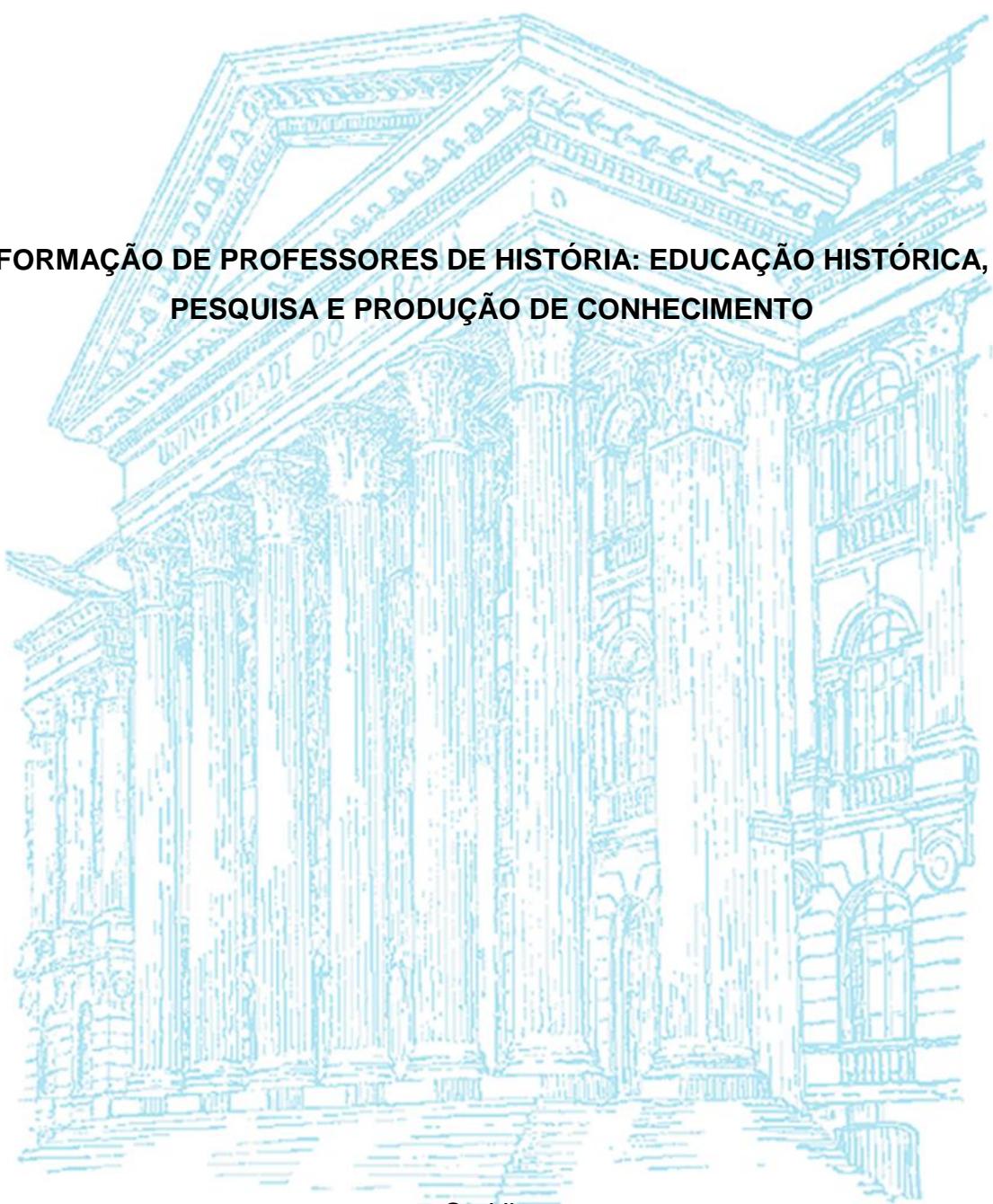


ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA,
PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**



Curitiba

2017

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA,
PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora M. S. Schmidt.

Curitiba

2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sobanski, Adriane de Quadros.

Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. – Curitiba, 2017.
260 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Epistemologia. 2. História – Formação de professores. 3. Pesquisadores.
4. Professores. I.Título.

CDD 370.71



PARECER

Defesa de Tese de Adriane de Quadros Sobanski para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, Prof.^a Dr.^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Prof. Dr. Sebastián Molina Puche, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO".

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt		Aprovada
Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd		Aprovada
Prof. Dr. Sebastián Molina Puche		Aprovada

Curitiba, 14 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn

Coordenador do PPGE
Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAP# 2169216

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...”

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Izaluí, que com seu exemplo me fez amar o que é certo e justo, buscando sempre lutar para conquistar meu espaço e meus direitos.

Ao Jorge, meu marido, companheiro, paciente, sempre me apoiando durante a elaboração desta tese.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, a querida Dolinha, pela sua orientação sempre dedicada, por sua paciência, confiança e estímulo durante a realização desta pesquisa. Desde a graduação seu exemplo foi fundamental para a descoberta do amor que sinto pelo ensino de História.

Aos professores doutores Rosi Gevard, Rita de Cássia Santos, Marcelo Fronza e Jorge Luiz da Cunha, participantes da banca de qualificação, pelo cuidado com a leitura, incentivo e contribuições para o encaminhamento do trabalho. Sua generosidade foi muito importante para a conclusão desta tese.

À professora doutora Marieta Moraes Ferreira, coordenadora nacional do PROFHistória, pela prontidão e disponibilidade em me atender.

À professora doutora Ana Cláudia Urban pelo apoio, incentivo e inspiração.

À colega, professora e mestrandona Carla Gomes, por compartilhar comigo parte muito importante de sua pesquisa.

A escrita de um trabalho acadêmico sempre é marcada por momentos de isolamento e (in)decisões. Suportar, por tanto tempo, um trabalho solitário dessa magnitude só é possível com a colaboração e apoio de vocês:

A amiga Cláudia Senra Caramez que, muitas e muitas vezes, confiou em mim mais do que eu mesma.

Colegas do Lapeduh Lidiane Lourençato, Lucas Pydd Nuchi, Thiago Divardim, Andressa Garcia, Everton Crema, Geraldo Becker, Juliano Vaiga, Juliane Neves, Solange Nascimento, João Bertolini, Carla Gomes, Sérgio Scorsato e Rosi Gevaerd.

Ao PPGE- UFPR e todos os seus funcionários por sua dedicação e prestatividade ao longo dos últimos quatro anos.

A todos os amigos e colegas que durante este tempo me incentivaram com sua confiança: Lilian Alcantara, Simone Baroni, Valéria Arias, Cynthia Werpachowskki, Lucinéa Dobrychlop, Eli Prestes de Aguiar, Ana Paula Peters.

A todos os estudantes que passaram por minha vida ao longo destes 22 anos de Magistério. Vocês foram fundamentais para me tornar a professora pesquisadora que sou.

Aos professores de História que, apesar de todas as adversidades, abraçam com amor e dedicação a profissão que escolheram. Obrigada!

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que permitiu a realização do doutorado.

RESUMO

Perspectiva da pesquisa como princípio fundamental para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento, refletindo sobre sua prática no ambiente escolar. Tem como ponto de partida a importância que recai sobre a formação inicial e continuada dos professores de História e a relação teoria e prática. Entende a importância do conhecimento da epistemologia da História, apoiando-se nos estudos do filósofo da História Jörn Rüsen (2001; 2006; 2007; 2012; 2016) e nas reflexões sobre o modo como esses estudos podem modificar a forma de pensar dos professores de História. A Educação Histórica é apontada como importante suporte para a realização de investigações sobre a compreensão dos professores da Educação Básica. Ressalta que, a partir da década de 1990, autores como Liston e Zeichner (1997), Stenhouse (1996), (TARDIF; LESSARD, 2009) ampliaram a discussão em busca da necessidade de compreender os professores, cada vez mais, como pesquisadores de sua prática, na busca de conciliar a teoria e a prática educativas. Discute a importância de formar professores-pesquisadores capazes de transformar sua realidade e refletir sobre a sua própria prática. Expressões como *professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes*, entre outras que se vinculam diretamente às abordagens centradas na pesquisa passam a fazer parte das discussões. Trabalhar com pesquisa em sala de aula significa que o professor da Educação Básica deve ter autonomia, inclusive, para selecionar o conteúdo mais apropriado ao que pretende trabalhar. Constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História. Rüsen (2010) afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência. Colaborar com novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da consciência história dos estudantes. A formação inicial, nos cursos superiores ou por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revelam a pouca importância dada à licenciatura no que se refere ao uso da pesquisa relacionado com o ensino de História. A formação continuada apresentada a partir dos programas de pós-graduação, acadêmico e profissional, não produzem diálogo com a concepção de professor pesquisador, mas são estabelecidos tendo em vista a instrumentalização que sirva para mudanças na prática diárias em salas de aula. Outras opções de formação continuada acontecem apenas a partir de políticas de governo e de forma esporádica.

Palavras-chaves: Pesquisa – Epistemologia da História – Formação Professores – Professor pesquisador

ABSTRACT

Research as fundamentals for the teachers to recognize themselves as knowledge producers. Reflecting upon their daily practice in the school environment. The importance of the pre-service and in-service training of History teachers and the theory-practice relation. The importance of the History epistemology, having as basis the studies of the philosopher of History Jörn Rüsen (2001; 2006; 2007; 2012; 2016) and his reflections about the way these studies can modify the thinking of the History teachers. Historical Education is pointed as an important support to carry out investigations on the understanding of the Basic Education. In the 1990, authors such as Liston e Zeichner (1997), Stenhouse (1996), Tardif e Lessard (2009) broadened the discussion towards the need to understand the teachers as researchers of their own practice, in order to relate theory and practice. The discussion of the importance of forming teachers-researchers able to transform their realities and reflect upon their own practice. Expressions as reflective teachers, reflective teaching, reflective practice, teacher-researcher, teaching and research, research in teacher training and practice, teachers knowledge which connect to the research centered approaches become topics of discussion. Working with research in the classroom means that the teachers of Basic Education must have autonomy, including, to select the most appropriate content to what they intend to work with. With the awareness of History as a specialized Science and the need that teachers have deep knowledge of the theory of History, Rüsen (2010) states that it is a need, in the History classes, to make students appropriate the processes of the construction of historical knowledge. Once they understand these processes they become able to appropriate the Science itself. Collaborate with new discussions about teaching and learning of History, about the actions of the teachers-researchers, mainly regarding to the development of the historical awareness of students. The pre-service training, in the college courses or through *Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship* (PIBID) show the little importance given to the Teaching Majors regarding the use of research related to the History teaching. The in-service training presented in the Post-graduation programs, academic and professional, don't take into account the teacher-researcher concept, but they are established regarding the instrumentalization that enables changes in the daily practices in the classroom. Other in-service training options happen only from government policies and sporadic measures.

Key-words: Research – Epistemology of History – In-service Training – Teacher-researcher

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado na área da Pedagogia	43
Quadro 2 - Teses de Doutorado na área da Pedagogia	51
Quadro 3 - Dissertações de Mestrado na área da Pedagogia	58
Quadro 4 - Teses de Doutorado na área da Pedagogia	60
Quadro 5 - Artigos na área da Pedagogia	62
Quadro 6 - Dissertações de Mestrado/Tese de Doutorado	89
Quadro 7 - Ideias de pesquisa apresentadas pelos professores	102
Quadro 8 - Dissertações e teses de História	109
Quadro 9 - Artigos sobre pesquisa no ensino de História.....	111
Quadro 10 – Universidades Federais que oferecem o curso superior de Licenciatura em História.....	166
Quadro 11 - Grade do Curso de História - Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (Licenciatura)	169
Quadro 12 - Disciplinas que relacionam ensino e Pesquisa, Universidades e ementas	171
Quadro 13 – Questionário enviado a coordenadora nacional do PROFHistória	185
Quadro 14 – Oferta de vagas do PROFHistória em 2016	189
Quadro 15 - Grades das disciplinas do PROFHistória.....	191
Quadro 16 - Investigações sobre temas de desenho e desenvolvimento curricular em suas diversas etapas e disciplinas educativas	203
Quadro 17 – Construção de conceitos que centrem o conteúdo relacional e polivalente da Didática das Ciências Sociais	207
Quadro 18 – Comportamento e desenvolvimento da profissionalização docente com relação ao ensino de História.....	209
Quadro 19 - Investigações ligadas a concepções de História e Geografia ou outras Ciências Sociais.....	212
Quadro 20 - Investigações sobre a Didática do patrimônio	215

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil
ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História
APH - Associação de Professores de História
APUH - Associação dos Professores Universitários de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB/SEED - Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação
EMC - Educação Moral e Cívica
ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IBICTD – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABEPEH - Laboratório de Ensino e Pesquisa em História
LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OSPB - Organização social e Política
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UB - Universidade do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEC – Universidade Estadual do Ceará
UEM – Universidade Estadual de Maringá.
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ - Universidade Federal Rural
UFS – Universidade Federal do Sergipe
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNB - Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

URCA – Universidade Regional do Cariri

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1. Introdução	13
2. Pesquisa e formação de professores: debates contemporâneos	31
2.1. Produção de conhecimento: a escola como local de pesquisa	31
2.2. Discussões sobre o professor pesquisador no Brasil	39
2.3. Produções acadêmicas sobre o professor-pesquisador: o olhar da Pedagogia.....	42
2.4. Temáticas presentes nas produções acadêmicas no campo da Pedagogia.....	58
2.5. O professor pesquisador nos periódicos de Pedagogia.....	62
2. 6. Categorização das ideias de Pesquisa no campo da Pedagogia	72
2.6.1. Pesquisa como superação da distância entre teoria e ensino	72
2.6.2. Pesquisa com função mediadora	73
2.6.3. Pesquisa sobre a própria disciplina	74
2.6.4. Pesquisa como princípio didático	75
2.6.5. Pesquisa como prática pedagógica.....	76
2.6.6. Pesquisa como prática inovadora.....	77
3. A formação dos professores pesquisadores na perspectiva do ensino de História	79
3.1. O lugar da pesquisa na relação ensino-aprendizagem em História	79
3.2. Entre o ensino e a pesquisa: o lugar do professor de História na Educação Básica	82
3.3. Produções acadêmicas: o lugar da pesquisa no ensino de História	87
3. 4. O professor pesquisador nos periódicos de Ensino de História.....	110
4. Perspectivas para a pesquisa no ensino de História.....	118
4.1. As perdas do ensino de História: os Estudos Sociais.....	119
4.2. A História enquanto disciplina escolar e as possibilidades da pesquisa.....	123
4.3. A relação entre a Universidade e o ensino de História.....	128
4.4. A construção do processo histórico e sua didatização.....	134
4.5. Didática da História: ensino e aprendizagem.....	136
4.6. O professor pesquisador na perspectiva da educação histórica.....	140
5. A pesquisa na formação inicial dos professores de História.....	148
5.1. Histórico dos cursos superiores no Brasil e a formação de professores.....	149

5.2. Formação de professores: a instituição da Licenciatura e o Ensino Superior de História no Brasil	152
5.3. Os primeiros cursos superiores de História	154
5.4. Formação inicial de professores nos documentos oficiais	156
5.5. Licenciaturas nos Cursos Superiores de História nas Universidades Federais	165
5.6. Licenciaturas em História e a abordagem do ensino e da pesquisa	171
5.7. Formação inicial dos professores de História: a experiência do PIBID	176
6. O ensino de História na formação continuada: experiências do PROFHistória e da Pós-graduação acadêmica	181
6.1. Breve histórico dos cursos de Pós-graduação no Brasil.....	181
6.2. Mestrado Profissional em História – o PROFHistória	183
6.3. Mestrado Profissional X Mestrado Acadêmico	191
6.4. PROFHistória: ensino e pesquisa	195
6.5. Mestrado Acadêmico: pesquisa e ensino de História	198
6.5.1. Programas de pós-graduação brasileiros e o ensino de História.....	201
6.5.2. Processo e resultados da formação continuada	216
7. Considerações Finais	218
REFERÊNCIAS	227
ANEXO	239

1. Introdução

Em fevereiro de 2017 completo 22 anos de Magistério.

Formada Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná, como professora da Educação Básica sempre busquei aplicar os conhecimentos sobre a pesquisa histórica na elaboração de minhas aulas. Desde o primeiro dia que assumi uma sala de aula me entendi como uma historiadora que dava aulas e, assim, fui conciliando o conhecimento acerca de minha ciência de referência, a utilização de fontes históricas e a autonomia na construção do conhecimento histórico a ser trabalhado com os estudantes da Educação Básica. A partir de minhas angústias e reflexões sobre a formação e atuação dos professores de História ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, onde realizei minha pesquisa de Mestrado e agora encerro esta investigação de Doutorado. Sou, portanto, uma professora que também é pesquisadora.

Embora no Ensino Médio, ainda 2º Grau, tenha feito o Magistério, a opção de ser professora nas séries iniciais nunca fez parte de meus objetivos, mesmo tendo sido aprovada em concurso público assim que terminei esse curso. Mais do que iniciar uma vida no Magistério, o objetivo de cursar a faculdade de História já era um sonho, apesar de ainda não ter clareza dos objetivos aos quais isso poderia me levar. O vestibular e o curso superior eram minhas prioridades e foi o que aconteceu em 1991, quando iniciei o curso de História na Universidade Federal do Paraná.

É importante ressaltar que minha vida estudantil, sempre em escola pública, até o término do Ensino Fundamental, então 1º Grau, foi todo marcado

pela organização curricular nascente durante a Ditadura Militar. Nesse período nunca tive aulas de História ou de Geografia, mas de Estudos Sociais e, mesmo assim, sempre tive uma relação de muita curiosidade e interesse pela História, o que me fez escolher esse curso ainda com 13 anos de idade.

Ao contrário do que aconteceu durante o Magistério, estar em sala de aula trabalhando com o ensino de História foi uma opção tomada ainda durante a graduação. Naquela época ainda não tinha a noção da importância dessa escolha, tanto na minha vida quanto sobre a vida de centenas de estudantes que passaram por ela.

Durante o curso de Graduação o discurso comum da maioria dos professores do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná e a forma com a qual trabalham suas disciplinas nos encaminhava para uma formação que entendia o bacharelado como o objetivo principal. Seríamos todos historiadores e, somente como uma possibilidade remota, professores de História. As disciplinas da área pedagógica, dadas por professores externos ao Departamento de História, eram vistas com olhares tortos e narizes torcidos.

A realidade, no entanto, levou a maioria dos estudantes formados para a sala de aula. Lá, o mundo se revelava. E as suas feições eram bastante assustadoras. Minha primeira experiência, em uma escola privada tradicional da cidade de Curitiba, foi uma verdadeira aventura de aceitação do papel professoral. Além de iniciar um novo papel em minha vida, não mais de estudante, mas agora como professora, havia o desafio de uma proposta de ensino bastante diferenciada daquela instituição.

Naquela época, os conteúdos de História do Ensino Fundamental, bem como os livros didáticos, eram divididos da seguinte forma: História do Brasil na

5^a e 6^a séries (atuais 6^º e 7^º anos) e História Geral na 7^a e 8^a séries (atuais 8^º e 9^º anos). No entanto, naquele ano foi lançada uma nova coleção elaborada por Jobson José de Arruda e intitulada *História Integrada*¹. A grande "revolução" daqueles livros estava no fato de que percorriam os conteúdos de História, a partir da 5^a série, de forma cronológica, ou seja, começando pela pré-História e seguindo até a atualidade de 1995. Desse modo, a História do Brasil deixava de ser apresentada de forma isolada e passava a ser vista de maneira paralela à História Geral.

A escola em que iniciei minha vida profissional resolveu adotar não apenas a coleção de História Integrada, como aquela relação dos conteúdos já a partir das séries iniciais. Inovadora, a escola oferecia na lista de materiais a sugestão para que os pais pudessem comprar não apenas os livros daquela coleção, mas também de outras quatro. O problema é que esses livros pertenciam a coleções que mantinham a divisão tradicional dos conteúdos, com a História do Brasil na 5^a e 6^a séries e História Geral na 7^a e 8^a séries, além de perspectivas historiográficas completamente diferentes, da concepção cultural à marxista. Isso significava na prática que, por exemplo, estudantes da 5^a série teriam que comprar (caso não comprassem o livro da Coleção História Integrada) o livro da 7^a série, uma vez que era nessa série que, comumente, se abordava o conteúdo de Pré-História e História antiga.

Como, recém-formada, trabalhar assim? Com experiências, improvisações e muita criatividade, as aulas foram sendo construídas. Com o tempo, uma professora de História ia nascendo e se afinando com as necessidades do chão da escola. Nessa escola permaneci por 4 anos.

¹ ARRUDA, Jobson José. *História Integrada*. São Paulo: Ática, 1995.

No terceiro ano em que atuava como professora comecei a trabalhar também em outra escola da rede privada de Curitiba. Não tive problemas com os livros didáticos, pois lá se trabalhava com material apostilado produzido por uma das maiores instituições de rede privada do Brasil e que atende escolas em vários estados do país. O desafio agora era outro. Era preciso, ainda mais, estudar e aprofundar o conhecimento histórico a ser trabalhado com os estudantes, uma vez que o material apostilado é extremamente sintetizado, além de apresentar conteúdos "engessados".

Esse crescimento profissional, no entanto, acontecia de forma independente, pois não havia preocupação institucional com relação à formação continuada, pelo menos no que se referia às necessidades epistemológicas da disciplina de História. Os poucos cursos de formação ofertados por essas escolas privadas se destinavam a auxiliar na didática geral e nas possibilidades de utilização do material apostilado. Nessa escola permaneci por 15 anos.

Desse modo, nesses primeiros anos de magistério já comecei a pensar nas dificuldades com as quais os professores precisam lidar em seu cotidiano, a maneira como usam o conhecimento teórico adquirido durante os anos da graduação e a forma como a cultura escolar se apresenta na realidade diária. Pensar a formação dos professores passou a ser muito importante, sobretudo porque passei a me entender com professora e assumir esse papel com muito orgulho.

Em 2003, ainda como professora da rede privada de educação, o governo federal instituiu a lei 10.639 tornando obrigatório o ensino de História e da cultura afro-brasileira. Ao fazer a leitura daquele documento pensei,

novamente, na formação dos professores de História e de como iriam lidar com essa exigência. Lembrei, novamente, dos tempos em que cursava a Faculdade de História. No último ano da graduação fizemos uma disciplina optativa de História da África na qual o professor responsável trabalhou, exclusivamente, o Jazz como estilo musical criado nos Estados Unidos sob influência dos africanos escravizados. Aquelas aulas pareciam ser destinadas apenas para os quatro colegas que, além de graduandos em História, também eram músicos. Sobre a África ou sua História, praticamente nada estudamos.

Novamente uma situação estranha. Como trabalhar com um conteúdo escolarizado do qual a maioria, se não todos, os professores desconhecem?

Dessa angústia surgiu a ideia de apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná um projeto de Mestrado que tinha, como objetivo principal, pesquisar a formação de professores de História e sua relação com o conteúdo África. Em 2006 ingressei no programa e desenvolvi uma pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado intitulada *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*.²

Com esse trabalho tive o primeiro contato com a Educação Histórica e passei a integrar o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. O resultado dessa investigação foi, entre outros, a compreensão de como a formação de professores é fundamental para a aprendizagem histórica dos estudantes, sobretudo por meio de suas narrativas.

² Dissertação defendida no PPGE – UFPR em 2008 sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt.

No ano seguinte à conclusão do Mestrado iniciei minha vida profissional em um novo e revigorante desafio. Após aprovação em concurso público na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, em 2007, passei a fazer parte do Quadro Próprio do Magistério e ingressei, pela primeira vez, como professora de História em escolas públicas. A sensação de liberdade de docência foi bastante ampliada, pois novas possibilidades de trabalho, além do contato com estudantes oriundos de outras realidades sociais e culturais eram concretizadas nessa nova experiência.

Esse foi o momento em que mais pude colocar em prática a teoria iniciada com a participação no grupo do LAPEDUH, pois não havia as amarras de calendários e exigências comuns nas escolas privadas, em que pese todas as iniciativas nesse sentido para me aproximar, sempre que possível, de uma metodologia que estivesse sempre o mais próximo possível da Educação Histórica.

Ao iniciar o Doutorado, em 2013, a intenção era dar continuidade à pesquisa que envolvesse a História e a cultura afro-brasileira, uma vez que a Lei 10.639 completava dez anos. Novamente o papel dos professores de História era o foco central do projeto.

No entanto, naquele mesmo ano em que iniciava o Doutorado, também deixei a sala de aula para integrar a equipe de História do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DEB/SEED). Assim que passei a fazer parte da equipe do DEB, uma parceria com o LAPEDUH foi firmada, promovendo também para os professores da rede estadual de educação um curso organizado e ministrado pela professora

Dra. Maria Auxiliadora Schmidt aos professores do município de Araucária desde 2003 e, para os professores da Rede Municipal de Curitiba, desde 2010.

Com o curso *O trabalho com fontes históricas e a literacia histórica: questões teóricas e práticas*, em 2013 foi proporcionado a um grupo de trinta professores de História da Rede Estadual o contato com a Educação Histórica e a realização da pesquisa por meio da seleção de um conteúdo de História do Paraná a partir da escolha de uma fonte histórica primária locada no Arquivo Público do Paraná.

Responsável pela organização do curso e participação desse grupo de professores, a intenção de investigar a formação de professores tornou-se ainda mais relevante, o que me fez deixar as reflexões sobre a África e me dedicar à pesquisa sobre o papel dos professores enquanto pesquisadores e, portanto, como produtores de conhecimento.

Academicamente essas reflexões sobre o papel dos professores enquanto pesquisadores já estão presentes há algum tempo, sendo muito abordados, sobretudo a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do país após o término da Ditadura Militar. Especificamente no campo do ensino de História fez-se presente a necessidade de compreender o papel desses professores e sua relação com o conhecimento escolarizado com as primeiras discussões sobre o professor enquanto pesquisador.

Após o longo período em que a educação brasileira foi controlada e manipulada pelos interesses da Ditadura Militar, o ensino de História no Brasil passou por um processo de revitalização e de novos propósitos. A década de 1980, nesse sentido, foi muito importante para as novas discussões que

surgiram em torno da forma como a História, sobretudo com relação ao seu retorno aos currículos escolares, seria tratada pela cultura escolar, o que caminhava junto com propostas nacionais sobre mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolarizado.

Foi durante esse período de resgate da disciplina que passou a ser discutido o papel dos professores, havendo reflexões iniciais sobre a formação do que se convencionou chamar de professores-pesquisadores. Esse conceito se baseava na ideia de que ao professor cabia adotar práticas de investigação acerca do seu próprio campo de atuação, atitude que permitiria ao profissional da docência tomar consciência da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de profissional entendido enquanto intelectual.

Para compreender como esse conceito vem sendo inserido é preciso conhecer a sua construção a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9394/1996.

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi proposto, ainda na década de 1960, pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Modificada por emendas e artigos, novas versões foram apresentadas pela lei 5.692/71 e posteriormente, substituída pela atual LDB 9.394/96.

De acordo com a Constituição brasileira, a educação e sistematização do conhecimento estão sob responsabilidade do Estado, o que pode ser percebido na sua concepção e redação de cada versão da LBD ao longo do tempo.

Com a instauração do Regime Militar, um ajuste foi feito na LDB atendendo a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo. Com a Lei

5.540/68, foi reformada a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária.

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus.

Com a abertura política pela qual passava o país após o término da Ditadura Militar, foi discutida e elaborada uma nova versão da LDB em conjunto com as discussões que planejavam a nova Constituição brasileira, promulgada em 1988. Dela houve participaram educadores na perspectiva de pensar um Estado que não apenas se preocupasse, mas privilegiasse a educação escolarizada, tornando o acesso e a permanência na escola, ao longo dos anos, cada vez maior.

Além de estabelecer critérios como o calendário escolar com 200 dias letivos, a atual LDB acrescentou nova perspectiva acerca da profissionalização do Magistério. Esse documento passa a utilizar o conceito “*profissionais da educação*” o qual, por sua vez, veio a orientar as diretrizes e reformas educacionais a partir da década de 1990.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação Art. 61º.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. p. 22)

Essas propostas, no entanto, esbarram em vários problemas de ordem prática, como a concepção dos cursos de Graduação e a organização curricular, sobretudo no que se refere à dicotomia ensino e pesquisa na formação inicial, representada pela separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, esta considerada como específica para a formação dos futuros profissionais do ensino de História. Dessa forma, é possível perceber que, apesar das discussões sistemáticas envolvendo a necessidade de se adotar a pesquisa como requisito para o ensino de História, a Educação Básica³ ainda é refém de uma ideia que situa o ensino de História no campo da aplicação do conhecimento produzido pela Universidade, ou seja, o conhecimento histórico escolarizado ainda se apresenta como reprodução do que os profissionais da Universidade vêm produzindo. Como afirma Theobald (2007, p. 51) “a prática educativa escolar tem sido abordada muito mais pela sua natureza de transmissão de conhecimentos – ensino, e não como produtora de conhecimentos – pesquisa”.

Tendo como ponto de partida a importância que recai sobre a formação inicial dos professores de História e a relação teoria e prática, assentada sobre o uso da pesquisa sobre sua própria prática, a Educação Histórica se apresenta como a proposta dentro da qual esta investigação se apoia.

Ao repensar as ações metodológicas e as concepções do ensino da disciplina na Inglaterra dos anos 70, a *New History* passou a conceber a História escolarizada de uma nova maneira, a partir da qual tanto os estudantes eram entendidos como agentes de sua própria formação, com

³ No Brasil, compreendem-se como Educação Básica as três etapas da escolarização que tem, no Estado, o seu gestor: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Básica e deve seguir as normas estabelecidas pela chamada LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996).

ideias prévias e com várias experiências, assim como os professores passaram a ter papel constante de investigadores, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações. (SOBANSKI, 2008).

De acordo com essa perspectiva da Educação Histórica, não interessa apenas saber História, mas o uso que se faz dela. É o que Lee identifica como sendo a *Literacia Histórica*, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”. (LEE, 2006). Essa capacidade deve ser desenvolvida tanto por alunos quanto professores, sobretudo a partir da ideia de orientação temporal, ou seja, através da “consciência história”, ideia que dialoga com o conceito desenvolvido por Rüsen (2001), e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. (SOBANSKI, 2008).

Ao entender a importância do conhecimento da epistemologia da História, apoando-se nos estudos de Rüsen, e nas reflexões sobre o modo como esses estudos podem modificar a forma de pensar dos professores de História, bem como de suas aulas, a Educação Histórica tem servido como importante suporte para a realização de investigações que apontam para a compreensão dos professores da Educação Básica. De acordo com Rüsen

[...] no estudo de História, a teoria desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência. (RÜSEN, 2001, p.38)

Dessa forma, cabe ressaltar que os professores passam a ser entendidos, cada vez mais, como pesquisadores de sua prática, numa incessante busca em conciliar a teoria e a prática educativas.

Nesse sentido, é muito importante considerar o que os professores sabem sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. Nesse processo, os professores precisam ser entendidos como investigadores.

Nessa perspectiva, Schmidt (2015) utiliza o conceito de *historiador professor* e afirma que para a formação desse profissional

[...] requeria-se à formação do historiador professor, um sólido conteúdo científico, um consistente preparo de pesquisador, teórico e prático, envolvendo o compromisso político de transformá-lo significativamente na relação com a práxis, não com a prática em si mesma, mas com o mundo real, concreto e histórico de si mesmo e dos seus alunos. (SCHMIDT, 2015. p. 517-528)

Somando-se a essa necessidade de repensar a formação dos professores de História, a Educação Histórica, pautada na teoria do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, vem colaborar com novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da consciência história dos estudantes.

Pensando sobre isso, o problema da pesquisa está centrado em entender

Qual o lugar da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores de História?

Desse problema as reflexões iniciais, portanto, se desenvolvem a partir de questões como:

- ❖ Qual o papel da formação inicial dos professores de História para que entendam a pesquisa enquanto processo fundamental para a aprendizagem histórica?
- ❖ Que ideia de pesquisa está sendo utilizada na formação inicial dos cursos de Licenciatura em História das Universidades Federais?
- ❖ Qual a ideia de pesquisa está sendo abordada nos cursos de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, e de formação continuada de professores de História, o Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHistória?

Minha tese, portanto, é a de que:

A pesquisa, na formação dos professores de História, tem importante relação com a produção do conhecimento histórico.

Enquanto pesquisa qualitativa, esta tese se articulou em torno de quatro polos, ou instâncias metodológicas, cuja interação proporcionou o aspecto dinâmico da investigação. Como início do trabalho se desenvolveu o *polo epistemológico*, aquele que pode ser entendido como o “motor” da pesquisa. Nesse momento aconteceu a construção do objeto da pesquisa, a delimitação do problema e a construção do objeto científico a ser investigado.

Desse modo, no primeiro e segundo capítulos desta tese pretendeu-se entender o conceito de pesquisa e o papel dos professores diante dessa proposta de trabalho. O primeiro capítulo, intitulado *Pesquisa e formação de professores: debates contemporâneos*, foi escrito a partir do levantamento das produções acadêmicas em diferentes e variados bancos de teses a partir da

utilização de palavras-chave que dizem respeito à pesquisa e o ensino de História, a pesquisa e a formação de professores. Do levantamento de Dissertações, Teses e artigos já realizadas no campo da Pedagogia relativos às palavras-chave definidas foi possível delimitar um número de produções para análise. A leitura desses trabalhos permitiu, portanto, revelar quais os conceitos adotados, bem como a definição dada ao papel dos professores com relação à pesquisa. De forma a estruturar a análise desses trabalhos houve a organização de quadros que elencaram as Dissertações de Mestrado, as Teses de Doutorado e os artigos produzidos no campo da Pedagogia.

No segundo capítulo, *A formação dos professores pesquisadores na perspectiva do ensino de História*, buscou-se também as produções acadêmicas, Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e artigos, que apresentam o papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores de História enquanto pesquisadores. Após o levantamento desses trabalhos nos principais bancos de teses do país, seguiu-se a mesma proposta de leitura e de compreensão frente ao conceito de pesquisa e sua relação com a formação dos professores de História, seja nos Cursos de Licenciatura, bem como nos programas de formação continuada. Procedeu-se da mesma forma com a organização desses trabalhos quadros que elencaram as Dissertações de Mestrado, as Teses de Doutorado e artigos acadêmicos.

Seguindo a linha de construção da pesquisa qualitativa, os polos teórico e morfológico correspondem à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem. Há uma formulação sistemática dos objetos científicos, como a interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas.

Especificamente, o polo morfológico se refere à configuração do objeto científico, assim como do conjunto do processo que permitiu sua construção.

Assim, o terceiro capítulo, *Perspectivas para a pesquisa no ensino de História*, foi construído tendo em vista a documentação que formaliza a existência e estrutura dos cursos superiores de História. A documentação oficial, desde a criação dos primeiros cursos superiores de História, até a atualidade, foi utilizada para compreender como a formação de professores foi pensada ao longo do tempo. Esses documentos possibilitaram, também, compreender a pesquisa como foco central. Neste momento, portanto, se discute como o conceito de pesquisa no ensino de História foi construído e como se apresenta nos programas dos cursos de História, assim como essa entrada se reflete sobre a formação dos licenciandos de acordo com o conceito de professores-pesquisadores.

No quarto Capítulo, *A pesquisa na formação inicial dos professores de História*, buscou-se conhecer e entender a estruturação atual dos cursos de Licenciatura em História, observando nas suas grades curriculares a presença, ou não, da pesquisa enquanto critério de formação dos futuros professores de História. Como opção desta investigadora devido ao fato de ter sua história acadêmica toda com a Universidade Federal do Paraná, a pesquisa teve como foco a análise dos currículos dos cursos de licenciatura em História nas Universidades Federais brasileiras, num total de 47 instituições.

Durante o primeiro semestre de 2015 foi realizada, de forma intensiva, a investigação nos endereços eletrônicos de todas as universidades federais buscando levantar os programas dos cursos de Licenciatura em História. Após levantamento, as grades curriculares foram organizadas de forma a buscar a

presença da pesquisa na constituição das disciplinas. Feito isso se chegou a apenas 6 disciplinas de todas as 47 Universidades que atendiam a busca com relação a pesquisa e a formação de professores de História. De modo a refinar esse trabalho buscou-se, em seguida, as ementas dessas 6 disciplinas, o que possibilitou conhecer como esses cursos de História entendem e relacionam a pesquisa na formação dos futuros professores. Neste momento, como tentativa de ampliar o conhecimento com relação ao conceito de pesquisa e sua entrada na formação dos licenciandos em História, pretendia-se a aplicação de um questionário feita aos professores responsáveis pelas 6 disciplinas. No entanto, embora o questionário tenha sido elaborado e enviado, não houve retorno de nenhum dos professores responsáveis, o que exigiu mudanças na perspectiva da realização deste trabalho. Tal mudança pode ser percebida no quinto e último capítulo desta tese.

Ainda nesse capítulo, visando conhecer o modo como a pesquisa é concebida na formação inicial de professores, também foi realizada uma pesquisa acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Na última década houve um processo paralelo de formação inicial de professores por meio da criação do PIBID, em 2007. A leitura de documentos oficiais acerca de sua criação, aplicação e experiências nos cursos superiores de História faz parte do percurso deste capítulo.

Por fim, no quinto e último capítulo, buscou-se conhecer como a pesquisa tem sido enquadrada na formação continuada dos professores de História por meio do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHistória, destinado a profissionais que estejam atuando em salas de aula

da Educação Básica como professores de História, assim como das produções de pós-graduação acadêmica que tomam o ensino de História como referência.

Um histórico acerca dos programas de pós-graduação no país foi realizado para iniciar a investigação sobre o modo como foram construídas essas duas modalidades de formação continuada. Novamente o levantamento, leitura e análise da documentação oficial foram realizados.

Com a criação do Programa de Mestrado Profissional, o PROFHistória, em 2014, várias Universidades Federais se envolveram nesse programa com a intenção de ampliar a formação continuada dos profissionais de educação. A leitura da documentação oficial possibilitou compreender a origem do programa, sua constituição e aplicação pelas mais diversas universidades do país. Como ponto fundamental para compreensão do projeto foi realizada, em setembro de 2016, uma entrevista com a coordenadora nacional do programa, a professora Dr.^a Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ). Para tanto, procedeu-se a elaboração de questões que pretendiam desvelar a iniciativa da criação do programa, bem como as intenções do PROFHistória com relação à formação continuada de professores e sua relação com a pesquisa. Com a impossibilidade de realizar uma viagem ao Rio de Janeiro e de fazer uma entrevista pessoalmente, a conversa acabou ocorrendo de forma alternativa por meio do whatsapp. Seguindo as questões elaboradas como roteiro, a entrevista durou cerca de duas horas e possibilitou o contato com muitas informações apresentadas diretamente por uma das pessoas que deu origem ao programa e é responsável por sua existência e ampliação pelas universidades brasileiras.

A utilização da história oral, com a realização dessa entrevista, serviu como fio condutor para conhecimento tanto da concepção do PROFHistória, assim como dos seus objetivos e da relação com a pesquisa na formação continuada de professores. O processo de criação desse programa e suas ações com ênfase na formação continuada serão apresentados neste capítulo.

Com relação ao Mestrado Acadêmico foi tomado como referencial o trabalho do Prof. Dr. Joaquim Prates que, na Espanha, desenvolveu pesquisa após levantamento e categorização das produções acadêmicas no campo do ensino de História. Neste momento foi de extrema importância o levantamento de produções acadêmicas realizado pela professora mestranda Carla Gomes. Ela gentilmente cedeu parte de sua pesquisa, na qual conseguiu elencar uma lista de produções de Mestrado e de Doutorado que tem, como objeto de estudo, o ensino de História. De posse dessa lista foi realizada uma filtragem a partir da análise do Currículo Lattes de cada um dos autores, buscando encontrar aqueles que atuam ou já atuaram como professores na Educação Básica. Assim, de uma listagem com 149 produções acadêmicas, sendo 122 de Mestrado e 27 de Doutorado, esta pesquisa delimitou seu foco de análise para 79 trabalhos de Mestrado e 24 de Doutorado.

Feita essa delimitação das produções acadêmicas seguiu-se à categorização de cinco grandes grupos de acordo com a proposta de Prats (2003), o que permitiu conhecer de forma mais ampla como o conceito de pesquisa está presente na formação continuada de professores de História.

2. Pesquisa e formação de professores: debates contemporâneos

Discussões sobre o papel dos professores são muito férteis em várias direções, desde a sua formação inicial até a valorização salarial. Uma dessas discussões tem trazido à pauta, no caso da formação inicial e continuada, a perspectiva da pesquisa como princípio fundamental para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento, refletindo sobre sua prática cotidiana no ambiente escolar.

Foi partindo dessa perspectiva que este capítulo centrou sua atenção, fazendo uma revisão de literatura sobre o papel do professor enquanto pesquisador e seu papel no ambiente escolar. Também foi realizado um levantamento das produções na área da Pedagogia que buscam refletir sobre esse papel e as possibilidades do uso da pesquisa, sobretudo da sua relação com a Educação Básica.

2.1. Produção de conhecimento: a escola como local de pesquisa

Foi entre meados das décadas de sessenta e de setenta, na Inglaterra, que a ideia dos professores enquanto pesquisadores surgiu. Sob a direção de Lawrence Stenhouse o projeto *School Councils Humanities Project* (1967-1972) passou a destacar essa forma de pensar o papel dos professores. Tal projeto pretendia melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes a partir de mudanças curriculares e práticas pedagógicas. Stenhouse entendia a pesquisa

como a indagação, baseada na curiosidade, o que promoveria uma busca contínua pelo conhecimento.

No entanto, o que se percebe é que a formação dos professores ainda está envolvida no processo de dicotomia presente nos cursos superiores, pois persiste uma formação que compreende os profissionais que irão trabalhar diretamente com os estudantes da Educação Básica como aqueles que apenas reproduzem o conhecimento elaborado pela academia. Mantém-se, desse modo, a separação entre a pesquisa e o ensino, entre os pesquisadores e os professores.

Assim, da mesma forma que acontece na divisão capitalista de trabalho, evidencia-se essa dicotomia formativa dos profissionais da educação. Aqueles que seguem a vida acadêmica são considerados os sujeitos capazes de pesquisar e produzir conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica são formados e orientados a executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

Para Arroyo (1991), a entrada no mundo capitalista dividiu ainda mais as funções dentro da própria escola, sobretudo daquilo que chama de “nova cultura tecnológica”. Essa característica fez com que a escola deixasse de cumprir sua função de formar os cidadãos adequadamente para o novo mercado de trabalho. Sua principal crítica, assim, passou a se assentar sobre o fato de que a divisão capitalista do trabalho separa, cada vez mais, o trabalho intelectual e o trabalho manual, deslocando o saber e qualificação do trabalhador.

Afirma ainda o autor que a cada divisão de tarefas percebe-se com mais clareza a expropriação do saber do trabalhador.

Como profissionais do educativo passamos a ver nesses processos uma história da expropriação do saber e da qualificação do trabalhador. A história da produção passou a ser uma história em torno do eixo: domínio do saber sobre o trabalho. Dependendo do grau desse domínio pelo trabalhador concluímos pela capacidade formadora ou deformadora de cada fase dessa história. (ARROYO, 1991. p. 171)

Segundo Nóvoa (2009), essas características levam os professores a uma perda de prestígio profissional, posto que seu conhecimento não possui nenhum valor de acordo com os parâmetros acadêmicos. Nóvoa afirma ainda que essa característica leva a um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se percebe a desvalorização profissional, ainda impera um discurso no qual os professores aparecem como elementos fundamentais para uma sociedade do conhecimento. O autor ainda afirma que

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. (NÓVOA, 2002. p. 227)

Liston e Zeichner (1997) fazem uma crítica a esse sistema de formação de professores que promove a dicotomia pesquisa e ensino. Segundo eles, na academia o problema está relacionado à produção do conhecimento dentro dos limites de suas disciplinas, enquanto que os professores da Educação Básica são vistos como destituídos do direito de realizar a produção do conhecimento, ficando limitados com as necessidades constantes de satisfazer suas demandas práticas impostas pela sala de aula.

Desse modo, percebemos claramente a dicotomia existente entre aqueles que são entendidos como os intelectuais presentes na academia e os

professores da Educação Básica. Aqueles têm o trabalho voltado para a pesquisa e produção do conhecimento, enquanto estes são considerados reprodutores do conhecimento cientificamente elaborado.

A reflexão de Liston e Zeichner (1997) tem relação com a necessidade de ampliar o conceito de pesquisa para atender os requisitos levantados pelo trabalho de professores, supervisores e diretores na escola básica. Para eles, assim como fizeram as abordagens qualitativas, o reconhecimento acadêmico das pesquisas realizadas pelos professores traria contribuições para o enriquecimento da pesquisa educacional, porque a aproximaria dos reais problemas vividos pelo professor e da percepção deles.

Liston e Zeichner (1997) acreditam que os professores estão criando saberes constantemente, assim todas as estratégias que constroem no cotidiano de suas práticas, apresentam teorias sobre a maneira de compreender os valores educacionais. Para eles as teorias construídas pelos professores são teorias tanto quanto aquelas produzidas nas universidades e, portanto, devem ser consideradas. Esses teóricos acreditam que a experiência docente é produtora de conhecimento, por meio de uma sistematização, que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências, ou seja, Liston e Zeichner consideram a prática profissional como práxis.

Existe uma marcada diferença entre a produção de conhecimentos e sua aplicação, assim como entre os papéis respectivos de produtores e usuários. Se afirma, em geral, que os investigadores produzem conhecimentos que podem ser utilizados pelos professores e administradores das escolas. Por outro lado, há uma postura alternativa que sustenta que os profissionais produzem conhecimentos úteis que dependem do contexto, são particularistas e estão sempre vinculados com valores sociais, pessoais e educativos específicos. Nessa perspectiva, o conhecimento útil é quase sempre conhecimento extraído da ação e reflexão práticas sobre a ação prática. (LISTON e ZEICHNER, 1997, p. 145).

O surgimento das disciplinas escolares e a forma como o conhecimento foi tratado por elas é apresentado por Chervel (1990) quando afirma que os conteúdos de ensino organizados nas escolas são impostos como tais pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Sob essa perspectiva, a escola busca, por meio da pedagogia, facilitar aos estudantes da Educação Básica o conhecimento da ciência de referência.

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. (CHERVEL, 1990. p. 185).

A partir do início do século XX, com o surgimento do termo “disciplina” são elencados os conhecimentos, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Desse modo surge também uma didatização específica, influenciada pela pedagogia e pela psicologia, com uma normatização que se deveria utilizar para o uso escolar do conhecimento. Cabia à escola, então, organizar os conteúdos e selecionar o que deveria ser ensinado em cada série e de acordo com cada faixa etária.

Liston e Zeichner (1997) afirmam que

[...] na história da formação dos professores e da investigação educativa encontramos fundamentos para aumentar a amplitude da separação entre a produção e a aplicação dos conhecimentos dos professores e investigadores. (LISTON e ZEICHNER, 1997. p. 148)

Buscando entender como se processou essa separação na formação dos professores, entre aqueles que são considerados pesquisadores e os outros, os professores, foi realizada na Europa uma pesquisa em Universidades de educação do século XX apresentando algumas tendências bastante claras.

Para esse estudo, Liston e Zeichner se basearam em informações obtidas por Woodie T. White (1982), Geraldine Clifford e James Guthrie (1988) e de Arthur Powell (1980) após a constituição de importantes faculdades de educação no continente europeu.

Em primeiro lugar, as Universidades se preocupavam em formar mestres e doutores, buscando a chamada pesquisa “científica” e os “problemas acadêmicos”. Essa dedicação dos cursos superiores se apresenta totalmente deslocada das necessidades da Educação Básica e, por consequência, dos professores que lá trabalham. Percebe-se que, na academia, a preocupação é com a produção do conhecimento dentro dos limites de suas disciplinas, enquanto que os professores estão preocupados em satisfazer suas demandas práticas impostas pela sala de aula. Liston e Zeichner (1997) demonstram que uma das consequências dessa dedicação aos assuntos acadêmicos consistia em conseguir respeitabilidade profissional, sendo que os professores da educação acabaram deixando de lado questões importantes como o ensino e a aprendizagem.

Outra tendência percebida pela investigação europeia foi a de que mesmo no meio acadêmico, os pesquisadores também estão divididos em dois grupos: aqueles que se dedicam aos métodos científicos e disciplinares e outros ao campo prático, no terreno da formação profissional. O maior prestígio, assim como o respeito, imediatamente parece ser destinado aos pesquisadores do primeiro grupo. Percebe-se, assim, que a própria academia não trata os seus profissionais, dedicados ao trabalho de formação de docentes, com o mesmo respeito que aqueles que trabalham com a chamada ciência. Para esses autores, mesmo no meio acadêmico, aqueles professores que trabalham com

as disciplinas ditas pedagógicas, são menos valorizados diante dos seus colegas “pesquisadores”.

Por fim, uma última tendência de refere à importância dada à investigação em relação aos problemas práticos dos professores. A ideia de que a sala de aula da Educação Básica tem pouco prestígio. Essa perspectiva é acompanhada da observação de que a Educação Básica foi e ainda é ocupada, na maioria dos casos, por mulheres. O decano da Faculdade de Educação de Harvard, Henry Holmes (1919-1940), acreditava que a “reputação e o êxito de Harvard era diretamente proporcional ao domínio exercido pelos homens” (Liston e Zeichner, 1997. p. 149).

Buscando romper essa concepção hierarquizada da produção do conhecimento, ainda na década de 1970, na Inglaterra, em estudos sobre o desenvolvimento do currículo, Stenhouse (1996) defendia a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com apoio na pesquisa.

Assim, surge uma tendência em valorizar a formação dos professores, passando a entendê-los também enquanto pesquisadores. Países como Canadá, França e Estados Unidos oficializaram a reforma de formação de professor, considerando o profissional do ensino como prático reflexivo. (TARDIF; LESSARD, 2009).

Lazzarato e Negri (2001) utilizam o conceito de *trabalho imaterial* para demonstrar como algumas profissões, caso dos professores, estão incluídas no sistema produtivo do capitalismo. Tomando esse conceito como ponto de partida, podemos entender que os professores da Educação Básica, pensados pelo sistema escolar exclusivamente como reprodutores do conhecimento científico desenvolvido pela academia, na realidade desenvolvem esse trabalho

imaterial, pois suas atividades materiais de manipulação e de transformação da natureza dependem de seus elementos cognitivos, linguísticos e afetivos.

Não é nem o trabalho imediato, executado pelo próprio homem, nem é o tempo que ele trabalha, mas a apropriação de sua produtividade geral, a sua compreensão da natureza e o domínio sobre esta através da sua existência enquanto corpo social – em uma palavra, é o desenvolvimento do indivíduo social que se apresenta como o grande pilar de sustentação da produção e da riqueza. (LAZZARATO e NEGRI, 2001. p. 52)

Durante a década de 1990 essa perspectiva a respeito do papel da pesquisa passou a fazer parte constante das discussões sobre a formação de professores. A partir daquele momento passou-se a discutir a importância de formar professores-pesquisadores capazes de transformar sua realidade e refletir sobre a sua própria prática.

Ao longo daquela década, expressões como *professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes*, entre outras que se vinculam diretamente às abordagens centradas na pesquisa passam a fazer parte das discussões. Em grande parte das vezes, tais expressões se relacionam às questões e às discussões sobre a formação, a identidade e a profissionalização docente.

Segundo Perrenoud (2002), a profissionalização do ofício do professor aconteceu como consequência de uma evolução, resultado de um processo que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada. É com relação a essa profissionalização, a partir do século XX, que se pode falar em prática reflexiva. A partir desse momento a docência, relacionada até então apenas com os saberes a serem ensinados, passou a ser entendida como campo de

domínios mais amplos, como o teórico e o prático dos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação, inicial ou a continuada, embora não seja a única maneira de promover uma profissionalização do ofício do professor, permanece como uma das principais maneiras de promover o seu reconhecimento. De acordo com Perrenoud, “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação”. (Perrenoud, 2002. p. 13), por isso ele afirma que o profissional reflexivo é fundamental no que se refere à especialização no trabalho.

No entanto, segundo Perrenoud nem todo profissional é reflexivo, pois para tanto é necessário que exista uma postura reflexiva, a qual “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. (Perrenoud, 2002, p. 13). E aí está um grande problema, pois que a prática reflexiva não é considerada condição primordial na profissionalização, seja na formação inicial, quando deveria haver forte preparação para que o futuro professor começasse a pensar acerca de sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação e análise, seja na realidade cotidiana dos professores no espaço escolar.

2.2. Discussões sobre o professor pesquisador no Brasil

Nos anos 80, no Brasil, Pedro Demo tornou-se referência com relação a uma ideia de prática de pesquisa no cotidiano escolar. Para esse autor, a pesquisa era definida enquanto princípio científico e educativo, colocando-a

como imprescindível ao professor para sua elaboração própria, com o propósito de superar o que entendia como reprodução nas práticas pedagógicas.

A leitura do autor promoveu, no Brasil, uma verdadeira tentativa de “revolução” educacional, com as escolas desenvolvendo projetos e tentando colocar em prática atividades que envolvessem professores e estudantes em temáticas específicas, as quais deveriam ser reveladas por meio da pesquisa. Segundo ele, “libertar a pesquisa do exclusivismo sofisticado não pode levá-la ao exclusivismo oposto da banalização cotidiana mágica.” (DEMO, 2006. p.12)

Demo (1996, p. 35) faz referência a quatro tipos de pesquisa: pesquisa teórica, metodológica, empírica e prática. A pesquisa teórica assemelha-se com a ideia do levantamento bibliográfico acerca de um conteúdo ou problema a ser observado. Seu objetivo é auxiliar na investigação e na análise dos dados. A pesquisa metodológica propõe atitudes de questionamento e propõe a utilização de métodos e técnicas. A seleção e utilização do material se faz presente durante a pesquisa empírica, objetivando uma análise qualitativa. Por fim, a pesquisa prática diz respeito à forma como os dados levantados e analisados são relacionados com a realidade vivida, questionando a própria ciência e sua finalidade para a compreensão da cidadania.

As primeiras práticas fundamentadas na proposta de Demo orientavam-se pela aprendizagem de metodologia de pesquisa, para realizar atividades próximas das pesquisas acadêmicas. Para esse grupo, a pesquisa ou era científica ou não era pesquisa. Esse teórico define pesquisa como “a competência metodológica de questionar a realidade, de dialogar criticamente com ela, para poder melhor intervir na prática”. (DEMO, 1996. p. 236)

Basicamente, para Demo, a pesquisa pode ser feita em todos os espaços e com todos os sujeitos.

Também no índio que busca resposta a inquietações que o perturbam e faz o mito, ou no caboclo que tenta explicar seus êxitos e fracassos e faz o saber popular, há lastro possível de pesquisa, quer na atitude de questionamento e dúvida, quer na adequação entre teoria e prática, quer na busca de inventividade diante dos desafios, quer no desdobramento de passos dedutivos e indutivos. Sem fetichizar mitos e saberes populares, parece claro que no trajeto de formação das identidades culturais, a par de processos reprodutivos insistentes, há também momentos de criatividade originados da aprendizagem via pesquisa. (DEMO, 2006. p. 43)

Nos anos 90, aprofundam-se as discussões realizadas na década de 1980 acerca da ideia de pesquisa na educação. Era necessário, de acordo com as novas concepções, repensar o papel dos professores no processo de ensino aprendizagem a partir de sua autonomia na realização da pesquisa e, portanto, da construção do conhecimento, o que deu origem ao conceito de *Professor Pesquisador Reflexivo*.

Freire (1996) afirmava que numa formação permanente dos professores é fundamental sua reflexão crítica sobre a prática. Segundo ele, o ideal é que os professores passem daquilo que chama de “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, o que somente seria possível por meio da pesquisa. Assim, “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (FREIRE, 1996. p. 18). O professor, portanto, deve e pode se pensar enquanto sujeito produtor de conhecimento, com a competência de refletir sobre seu trabalho.

2.3. Produções acadêmicas sobre o professor-pesquisador: o olhar da Pedagogia

Tendo em vista essas discussões e o levantamento do estado da arte sobre a importância da pesquisa enquanto prática fundamental na formação inicial dos professores da Educação Básica, foi realizada uma busca de trabalhos de Mestrado e de Doutorado da área da Pedagogia em bancos de teses como o da CAPES, IBICTD, USP, Universidade Federal de Uberlândia, UFRJ, PUC-RJ, PUC-PR, UFRGS, UEL, UEM e UFPR. Foram utilizadas as palavras-chave “Ensino e Pesquisa”, “Professor e Pesquisa”, “Professor Pesquisador” e “Professores pesquisadores”.

Com a possibilidade de filtrar a pesquisa, a USP disponibiliza 3 trabalhos, sendo que nenhum deles corresponde à necessidade da pesquisa. Da Universidade Federal de Uberlândia são obtidos 636 registros, porém com nenhum resultado correspondente à necessidade desta investigação. Dos 32 registros encontrados na UFRJ, apenas 1 ocorrência corresponde ao que foi buscado. No banco de teses e dissertações da PUC-RJ, de 278 teses e dissertações não há nenhum trabalho correspondente à pesquisa. Na UFRGS foram encontrados 15 trabalhos, sendo 4 deles correspondentes às palavras-chave utilizadas. No banco de teses da UEL, dos 1063 trabalhos disponíveis, apenas 1 está relacionado à busca. Na UEM, o banco de teses apresenta 632 trabalhos, sem nenhum correspondente à pesquisa. O mesmo acontece com o banco de teses da UFPR. Com 850 trabalhos, nenhum corresponde às

palavras-chaves, muito menos à necessidade da pesquisa. No caso da PUC-PR, há 431 registros e 2 ocorrências.

As outras produções, tanto de Mestrado quanto de Doutorado, foram obtidas diretamente no banco de teses da CAPES. É importante ressaltar que algumas dessas produções, embora referenciadas nesse endereço, encontram-se hospedadas em sites das universidades de origem.

Das produções acadêmicas sobre formação inicial e continuada de professores, bem como da menção ao professor enquanto pesquisador, foram encontradas 12 dissertações de Mestrado relacionadas à temática de interesse para este trabalho. Com relação às teses de Doutorado foram obtidos 11 trabalhos.

É interessante observar que todos esses trabalhos, das mais variadas regiões do país e Universidades, foram realizados a partir dos anos 2000, quando a ideia de pesquisa como princípio norteador na formação inicial ou continuada de professores Universitários ou da Educação Básica passava a fazer parte das discussões sobre educação e o papel dos professores, como mostram os quadros 1 e 3.

Quadro 1		
Dissertações de Mestrado na área da Pedagogia		
Produções por ordem cronológica		
Autor/Título	Universidade	Data
1. FREITAS, Jair Orandes de. <i>Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da UNIPLAC.</i> ⁴	UFSC	2000
2. SROCZYNSKI, Claudete Inês. <i>Formação de professores: um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço curricular em ação: UNEMAT – Sinop/MT.</i> ⁵	UFRGS	2002

⁴ Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78501> - Acesso em 20/08/2015.

⁵ Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2604> - Acesso em 20/08/2015.

3. PAULA, Simone Grace de. <i>Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo.</i> ⁶	UFMG	2003
4. BALESTRO, Margarida. <i>Pesquisa no Espaço Pedagógico: Possibilidades e Desafios na Educação Superior.</i> ⁷	ULBRA	2004
5. ROZA, Jacira Pinto da. <i>A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício: um olhar sob duas realidades educacionais.</i> ⁸	UFRGS	2005
6. FONTANA, Maria Iolanda. <i>A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.</i> ⁹	PUC - PR	2006
7. LUZ, Gizeli. <i>A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-Pesquisador.</i> ¹⁰	UNIVALI	2008
8. FREIBERGER, Regiane Müller. <i>Contribuições das atividades de pesquisa realizadas por alunos de licenciatura para sua formação profissional.</i> ¹¹	UEL	2009
9. BAHIA, Cinara Ciberia Meireles. <i>A consolidação da formação do professor-pesquisador da pós-graduação em educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco.</i> ¹²	UFPA	2010
10. MARQUETTE, Maria Lourdes Della Coletta. <i>O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública.</i> ¹³	PUC - PR	2010
11. ALVES, Francione Charapa. <i>A pesquisa como instrumento de formação docente.</i> ¹⁴	UEC	2011
12. VIANA, Marta Loula Dourado. <i>A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.</i> ¹⁵	UFS	2011

Fonte: Trabalho empírico.

⁶ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-5XDHXR/1000000482.pdf?sequence=1> - Acesso em 20/08/2015.

⁷ Disponível em <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM012.pdf> - Acesso em 20/08/2015.

⁸ Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6730/000489214.pdf?sequence=1> Acesso em 20/08/2015.

⁹ Disponível em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=540 Acesso em 20/08/2015.

¹⁰ Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=425 Acesso em 20/08/2015.

¹¹ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000156605> - Acesso em 20/08/2015.

¹² Disponível em http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2699/1/Dissertacao_ConsolidacaoFormacaoProfessor.pdf Acesso em 20/08/2015.

¹³ Disponível em

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203053 Acesso em 20/08/2015.

¹⁴ Disponível em <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francione.PDF> Acesso em 20/08/2015.

¹⁵ Disponível em http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=431 - Acesso em 20/08/2015.

Freiberger (2009) realizou uma investigação que tem por objetivo entender como os cursos de Licenciatura se relacionam com a perspectiva da pesquisa na formação inicial dos futuros professores. Para tanto, ocupou-se de entender o conceito e os diversos autores que buscam conceituá-lo, gerando uma quadro classificatório com as tipologias da pesquisa: teórica, metodológica, empírica e prática.

Ao refletirmos a respeito da pesquisa, perguntamo-nos se esta poderia estar presente não apenas na utilização dos seus resultados para o ensino, mas também na formação do docente, como parte integrante desta formação, para que o futuro professor possa tornar-se consciente do seu papel, como pesquisador, no sentido de formar alunos com habilidades necessárias para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de vida pessoal e profissional que, cada vez mais, exigem criatividade, autonomia e pensamento crítico-reflexivo. (FREIBERGER, 2009. p. 63)

Como um dos primeiros trabalhos sobre a importância da pesquisa na formação inicial e continuada de professores encontramos a dissertação de Mestrado de Freitas (2000) que aponta a necessidade da utilização da pesquisa enquanto perspectiva que garanta a eliminação da dicotomia teoria e prática no ensino. Ao investigar o conceito de pesquisa adotado no curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense, o trabalho centrou sua caminhada em 3 categorias de análise: o professor como técnico, o professor como profissional reflexivo e o professor-pesquisador.

Através da reflexão e da pesquisa o professor reflete sua prática, pesquisa, faz a leitura da realidade escolar, conhece melhor o currículo e pode direcionar sua docência na perspectiva da formação de cidadãos conscientes e sujeitos da sua História. (FREITAS. 2000. p. 26).

Esse trabalho de Mestrado busca, com muito cuidado, apontar as críticas com relação à ideia corrente de que os professores da Educação Básica apenas reproduzem o conhecimento produzido na Academia. De acordo com o

autor, “com relação à formação de professores a pesquisa supera a noção de metodologia didática e projeta-se como cultura imprescindível diante de determinadas imposições sociais ao trabalho docente”. (FREITAS, 2000. p. 30).

Focando sua pesquisa na organização do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop, a Dissertação de mestrado de Sroczynski (2002) se deteve na compreensão da disciplina Pesquisa Educacional, inserida em todos os semestres da grade curricular do curso de Pedagogia daquela universidade em 1997, e suas possibilidades de mediação nas relações entre teoria e prática.

A disciplina Pesquisa Educacional presente nesta proposta curricular, não visa em primeira instância formar pesquisadores, embora propicie elementos para que esse intento possa ser buscado, e sim, propiciar ao aluno da graduação um espaço teórico e prático para integrar o conhecimento proposto pelo currículo real, através das investigações, das ações e reflexões dessas ações pedagógicas, culminando com a teorização desse processo, que resulta em estudos e análises dos elementos que envolvem a educação assim como do ato de ensinar, revelando o conjunto das questões educativas que envolvem desde rotinas escolares, até questões teóricas e metodológicas, passando pelos valores, atitudes e sentimentos que mediatisam esse processo. (SROCZYNSKI, 2002. p. 29-30).

É importante ressaltar, também, que além de não considerar a disciplina Pesquisa Educacional como formadora de pesquisadores, a investigadora afirma que essa disciplina tem, como um dos seus principais objetivos, provocar o envolvimento dos professores universitários nas atividades de pesquisas educacionais realizadas na Educação Básica.

Pensando acerca da concretização do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 1997 e 1999 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, Paula (2003) procurou analisar as representações sociais acerca do conceito de professor-pesquisador.

Construindo um histórico do papel da pesquisa na formação inicial, discute também a forma como a Academia olha para os professores da Educação Básica como meros reprodutores de conhecimento. Afirma a pesquisadora que os professores devem compreender a estrutura epistemológica da disciplina com a qual trabalham, assim como de seus processos de investigação com o propósito de “aprender a ensiná-la, incorporando-se o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas”. (PAULA, 2003. p. 88).

Acreditamos que as pesquisas realizadas pelos professores podem propiciar um olhar diferenciado do professor sobre sua sala de aula e seu próprio contexto, além de respostas a questões que o perseguem, atormentam, atribuindo-lhe toda a responsabilidade pelo fracasso de seus alunos, aumentando-lhe o sentimento de culpa, quando não percebe alternativas de intervenção, tanto na aprendizagem dos alunos, quanto nos limites impostos pela burocracia educacional. Para este público é necessário estabelecer critérios para definir qual tipo de pesquisa fazem. Contudo, na realidade educacional brasileira atual, as condições de trabalho e de formação tanto dos próprios professores universitários como dos professores da escola básica, muitas vezes alunos dos cursos de licenciatura, dificultam, e muito, a concretização deste ideal, tornando-o quase uma utopia. (PAULA, 2003. p. 87).

Balestro (2004) realizou estudo, na própria instituição de ensino superior em que desenvolveu seu estudo de Mestrado, sobre como a pesquisa é contemplada como princípio educativo dentro do curso de Pedagogia.

Ao analisar o percurso dessa dissertação é possível perceber que não há um referencial teórico que embase o conceito de pesquisa utilizado. Ainda no primeiro capítulo a pesquisadora se esforça em apresentar o histórico dos cursos superiores durante o Brasil Império, tecendo críticas e considerações sobre a forma como os cursos universitários foram construídos no país e, sobretudo, no estado do Rio Grande do Sul, com ênfase para as Instituições de Ensino Superior luteranas. Segundo essa investigadora, o problema da

pesquisa se refere à relação entre ensino, pesquisa e extensão, o que identifica como sendo primordial para a construção do que chama de “conhecimento científico”.

Nessa perspectiva de produzir e socializar o conhecimento científico, a serviço da comunidade, as universidades estão, a partir da atual LDB, convocando os professores que não têm mestrado e/ou doutorado a buscarem programas de pós-graduação, a fim de atender à premissa da LDB, para que tenham, no corpo docente das universidades professores qualificados e que tenham, portanto, reais condições de envolver-se com o ensino, a pesquisa e a extensão. (BALESTRO, 2004, p. 27).

Esse trabalho evidencia uma ideia dominante de que a pesquisa, para se concretizar, deve acontecer no espaço acadêmico. É reforçada a ideia de que os professores da Educação Básica só poderão realizar pesquisa e alcançar o status de pesquisadores caso retornem à universidade.

Pertencente ao mesmo grupo de estudo de Balestro, Roza (2004) propõe investigar como os professores do curso de Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, uma pública e outra privada, trabalham tendo a pesquisa como princípio científico e educativo na perspectiva de Pedro Demo.

Apesar de apontar o seu referencial teórico, este trabalho também não deixa claro qual a sua concepção de pesquisa. No entanto, ao apresentar sua metodologia de investigação, por meio da aplicação de questionários aplicados a professores e estudantes dos cursos de Pedagogia das duas universidades selecionadas, a pesquisadora chegou à conclusão de que a pesquisa é uma abordagem metodológica que deveria ser utilizada nas salas de aula dos cursos de Graduação de Pedagogia, porém “ainda é pouco expressiva entre os educadores”. (Roza, 2004. p. 45)

Segundo Roza (2004), para que o professor seja um pesquisador e perceba a pesquisa como princípio educativo, ela aponta condições fundamentais, como a formulação própria e permanente de seu planejamento pedagógico, a pesquisa de temas com os quais irá trabalhar, baseando-se em fontes disponíveis e embasadas nas próprias práticas, a construção de material didático próprio e, sobretudo, capacitar-se constantemente, especialmente no campo digital e manter-se atualizado com relação à própria disciplina que ministra.

Fontana (2006) procurou analisar como a pesquisa aparece no Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Paraná e como isso se apresenta, empiricamente, nas ações dos professores do curso de Pedagogia daquela Universidade. A partir do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, é possível afirmar que a pesquisa aparece como componente curricular, porém com o auxílio de questionários e entrevistas, foi possível constatar que a pesquisa aparece apenas em algumas disciplinas que envolvem procedimentos de pesquisa.

A perspectiva adotada por Marquette (2010) foi a de conhecer a prática-reflexiva dos professores que trabalham na Educação Básica em uma cidade da rede pública de ensino na cidade de Curitiba. Segundo a concepção de que os professores são produtores de conhecimento.

Com a realização de um questionário semi-estruturado apresentado a oito professores e três pedagogas, observação da rotina escolar e análise do Plano Político Pedagógico, Marquette observou que para a formação do professor-reflexivo é fundamental a existência de uma formação permanente e integrada

à prática pedagógica da escola, sobretudo com ações que possibilitem a troca de conhecimentos e experiências entre os professores. Segundo ela é

[...] pela reflexão, buscando melhorar seu trabalho na troca de experiências com seus pares, o trabalhador se obriga a trocar informações sobre seu saber, e assim vai gerando novos saberes, revendo sua prática, adquirindo novos conhecimentos. (MARQUETTE, 2010. p. 63).

Bahia (2010) centrou seus estudos na forma como o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará inclui a Pesquisa na consolidação da formação de seus docentes. Para essa investigadora, o professor-pesquisador representa, epistemologicamente, uma atividade docente universitária, sendo na Pós-Graduação que ela se realiza em sua plenitude.

Luz (2008), Alves (2011) e Viana (2011) investigaram como a constituição do currículo dos cursos de Pedagogia pode ser fundamental para entender como as disciplinas de formação dos professores concebem o conceito de pesquisa e como isso resulta na capacidade dos futuros professores da Educação Básica de se entenderem em sua prática educativa no cotidiano escolar.

Por meio dessa prática, o professor poderá se transformar em um construtor do conhecimento e não apenas em transmissor. Transmitir conhecimento é uma questão fundamental para a sociedade, mas para isso não se precisa necessariamente de escola e nem de professor. Atualmente, a transmissão do conhecimento está sendo feita, cada vez mais, pela instrumentalização eletrônica e por outros meios. Assim, acredito que a essência do ensino não seja a transmissão de conhecimentos, mas a sua construção por meio da pesquisa. (LUZ, 2008. p. 15)

As três pesquisadoras centram sua investigação no conceito de professor-reflexivo, na perspectiva de que os professores formados pelos cursos de Pedagogia devem ser levados a compreender sua realidade

cotidiana em sala de aula e, sobretudo, àquilo que Viana (2011) afirma ser fundamental para romper com a separação entre teoria e prática. Segundo essa pesquisadora, embora as discussões sobre o papel da pesquisa estar presente desde a instituição dos cursos de Pedagogia no espaço acadêmico na década de 1930, estes ainda apresentam como problema fundamental a dicotomia entre teoria e prática devido à falta de ênfase sobre o papel da pesquisa na formação dos graduandos.

Dois pontos são interessantes de se observar. Do mesmo modo que as produções de Mestrado, as teses de Doutorado que enfocam no papel dos professores enquanto pesquisadores passaram a ser realizadas também a partir dos anos 2000, o que leva a um segundo aspecto a ser destacado, que é o de pesquisadores de Mestrado dando continuidade a seus trabalhos de investigação com essa temática no Doutorado.

Quadro 2		
Teses de Doutorado na área da Pedagogia		
Autor/Título	Universidade	Data
1. SILVA, Tânia Mara Tavares da. <i>Professor reflexivo e uma nova(?) Cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90.</i> ¹⁶	UNICAMP	2005
2. VENTORIM, Silvana. <i>A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.</i> ¹⁷	UFMG	2005
3. ENS, Romilda. <i>Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.</i> ¹⁸	PUC - SP	2006
4. SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. <i>A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador.</i> ¹⁹	UNICAMP	2006

¹⁶ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375562>
Acesso em 20/08/2015.

¹⁷ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85EPZ5>
Acesso em 20/08/2015.

¹⁸ Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=29480
Acesso em 20/08/2015.

¹⁹ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000391077&fd=y>

5. SILVA, Kátia A. P. C. <i>Professores com formação Stricto sensu e o Desenvolvimento da pesquisa na educação Básica da rede pública de Goiânia: Realidade, Entraves e possibilidades.</i> ²⁰	UFG	2008
6. RAUSCH, Rita Buzzi. <i>A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores.</i> ²¹	UNICAMP	2008
7. PIRES, Regina Celi Machado. <i>A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia.</i> ²²	UFRGS	2008
8. BORTOLINI, Maria Regina. <i>A pesquisa na formação de professores: experiências e representações.</i> ²³	UFRJ	2009
9. Roza, Jacira Pinto da. <i>A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.</i> ²⁴	UFRGS	2009
10. SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. <i>Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática.</i> ²⁵	UFG	2011
11. PESCE, Marly Kruger de. <i>A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.</i> ²⁶	PUC / MONTE ALEGRE	2012

Fonte: Trabalho empírico.

Entre as primeiras teses de Doutorado com a temática da pesquisa, Silva (2005) fundamenta seus estudos nas transformações ocorridas sobre a formação de professores a partir da adoção do conceito de *Professor Pesquisador Reflexivo*. A tese defendida é de que a leitura desta proposta por

Acesso em 20/08/2015.

²⁰ Disponível em https://ppge.fe.ufg.br/up/6/0/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf

Acesso em 20/08/2015.

²¹ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000443492>

Acesso em 20/08/2015.

²² Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13488/000648880.pdf?...1>

Acesso em 20/08/2015.

²³ Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf

Acesso em 20/08/2015.

²⁴ Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17718>

Acesso em 20/08/2015.

²⁵ Disponível em https://ppge.fe.ufg.br/up/6/0/Tese_Lueli_Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387

Acesso em 20/08/2015.

²⁶ Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15209

Acesso em 20/08/2015.

alguns educadores brasileiros está equivocada quando advoga que, a partir dela, teríamos uma mudança radical (ou estrutural) da sociedade.

Queremos reafirmar, pois, que minha busca e as pistas presentes nos textos sobre formação de professores indicam que os anos de 1990 solidificam a imagem da educação transformadora cuja gênese está alicerçada na educação popular ou no escolanovismo, dentre outros. Ou seja, mesmo que por aportes teóricos diferenciados, parece que se está construindo, como já afirmamos, uma unanimidade no âmbito educacional, isto é, reafirmar que o papel transformador da escola seja pensado em termos coletivos (da sociedade) ou individual. (SILVA, 2005. p. 89)

Ventorim (2005) investigou o debate sobre a formação dos professores pesquisadores a partir da produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES, 1994-2000). Com essa pesquisa, procurou apreender e sistematizar conceitos, argumentos, hipóteses e implicações por meio dos quais se constitui a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.

Então, é recorrente a referência à formação do professor pela articulação entre ensino e pesquisa e, por isso, é também importante a atenção quanto à possível apropriação pouco crítica e sistematizada essa conceituação por parte da legislação educacional. Descontextualizada do movimento histórico de reconfiguração da formação do professor, essa perspectiva tende a se constituir em mais uma mera adjetivação para o professor e em mais um processo de instrumentalização da prática docente. (VENTORIM, 2005. p. 31)

Pensando na formação inicial dos professores da Educação Básica, Ens (2006) analisou os depoimentos de professores formadores do curso de Pedagogia sobre o significado da pesquisa com o objetivo de compreender qual o significado atribuído por esses professores à proposta da pesquisa na prática pedagógica. Em 2000, o referido curso de Pedagogia teve seu projeto pedagógico implantado, colocando “como eixo norteador do processo de

formação do professor, a docência e a gestão articuladas pela pesquisa da prática pedagógica". (ENS, 2006. p. 11).

Para essa pesquisadora,

O "espírito de investigação" só passará a fazer parte do dia-a-dia do futuro professor no momento em que, no decorrer do processo de formação, venha a ser implantada uma proposta de pesquisa que possibilite uma triangulação entre os princípios científico, formativo e educativo da pesquisa. (ENS, 2006. p. 32)

Também empenhada em entender a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, Roza (2009) realizou sua investigação em duas Instituições de Ensino Superior: a ULBRA-RS e a UFRGS. Seu objetivo era entender como esses cursos estão organizados e como os processos pedagógicos das suas grades curriculares podem corroborar para a formação de profissionais reflexivos. Além disso, tomou como foco a ideia de que as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula na Educação Básica podem ser importantes instrumentos para conciliar a teoria e a prática educativas.

Reforça a ideia de que os estudantes, ao ingressarem nos cursos de Pedagogia, carregam consigo conhecimentos externos àqueles elencados pelos currículos dos cursos de Pedagogia e que isto deve ser valorizado.

Com uma prática pedagógica contextualizadora, o professor fomentará o desenvolvimento de novas competências de modo a permitir-lhes uma participação mais qualificada na sociedade e, posterior, interferência. (ROZA, 2009. p. 117)

Silva (2008) e Rausch (2008) investigaram as concepções, significados e práticas de pesquisa existentes entre os professores da Educação Básica, sendo que a segunda pesquisadora centrou sua investigação nos professores mestres que atuam na Educação Básica.

Silva, ao trabalhar com os professores da Educação Básica da cidade de Goiânia, utilizou o conceito de professor pesquisador reflexivo, afirmando que “a epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação” (Silva, 2008. p. 17.), sendo a pesquisa um componente necessário ao trabalho e à formação docente, pois está vinculada à natureza e à função de sua atividade.

Para essa pesquisadora é preciso considerar que os professores, quando conseguem pensar sobre sua própria prática, criam novas possibilidades de ação, o que permite compreendê-los enquanto pesquisadores reflexivos.

A pesquisa então deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí se desenvolvam suas determinações e mediações, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo para que os sujeitos, pela unidade pensamento-reflexão, venham transformar a realidade e a si mesmos. (SILVA, 2008. p. 22)

Rausch afirma que ao falar em professor reflexivo é preciso ir além da concepção que vê o professor apenas como aquele que pensa sua prática, mas como aquele que consegue refletir a partir da relação que tem com a teoria. Desse modo, considera fundamental o conhecimento epistemológico para que a pesquisa seja concretizada no ambiente de trabalho desses professores. Afirma ainda que

a prática de pesquisa dos professores é um instrumento para uma prática reflexiva de nível mais elevado, e a sustentação de ambas encontra-se na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, na melhoria constante da prática pedagógica, maior controle social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional pelo professor. (RAUSCH, 2008. p. 26)

Pires (2008) realizou sua pesquisa junto a Universidade do Estado da Bahia (UNEBA) procurando comprovar se os professores universitários que

fizeram parte de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC em sua formação inicial desenvolvem a pesquisa em seus departamentos de ensino. A pesquisadora considera que os estudantes oriundos do PIBIC na pós-graduação, depois de terminarem o Mestrado ou Doutorado, ingressam como docentes em Universidades, o que pressupõe a aplicabilidade da pesquisa nos cursos em que irão trabalhar.

Já de início, a pesquisadora anuncia que o desenvolvimento do trabalho considerou as questões referentes à formação e a prática do professor/pesquisador universitário tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético.

Abordando a ideia do professor reflexivo, Bortolini (2009) focou sua investigação na reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, tendo como universo para seu estudo o curso de Pedagogia da Universidade Estácio De Sá/UNESA. De acordo com seu trabalho, os conceitos de identidade e de representações são fundamentais para que o trabalho centrado na pesquisa, possibilitando aos professores o seu reconhecimento enquanto professores reflexivos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a sua prática permitiria ao professor não apenas “a compreensão da processualidade da produção de conhecimento e da provisoriação das certezas científicas”, mas refletir criticamente sobre a sua experiência ressignificando-a. (BORTOLINI, 2009. p. 25)

A partir da ideia da formação do professor pesquisador, Pesce (2012), realiza sua investigação no sentido de identificar como os professores formadores, nos cursos de Licenciatura, consideram a formação de professores pesquisadores da Educação Básica. Segundo ela, a prática da pesquisa ainda

durante a graduação deve acontecer para que o futuro professor tenha conhecimento científico necessário para seu desenvolvimento profissional.

Seguindo uma tendência sobre a formação inicial de professores que investiguem sua própria prática, Signorini (2006) e Silva (2011) realizaram seus trabalhos na busca de entender como a formação inicial de professores passa pela necessidade de torná-los conscientes de sua própria prática.

Para Signorini, “o que se pretende é aproximar a pesquisa do cotidiano escolar em qualquer âmbito de atuação do professor, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (Signorini, 2006. p. 33). Silva (2011) investiga como a pesquisa possibilita a interação entre a teoria e a prática, tanto na formação inicial quanto continuada, por meio da pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa. Para essa autora, “a pesquisa, particularmente a pesquisa-ação, realizada pelo próprio professor na sua prática de ensino, é vista como o instrumento que possibilita a articulação entre teoria e prática do professor” (Silva, 2011. p. 25).

Uma tendência a ser destacada em todos esses trabalhos analisados, é o referencial teórico ancorado nas ideias de Tardif com relação ao saber docente como saber plural. Todas as investigações foram realizadas buscando compreender algum campo relacionado ao saber docente, como a formação profissional dos professores, as estruturas curriculares ou as suas experiências.

2. 4. Temáticas presentes nas produções acadêmicas no campo da Pedagogia

Considerando as Dissertações de Mestrado sobre o papel do professor-pesquisador no campo da Pedagogia foi possível separá-las de acordo com temas específicos, como pode ser observado no Quadro 3: *Pesquisa e organização curricular*, a respeito de Dissertações que versam sobre o currículo dos Cursos de Pedagogia e a forma como o enfoque desses cursos se relaciona com a ideia de pesquisa e sobre o professor-reflexivo; a *Pesquisa no Ensino Superior: professores universitários, ensino e pesquisa* aponta uma perspectiva de compreensão da pesquisa como referência para a formação e ação dos professores na Universidade, reforçando a ideia de que a pesquisa acontece na Academia e, a partir dela, pode-se pensar numa espécie de extensão na Educação Básica; *Formação inicial de professores*, além de transitar também sobre as grades curriculares dos cursos de Pedagogia, oferece uma perspectiva segundo a qual a pesquisa é compreendida como metodologia de ensino.

Quadro 3	
Dissertações de Mestrado na área da Pedagogia	
Produções por temática	
Tema	Autor-Título
Formação inicial de professores	ALVES, Francione Charapa. <i>A pesquisa como instrumento de formação docente</i>
	FREIBERGER, Regiane Müller. Contribuições das atividades de pesquisa realizadas por alunos de licenciatura para sua formação profissional.
VIANA, Marta Loula Dourado. <i>A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo.</i>	

Pesquisa e organização curricular	FREITAS, Jair Orandes de. <i>Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da UNIPLAC.</i>
	PAULA, Simone Grace de. <i>Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo.</i>
	SROCZYNSKI, Claudete Inês. <i>Formação de professores: um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço curricular em ação: UNEMAT – Sinop/MT</i>
	LUZ, Gizeli. <i>A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador.</i>
	FONTANA, Maria Iolanda. <i>A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.</i>
Pesquisa no Ensino Superior: professores universitários, ensino e pesquisa.	MARQUETTE, Maria Lourdes Della Coletta. <i>O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública.</i>
	BAHIA, Cinara C. M. <i>A consolidação da formação do professor-pesquisador da pós-graduação em educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco.</i>
	BALESTRO, Margarida. <i>Pesquisa no Espaço Pedagógico: Possibilidades e Desafios na Educação Superior.</i>
	ROZA, Jacira Pinto da. <i>Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da universidade luterana do Brasil.</i>

Fonte: Trabalho empírico.

Também com relação às Teses de Doutorado, estas foram separadas de acordo com as temáticas apontadas e apresentadas no quadro 4: *Pesquisa na Educação Básica*, produções que se debruçaram sobre a observação da prática de professores na Educação Básica, os conceitos de Pesquisa e sua

possibilidade em sala de aula; *Pesquisa no Ensino Superior: professores universitários, ensino e pesquisa*, onde domina a perspectiva de que a pesquisa acontece nas Instituições de Ensino Superior e, somente a partir delas, existe um conceito de pesquisa e suas possibilidades, tendo em vista a escola como objeto de investigação e não um local de possibilidade de realização de pesquisa; *Pesquisa e organização curricular*, investigam a concepção curricular e a forma como a pesquisa é apresentada nas disciplinas dos cursos superiores de formação de professores.

Quadro 4 Teses de Doutorado na área da Pedagogia	
	Produções por temática
	Tema/Autor-Título
Pesquisa na Educação Básica	<p>SILVA, Tânia Mara Tavares da. Professor reflexivo e uma nova(?) Cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90.</p> <p>SILVA, Kátia A. P. C. <i>Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.</i></p>
Pesquisa no Ensino Superior: professores universitários, ensino e pesquisa	<p>PIRES, Regina Celi Machado. <i>A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia.</i></p> <p>VENTORIM, Silvana. <i>A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.</i></p>

	ENS, Romilda. <i>Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.</i>
	SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. <i>A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador.</i>
	PESCE, Marly Kruger de. <i>A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.</i>
Pesquisa e organização curricular	BORTOLINI, Maria Regina. <i>A pesquisa na formação de professores: experiências e representações.</i>
	Roza, Jacira Pinto da. <i>A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.</i>
	RAUSCH, Rita Buzzi. <i>A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores.</i>
	SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. <i>Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática</i>

Fonte: Trabalho empírico.

Da mesma forma que acontece com as Dissertações de Mestrado, foi possível separar as Teses de Doutorado de acordo com temáticas referenciadas no desenvolvimento de suas investigações e conclusões: *Pesquisa na Educação Básica* apontando para experiências realizadas por professores diretamente numa escola pública de Goiânia partindo do ponto de vista que os professores, fora da Academia, são capazes de produzir conhecimento; a *Pesquisa no Ensino Superior: professores universitários, ensino e pesquisa* estão presentes em duas Teses. Uma delas aponta os conceitos utilizados sobre Pesquisa, professor-reflexivo e professor-

pesquisador, enquanto a outra apresenta o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como alternativa para o processo de instituição da pesquisa em educação; por fim, a *Pesquisa e organização curricular*, de acordo com o levantamento das grades curriculares dos cursos de Pedagogia e o desenvolvimento de um conceito de pesquisa entendida como fio condutor para a formação dos professores-reflexivos/pesquisadores.

2.5. O professor pesquisador nos periódicos de Pedagogia

Da mesma forma que aconteceu com as primeiras produções acadêmicas elencadas, foi realizada uma busca nos principais bancos de artigos, como o da CAPES²⁷, tendo a relação de professores com a pesquisa como foco principal. Nesta busca foram utilizadas as palavras-chave “Ensino e Pesquisa”, “Professor e Pesquisa”, “Professor Pesquisador” e “Professores pesquisadores”. O resultado dessa busca encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 5	
Artigos na área da Pedagogia	
Autor/Artigo	Publicação
1. LÜDKE, Menga. <i>Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais</i> . Ceduc. Soc. vol.22, nº 74. Campinas, Abril de 2001.	2001
2. LÜDKE, Menga. <i>O professor, seu saber e sua pesquisa</i> . Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.	2001
3. PIMENTA, Selma Garrido. <i>Professor-pesquisador: mitos e possibilidades</i> . Contrapontos - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005	2005

²⁷ Disponível em www.periodicos.capes.gov.br.
Acesso em 20/02/2016.

4. NUÑEZ, Isauro Beltrán e RAMALHO, Betânia Leite. <i>A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial.</i> ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.	2005
5. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ALLAIN, Luciana Resende. <i>Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação?</i> In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 9(2): 269-282, 2006.	2006
6. ENS, Romilda Teodora e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. <i>Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia.</i> EDUCERE, 2006. P. 3408-3421.	2006
7. CUNHA, Renata Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. <i>A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a.</i> Educar em Revista. Nº 30, Curitiba, 2007.	2007
8. NUNES, Débora R. P. <i>Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador.</i> Educação e Pesquisa. Vol.34, nº 1. São Paulo. Janeiro/Abril, 2008.	2008
9. PIRES, Regina Celi Machado. <i>Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos?</i> Avaliação: Campinas. Vol.14, nº2, Sorocaba, Julho de 2009.	2009
10. LÜDKE, Menga; CRUZ, G. e BOING, L. <i>A pesquisa do professor de Educação Básica em questão.</i> Revista Brasileira de Educação. V. 14. n 42. set. /dez. 2009.	2009
11. OLIVERI, Andressa Maris Rezende; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NUNES, Celia Maria. <i>Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso.</i> Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul. /dez. 2010.	2010
12. FREIBERGER, Regiane Müller e BERBEL, Neusi Aparecida Navas. <i>A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.</i> Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Pelotas [37]: 207 - 245, setembro/dezembro 2010.	2010
13. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar e LEÃO, Jacinto Pedro P. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. <i>Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.</i>	2011
14. LÜDKE, Menga. <i>Desafios para a pesquisa em formação de professores.</i> Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.	2012

15. RAUSCH, Rita Buzzi. <i>Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica</i> . Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. P. 701-717.	2012
16. MARTINS, Marcos F. e VARANI, Adriana. <i>Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa</i> . Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012	2012
17. GENGNAGEL, Claudionei Lucimar e PASINATO, Darciel. <i>Professor pesquisador: perspectivas e desafios</i> . Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012.	2012
18. VEIGA, C.; PEREIRA, Jaqueline; BRUTTI, T.; MALDANER, O. <i>Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente</i> . IX ANPED Sul, 2012.	2012

Fonte: Trabalho empírico.

Lüdke se apresenta como importante referencial para todos aqueles da área da Pedagogia que estudam a pesquisa no ambiente escolar. Nos dois artigos, ambos de 2001, realiza um histórico das principais produções que introduzem a discussão acerca do papel da pesquisa na prática de professores da Educação Básica. Ao realizar entrevistas com professores de Ensino Médio de quatro escolas públicas, obteve como resposta a ideia a respeito do papel da pós-graduação como fundamental para o encaminhamento do ensino com pesquisa, sendo as licenciaturas quase ou muito pouco mencionadas.

Além disso, os professores investigados mencionaram os problemas cotidianos da sala de aula como obstáculo para o ensino com pesquisa, bem como da ausência dessa perspectiva nos poucos cursos de formação continuada.

No fundo de quase todos os problemas registrados pelo estudo encontra-se uma dificuldade antevista já no seu projeto: a definição consensual do próprio conceito de pesquisa. Encontramos entre os nossos entrevistados uma variedade de noções, ao interrogá-los sobre o que consideravam como pesquisa. (LÜDKE, 2001b. p. 88).

Dando continuidade às suas investigações, Lüdke (2009, 2012) procura reafirmar a preocupação que tem com relação à pesquisa ligada à formação e ao trabalho do professor, sobretudo aquele da Educação Básica a partir de uma investigação realizada com professores do Ensino Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro entre 2003 e 2005. Sua hipótese era a de que esses professores passaram por uma Licenciatura e, devido a presença obrigatória da pesquisa na grade curricular, tiveram contato com a pesquisa na Academia. Como resultado dessa investigação, percebeu que a maioria dos professores que trabalha com pesquisa não possui uma concepção clara do que ela seja e, em muitos casos, pesquisar está relacionado a trabalhar com projetos, investigando ou aprofundando temáticas estudadas em sala de aula.

Segundo Lüdke, isso

[...] sugere uma reflexão necessária sobre o conceito de pesquisa dominante (o da academia), e o que poderia corresponder às necessidades sentidas pelos professores em suas escolas de educação básica. (LÜDKE, 2012. p. 636).

Concebendo que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, Pimenta (2005) constrói suas reflexões a partir da necessidade da pesquisa como prática constante na realidade de professores da Educação Básica. Segundo ela, há necessidade da realização de pesquisa colaborativa entre os professores da Universidade e os da Educação Básica criando forte vínculo. A partir de uma experiência particular, essa pesquisadora pretende demonstrar uma forma de relacionar a teoria acadêmica com a prática conhecida por professores da escola básica.

Nessa experiência tomou como pressuposto a ideia de que

[...] todo professor pode produzir conhecimentos (práticos) sobre o ensino na medida em que propõe inovações nas práticas, transformando-as e re-orientando-as visando superar dificuldades e necessidades detectadas pela investigação reflexiva-colaborativa. (PIMENTA, 2005. p. 15).

Nuñez (2005) busca apontar a importância da pesquisa para a formação dos professores e na construção de sua identidade profissional. E é justamente nesse ponto de compreensão da docência como profissão que o papel da pesquisa é apontado inclusive nos documentos oficiais sobre a formação de professores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

É nesse cenário que Nuñez aponta a profissionalização dos professores como critério para o desenvolvimento de uma identidade profissional, tendo a pesquisa como elemento fundamental para que isso se concretize.

O ato de pesquisar na escola se apresenta como alternativa que possibilita ao professor um papel mais expressivo nos processos de construção de seus saberes profissionais e de sua profissionalidade. Os saberes profissionais resultam de relações complexas, subjetivas e intersubjetivas entre os professores e destes com outros grupos, mediados por saberes – referências da atividade profissional. São saberes que emergem de necessidades práticas e teóricas vinculadas a novas situações-problema da atividade profissional. Na perspectiva do professor que pesquisa sua práxis como profissional crítico e reflexivo, a construção de novos saberes passa a fazer parte dos processos de construção/consolidação de sua identidade profissional. Assim, os saberes profissionais estão em estreita relação com as identidades profissionais. (NUÑEZ, 2005. p. 101.)

Pereira (2006) se preocupa em identificar a ideia de profissionalização dos professores da Educação Básica. Aponta como a academia colabora para a desvalorização do trabalho dos professores nas escolas, considerando os trabalhos lá realizados como sendo pouco científicos. Segundo ele, isso acontece devido à dicotomia promovida no interior da própria universidade, pois ao oferecer as disciplinas de pedagogia como mero apêndice, deixa de valorizar os futuros professores como produtores de conhecimento.

Apontamentos conseguidos com a tese de Doutoramento são apresentados por Ens (2006), a qual objetivou investigar e analisar as concepções de pesquisa para professores e alunos na Prática Pedagógica num curso de Pedagogia. Reforçando a importância da pesquisa na prática pedagógica, afirma que esta deve ser entendida como “princípio científico, formativo e educativo da formação do futuro profissional professor e como princípio articulador dessa formação”. (ENS, 2006, p. 12)

Cunha (2007) produziu seu artigo relacionando os resultados obtidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), na Unicamp. O percurso realizado para a produção desse artigo visa entender se os professores da Educação Básica conseguem realizar pesquisa e refletir sobre sua realidade, remetendo seu trabalho para a concepção do professor pesquisador-reflexivo. Sua conclusão foi a de que quando os professores realizam um percurso que envolve passos como a produção de conhecimentos e saberes, sistematizam e registram suas análises, além de socializar suas produções, estão fazendo pesquisa.

Novamente a temática desenvolvida por esse artigo de Nunes (2008) se relaciona com os problemas tanto da formação inicial quanto daqueles referentes ao espaço e tempo de trabalho no ambiente escolar. Aponta como um dos principais problemas o fato da pesquisa acadêmica ficar dissociada da prática profissional devido à desvalorização profissional dos professores da Educação Básica, entendidos exclusivamente como reprodutores das pesquisas desenvolvidas nas Universidades.

Pires (2009) aponta, com este artigo, resultados obtidos com sua pesquisa de doutorado. Seu objetivo foi conhecer, analisar e explicar as

contradições entre a formação inicial do professor pesquisador universitário, realizada pelo PIBIC/CNPq/UNEB e sua prática profissional, pois entende que sua participação nesse programa favorece para que sigam carreira como professores universitários. Para essa pesquisadora, o PIBIC é apresentado como um programa que fortalece, na formação inicial, a garantia de que os futuros professores de universidades saberão fazer pesquisa e fomentar essa perspectiva em seus alunos.

Freiberger (2010) realizou sua investigação numa escola pública para entender o papel da pesquisa na prática cotidiana de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Da sua observação dos problemas diários, perceberam que a presença, ou ausência da pesquisa, no espaço escolar, deve-se à maneira como a formação inicial aponta a relação com os futuros professores da Educação Básica. De acordo com a pesquisadora, além da pouca afinidade com o conceito e mesmo a metodologia da pesquisa, a realidade escolar aponta para um distanciamento da produção do conhecimento, o que fortalece a perspectiva de que, no ambiente escolar, o que predomina é o repasse de um conhecimento pré-elaborado.

Ainda que se discuta muito essa questão da importância de uma prática docente investigativa, que promova o pensamento crítico, o espírito científico e a autonomia nos alunos, parece que as metodologias utilizadas por professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda não são satisfatórias nesse sentido, contribuindo assim para a formação de sujeitos reprodutores de conhecimentos. (FREIBERGER, 2010. p. 211)

Oliveri (2010) investigou a formação inicial dos licenciandos de Letras, História, Biologia e Matemática de uma Universidade pública do estado de Minas Gerais a partir das ementas e programas de cada curso. Partindo do pressuposto de que a pesquisa é referida como importante elemento no

processo educativo de acordo com a própria LDB, pesquisou-se como a relação teórico-prática acontece durante a graduação nos cursos ofertados pela instituição.

Analisando a necessidade de formação prática do professor pesquisador reflexivo, o artigo de Colares (2011) procurou refletir sobre o processo de formação dos professores no que se refere à racionalidade técnica, assim como na epistemologia da prática.

A sua formação não é construída apenas em cursos de licenciatura, mas no permanente desenvolvimento profissional e na problematização da práxis do ensino e da aprendizagem, conectada com o mundo, isto é, com a eticidade da educação. (COLARES, 2011. p. 155)

Considera fundamental que o professor, para ser considerado reflexivo, mantenha diálogo com outras ciências como forma de auxiliar os estudantes a intervir no mundo em que vivem.

Tratando do dilema que envolve o trabalho de professores e pesquisadores, o artigo de Martins e Varani (2012) busca apontar possibilidades de integração entre ambos. Afirmam que quando estimulados e dominando os instrumentos e métodos de pesquisa, os professores conseguem desenvolver atividades de pesquisa com rigor científico e com critérios acadêmicos, o que pode qualificar sua atuação docente.

Rausch (2012) apresenta conclusões obtidas com sua tese de doutoramento. Afirma que a pesquisa, conhecida como atividade fundamental, é abordada não apenas nos cursos de Licenciatura como nos programas de Pós-graduação. Pensando nisso, a autora desse artigo apresenta considerações investigadas em sua tese de doutorado com relação ao papel da pesquisa apresentado por professores da Educação Básica que já fizeram o

Mestrado, buscando perceber se essa condição propicia a execução da pesquisa de forma diferenciada em sala de aula. De modo geral esta investigação apontou que a formação continuada colabora para a formação de professores pesquisadores reflexivos, embora os mesmos também esbarrem em problemas na sua prática escolar cotidiana, como as condições de trabalho e precária infraestrutura das escolas. Trabalha com a ideia da pesquisa-ação como forma de aprimorar o trabalho dos professores da Educação Básica, rompendo com a dicotomia teoria e prática.

Gengnagel (2012) reforça a ideia de que, nos últimos anos, há várias produções que colocam a pesquisa num papel central nas discussões sobre educação. Discute as formas como a pesquisa acontece dentro das Universidades e nos cursos de formação de professores, criticando a sua aplicabilidade na vida diária dos professores da Educação Básica. Sua compreensão de pesquisa está relacionada à concepção do professor que reflete sobre sua prática, sugerindo que estes deveriam ter não apenas o conhecimento teórico como tempo e condições de levantar e analisar dados acerca de elementos do seu ambiente de trabalho, pois “a pesquisa adequadamente aplicável à educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores”. (GENGNAGEL, 2012. p. 57)

No artigo de Veiga (2012), a discussão segue a mesma linha de raciocínio das demais produções acerca da pesquisa e do papel do professor pesquisador. É reforçada a ideia de que a formação inicial tem um caráter fundamental para gestar, nos futuros professores, a ideia de pesquisa, atrelando a teoria à prática. Este trabalho também aponta a necessidade de se repensar os currículos da Educação Básica, abrindo

espaço para que os professores possam pesquisar a sua própria prática, assim como registrá-la, produzindo comunicações acerca de suas atividades.

Assim como as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, os artigos têm uma localização temporal bastante específica, ou seja, suas publicações acontecem a partir dos anos 2000, seguindo as tendências das discussões sobre o papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores.

Após a leitura dessas produções acadêmicas, fica claro que existe, no meio acadêmico, uma grande preocupação com relação à pesquisa na formação de professores. No entanto, embora esses trabalhos estejam fundamentados teoricamente em autores comprometidos com essa perspectiva, percebe-se que não existe, em muitos deles, uma clareza conceitual que une, de fato, a teoria à prática no ambiente escolar.

Persistem duas ideias com relação à pesquisa: a primeira é a de que a Universidade e não a Educação Básica realiza pesquisa, como método, e que esta deve ser levada pelos professores à realidade da Educação Básica. Num segundo momento, a pesquisa é enfatizada como sendo realizada na escola e não pela escola. Neste caso, essa atividade só é possível, novamente, devido ao papel que professores e futuros professores desempenham quando se dirigem ao espaço escolar, observando, analisando e registrando informações que acontecem no cotidiano escolar. A práxis do próprio professor da Educação Básica não é considerada enquanto pesquisa.

Os professores devem saber que é preciso desenvolver uma metodologia de investigação/estratégias cognitivas e, para isso, é preciso o domínio dos

conteúdos e da ciência de referência, o que não fica claro nas produções acadêmicas da área da Pedagogia.

2. 6. Categorização das ideias de Pesquisa no campo da Pedagogia

Após o processo de levantamento dos referenciais teóricos acerca do conceito de pesquisa e das produções acadêmicas que procuram estudar desde a formação inicial de professores até sua prática no espaço escolar, foram levantadas categorias de análise para este estudo.

De acordo com as perspectivas apontadas, a categorização seguiu os caminhos trilhados pelas produções no campo pedagógico, observando como a pesquisa surge como referencial formativo e continuado no processo de ensino e de aprendizagem, seja ainda nos currículos acadêmicos, seja como prática na Educação Básica.

2.6.1. Pesquisa como superação da distância entre teoria e ensino

Dentre as várias perspectivas apresentadas sobre a pesquisa na formação de professores está aquela que entende seu papel enquanto trabalho educativo. Neste caso, aponta-se para a necessidade fundamental de articulação entre a teoria e a prática voltada para a produção do conhecimento, fugindo da ideia de que a educação é, meramente, um repasse de conteúdos produzidos pelo meio acadêmico. É a necessidade de rompimento da dicotomia Ensino e Pesquisa, Universidade e Educação Básica.

Nesse ponto de vista, o objetivo da pesquisa, portanto, deve estar voltado para a

[...] tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas, propiciando um ensino de qualidade, que busque formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la. (FREIBERGER, 2010. p. 210.)

Como apontado em várias produções no campo da Pedagogia, esta concepção de pesquisa visa levar os métodos e técnicas da Academia para a escola na intenção de auxiliar os professores a desenvolver novas práticas em suas aulas. Desse modo, estaria se apropriando da teoria, em momentos específicos, para desenvolver os conteúdos e, portanto, produzir o conhecimento com o qual pretende lidar com seus estudantes.

O objetivo, portanto, é desvincular a ideia de pesquisa acadêmica e científica para aproximá-la como forma de produção de conhecimento.

Para Freitas (2000, p. 51), não se faz pesquisa prática sem teoria, porque os dados da pesquisa de campo são analisados sob a luz das teorias.

2.6.2. Pesquisa com função mediadora

Uma concepção que pretende fornecer recursos para que os futuros professores investiguem, tanto na teoria como na prática, todas as ações que envolvem o universo escolar. A concepção de pesquisa se relaciona com o conhecimento da teoria como possibilidade de mediação dos professores das Universidades com aspectos relacionados à vida cotidiana do espaço escolar.

Nesse ponto, a teoria, desenvolvida pela Universidade, é colocada em prática, como possibilidade de experiência que possa refutar a teoria.

Lüdke (2009) afirma que na formação inicial a pesquisa se apresenta como algo fundamental para que os futuros professores atuem na Educação Básica, algo que foi bastante apontado nas produções de Mestrado e Doutorado acerca da presença da pesquisa no campo da Pedagogia, inclusive com sua inclusão nas grades curriculares de boa parte desses cursos de nível superior. No entanto, “nem sempre assumida como algo imprescindível para o trabalho desse professor, sobretudo em função das condições para a sua realização e divulgação”. (LÜDKE, 2009. p. 455)

2.6.3. Pesquisa sobre a própria disciplina

Segundo esta concepção de pesquisa, ainda durante a formação inicial, os cursos superiores tratam os professores da Educação Básica apenas como reprodutores de conhecimento. A pesquisa deve acontecer por meio do conhecimento da epistemologia da disciplina com a qual os futuros professores irão trabalhar. Desse modo os futuros professores saberão como ensinar, unindo a teoria aprendida durante a graduação com o conteúdo pedagógico específico da disciplina.

Para tanto, é preciso que os professores tenham na sua formação inicial o contato com a pesquisa e o domínio com a sua ciência de referência, se desprendendo da preocupação de “vencer conteúdos” e desenvolvendo uma perspectiva de ensino a partir da qual os questionamentos sejam estimulados a partir da elaboração de perguntas por parte dos estudantes e da instrumentalização pela pesquisa.

Segundo Paula (2003, p. 88), “para cumprir o seu papel, o professor deve compreender logicamente a estrutura epistemológica da disciplina e os processos de investigação, com o propósito de aprender a ensiná-la, incorporando-se o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas”.

2.6.4. Pesquisa como princípio didático

A concepção de pesquisa aqui se relaciona diretamente às práticas adotadas nas salas de aula. A pesquisa surge como concepção de seleção de material e atividades pedagógicas que tenham, como objetivo principal, a motivação durante a elaboração e encaminhamento das aulas na educação básica.

A pesquisa, nessa concepção, se refere também àquela busca realizada pelos próprios estudantes por informações e materiais a serem utilizados em sala de aula. Cabe ao professor, portanto, articular as informações obtidas pelos estudantes com a finalidade de construir o conhecimento de acordo com o conteúdo com o qual está trabalhando.

Segundo Perrenoud (2002), o que falta na formação dos profissionais da educação é o que chama de “prática científica”, uma vez que na formação inicial, existe o contato com a teoria e após o contato com a realidade escolar, substitui-se esse conhecimento pelos problemas cotidianos da escola e da sala de aula, subtraindo-se a relação com a epistemologia da sua ciência de referência. Ou seja, os professores se distanciam da pesquisa, da produção do conhecimento, fazendo com que suas aulas se tornem “prescritivas, práticas ou baseadas no bom senso, na razão e no domínio dos saberes a serem

ensinados. (PERRENOUD, 2002. p.15). Segue ainda afirmando que “no âmbito da educação, as bases científicas e técnicas da ação educativas raras vezes ocuparam uma posição de destaque”. (PERRENOUD, 2002. p. 15). Neste caso, podemos atentar para a questão sempre latente da desvalorização dos profissionais da educação e da dicotomia entre ensino e pesquisa que se inicia da formação em licenciatura desses profissionais da educação.

É importante destacar, neste ponto, como os cursos de Licenciatura estão estruturados e sua relação com a formação de professores. Embora a maioria dos cursos de formação de professores tenha, em sua grade curricular, disciplinas relacionadas com a pesquisa, como apontado em várias das Dissertações e Teses sobre a presença da pesquisa no campo da Pedagogia, a teoria estudada durante os anos de graduação e a concepção de pesquisa não estão associados às necessidades dos futuros professores da mesma forma que acontece em outras áreas de conhecimento.

Na educação, o profissional reflexivo é o emblema de um desejado acesso ao status de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos que a exercem. (PERRENOUD, 2002. p.16)

2.6.5. Pesquisa como prática pedagógica

Esta concepção de pesquisa, presente na maior parte das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, entende que ela “propicia espaços de formação voltados a uma reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento da realidade escolar”. (ENS, 2006. p. 66).

Para Perrenoud, “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua

capacidade de observação, análise, meta-cognição e metacomunicação". (PERRENOUD, 2002. p.17).

A pesquisa se relaciona com a prática pedagógica sendo aperfeiçoada. Isso ocorre quando o professor tiver a capacidade de desenvolver métodos pedagógicos que propiciem uma maior aprendizagem.

Em linhas gerais, a ideia de pesquisa está associada à capacidade de aliar os conhecimentos teóricos, produzidos pela academia, às necessidades da sala de aula.

2.6.6. Pesquisa como prática inovadora

Com relação à pesquisa enquanto prática inovadora há certa confusão para identificá-la. Existe uma ideia de senso comum de que essa pesquisa se refere a uma prática a partir da qual a aprendizagem acontece por meio da descoberta quase autônoma dos estudantes, quase como se acontecesse uma "investigação científica" em sala de aula. Desse modo, seria quase como se os estudantes fossem, à sua maneira, descobrindo os conhecimentos científicos elaborados historicamente. Essa ideia, no entanto, não é a melhor explicação do que seria o trabalho com pesquisa em sala de aula, posto que objetivo do ensino na Educação Básica não é produzir conhecimento científico, mas compreender o processo de produção de conhecimento.

A pesquisa deve se converter em um conjunto de várias atividades desenvolvidas em sala de aula, entendendo a necessidade de análise de problemas ou questões em torno dos quais se deve proceder no

desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Há que se levar em conta que essa metodologia de trabalho por meio da pesquisa precisa considerar os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes sobre o conteúdo que está sendo estudado. Dessa forma, ao recorrer em busca das respostas para os problemas apontados, os estudantes aprenderão a trabalhar com a diversidade/multiperspectividade de informações, contrapondo com as suas ideias prévias, com a interação com professor e materiais utilizados.

Não se trata, portanto, dessa metodologia, de desenvolver uma investigação no sentido estrito que os cientistas concebem para esse fim, mas uma investigação “em um contexto escolar”, é dizer, de uma, maneira de enfocar o trabalho em aula segundo a qual o conjunto das atividades desenvolvidas adquirem significado global mediante a ideia de pesquisa. (IGLESIAS E PEREZ, 1994. p.187)²⁸

A ideia de que os professores da Educação Básica devem promover a realização de aulas com o auxílio de novas práticas coloca-os enquanto sujeitos capacitados a realizar pesquisa.

Por meio do contato com professores do ensino superior, os quais fornecem os referenciais teóricos, os professores da Educação Básica passam a compreender como podem tornar suas aulas mais dinâmicas. É por meio desse acesso ao conhecimento científico que os professores passariam a compreender as possibilidades de ampliar a sua prática, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas.

²⁸ “No se trata, por lo tanto, em esta metodología, de desarrollar una investigación en el sentido estricto que los científicos conceden a este término, sino de una investigación “en el contexto escolar”, es decir, de una manera de enfocar el trabajo en el aula según la cual el conjunto de las actividades desarrolladas adquieren significado global mediante la idea de investigación”. (IGLESIAS E PEREZ, 1994. p.187). Tradução da pesquisadora.

3. A formação dos professores pesquisadores na perspectiva do ensino de História

Com a redemocratização no Brasil, na década de 1980, as discussões sobre o retorno da disciplina de História aos currículos escolares se tornaram recorrentes, sobretudo no que se refere a que e como ensinar o conhecimento histórico. Paralelo a essas discussões também se considerava a necessidade, especificamente, de repensar a formação dos professores de História e o papel da pesquisa na relação ensino-aprendizagem.

A reformulação dos cursos de graduação em História permite uma reflexão ampliada acerca da Licenciatura e a maneira como a formação inicial tem preparado os futuros professores da Educação Básica. Duas possibilidades podem ser aventadas: ou esses professores continuam reproduzindo o conhecimento que as Universidades constroem ou são entendidos como aqueles que podem e devem produzir conhecimento, refletir sobre sua prática e compartilhar experiências.

3.1. O lugar da pesquisa na relação ensino-aprendizagem em História

A importância do papel dos professores enquanto agentes de produção de conhecimento é fundamental para entender o processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Como apresentado no primeiro capítulo desta tese, os trabalhos no campo da Pedagogia tem se debruçado, desde o início dos anos 2000, sobre o conceito de pesquisa, sua relação com a escola, com a formação inicial e continuada de professores. No campo da História, a pesquisa

está mais comumente associada como método de trabalho no campo específico dessa ciência, sendo reconhecida como fundamental para o processo de produção de conhecimento. Em que pesem as discussões desde a década de 1980, o conceito de pesquisa no ensino de História ainda está em processo de investigação e até mesmo de definição.

Iglesias e Pérez (1994) afirmam que o que ocorre dentro de uma sala de aula faz parte de um “sistema vivo” onde, constantemente, se desenvolvem situações e interações entre todos os sujeitos envolvidos. Segundo esses autores, a sala de aula promove diferentes formas de aprendizagem sobre conhecimentos específicos sendo que, para tanto, os professores se utilizam de diferentes metodologias de ensino.

Tomando como exemplo sua realidade, o caso espanhol, esses autores afirmam que o ensino de História acontece a partir de dois modelos. O primeiro deles acontece a partir da ideia de que o professor domina todo o conhecimento e se utiliza do livro-didático como fonte do conhecimento histórico, assim, seleciona os conteúdos que irá trabalhar, desenvolvendo em torno de sua explicação o processo de ensino, seguido de atividades e exercícios “práticos”. Neste caso, todo o processo acaba se fundamentando numa concepção a partir da qual a aprendizagem acontece como comprovação daquilo que foi apresentado pelo professor, enfatizando a existência de um conhecimento pronto e acabado. No segundo modelo, após uma explicação introdutória do professor, acontece um trabalho com documentos históricos e historiográficos, o qual é seguido de questionamentos que pretende fazer com que os estudantes reflitam e busquem respostas a partir dessas reflexões. Este modelo, por sua vez, se sustenta em uma teoria de aprendizagem

caracterizada por um processo que leva os estudantes a compreender o conhecimento como resultado de um processo de investigação, análise e interpretação.

Assim, para aprender a História, o aluno deve proceder de maneira similar a como faz o historiador na construção do conhecimento histórico: realizar adequadamente a exploração e o tratamento de documentos históricos e historiográficos. (IGLESIAS E PÉREZ, 1994. p. 184)²⁹

De acordo com Iglesias e Pérez é necessário tomar alguns cuidados quando se pretende trabalhar nessa perspectiva do ensino- aprendizagem por meio da pesquisa. Num primeiro momento parece tornar-se naturalizada a ideia de que a aprendizagem acontece de forma quase mecânica, como se essa metodologia favorecesse um descobrimento autônomo por parte de cada estudante, quase como se a metodologia científica da própria ciência da História fosse transferida para as salas de aula da Educação Básica.

Na realidade, ao se propor uma aprendizagem por meio da pesquisa, o que se pretende não é transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, mas que aprendam História.

Uma metodologia baseada na pesquisa para o ensino de História refere muito mais ao fato de que a ideia de pesquisa se converte num eixo que articula o conjunto das diversas atividades que se desenvolvem na aula. (IGLESIAS E PÉREZ, 1994. p. 187)³⁰

Trabalhar com pesquisa em sala de aula significa que o professor da Educação Básica tenha autonomia, inclusive, para selecionar o conteúdo mais

²⁹ Así, para aprender la historia, el alumno debe proceder de manera similar a como hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico: realizar adecuadamente la explotación y el tratamiento de documentos históricos e historiográficos. (IGLESIAS E PÉREZ, 1994. p. 184). Tradução da pesquisadora.

³⁰ Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la historia refiere, más bien, al hecho de que la idea de investigación se convierte en el eje que articula el conjunto de las diversas actividades que se desarrollan en el aula. (IGLESIAS E PÉREZ, 1994. p. 187). Tradução da pesquisadora.

apropriado ao que pretende trabalhar, já que as produções acadêmicas específicas do conhecimento histórico não são, necessariamente, as melhores propostas para que aconteça a aprendizagem histórica.

Neste caso, cabe ao professor não apenas a seleção dos conteúdos a ser trabalhados, como a seleção das propostas de aprendizagem. Desse modo, requer do professor que gere situações em sala de aula que permitam a problematização do conteúdo selecionado.

Também é fundamental que os professores reconheçam que os estudantes têm ideias próprias a respeito do passado e dos conteúdos trabalhados nas aulas de História. É fundamental, portanto, que o professor valorize esse conhecimento e favoreça aos estudantes, com o auxílio da ciência, a construção de um conhecimento mais complexo.

3.2. Entre o ensino e a pesquisa: o lugar do professor de História na Educação Básica

Para compreender a relação entre pesquisa e ensino de História, baseou-se na filosofia da História proposta por Rüsen, importante referencial sobre aprendizagem histórica e desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com Rüsen, ao tratar da aprendizagem em História deve-se pensar a partir do que denomina de “matriz disciplinar”, ou seja, um “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da História como disciplina especializada”. (Rüsen, 2001. p. 29). A pesquisa no ensino de História, portanto, pressupõe a necessidade de que os professores de História dominem o campo científico com o qual trabalham,

compreendendo a existência de uma didática específica da História. Desse modo entende-se que as aulas de História na Educação Básica devem deixar de ser entendidas como a “tradução de formas e valores de estudos profissionais para a sala de aula”. (RÜSEN, 2010. p. 21).

Partindo da realidade alemã, Rüsen explica o caminho percorrido pela didática da História em busca de seu reconhecimento. Relembra que aos historiadores profissionais era reservado o direito ao conhecimento específico, limitando os professores da Educação Básica formados em História o papel de didatizar um conhecimento pronto e acabado. Segundo ele, quando a História foi definida enquanto disciplina no século XIX, perde-se de vista a perspectiva de que ela tinha suas raízes nas necessidades sociais que deveriam orientar a vida dentro de uma estrutura maior, a do tempo. Com o reconhecimento da História enquanto ciência, apenas um pequeno e seletivo grupo foi reconhecido como especialistas e, desse modo, o que prevaleceu como primordial foi o desenvolvimento de uma metodologia direcionada à pesquisa histórica, sem valorização da didática da História. Desse modo, “a ‘cientifização’ da História acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da História”. (RÜSEN, 2010. p. 25).

Abria-se, com essa perspectiva, uma estrita divisão de trabalho já bastante conhecida, a partir da qual os estudos e pesquisas em História seriam desenvolvidos pelos historiadores, na Academia, enquanto os professores seriam reprodutores desse saber elaborado. Assim, segundo Rüsen, “a História formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente”. (RÜSEN, 2010. p. 27).

Porém, esse cenário mudou a partir das décadas de 1960 e 1970, quando uma nova geração passou a conceber a História como uma ciência social, levantando questões muito importantes sobre a tarefa da cognição histórica e a função política dos estudos históricos. Essa nova concepção estava atrelada a uma “teoria do currículo”, segundo a qual a educação histórica deixava de ser entendida como reprodução, em sala de aula, daquilo que havia sido elaborado pelos estudiosos e profissionais da academia.

A partir dessa nova concepção, “a didática da história se estabeleceu como disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas”. (RÜSEN, 2010. p. 31).

É dentro dessa concepção que Rüsen define o objeto de pesquisa da didática da História e os princípios do pensamento histórico a partir da concepção de que a História é uma ciência especializada.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas as operações. A questão básica é como o passado é experenciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. (RÜSEN, 2010. p. 39)

A partir da constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História, Rüsen afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência.

Como ciência, a História baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada. Uma vez metodizada de maneira especificamente científica, essa operação basilar assume a forma de pesquisa em História. O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível perla experiência. (RÜSEN, 2001. p. 101)

Na matriz disciplinar, defendida por Rüsen e apresentada no esquema abaixo, a realização da pesquisa nas aulas de História é o resultado da soma de questões específicas que passam, primeiramente, pelo domínio da teoria da História, ou da historiografia, por parte dos professores de História. Além disso, deve-se considerar os interesses da vida prática apresentados pelos estudantes a partir de um determinado passado. São essas ideias que levarão ao empírico, ao método, a partir da utilização de fontes históricas. “A pesquisa serve para garantir o conteúdo empírico das histórias”. (Rüsen, 2001. p. 103). Esse método, por sua vez, é o caminho que deve ser percorrido ao passado para a compreensão do presente. Feita a metodização de ir à experiência é necessário expressar essa experiência por meio de uma narrativa.



Fonte: RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba, W.A., 2016. p. 103.

Para haver pesquisa histórica, portanto, é preciso que existam problemas que deverão ser resolvidos historiograficamente. A pesquisa é uma atividade pela qual o professor historiador deve responder, empiricamente, por meio das fontes, dos problemas históricos. As respostas obtidas com os problemas iniciais transformam a empiria e a teoria em histórias concretas por meio de narrativas históricas.

Barca (2001) afirma ainda que a promoção de uma Educação Histórica só é possível com a formação de professores conscientes da necessidade de conhecer a epistemologia da sua ciência de referência. Assim, afirma que os professores precisam experenciar “a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico”. (BARCA, 2001. p. 21)

Com base nas reflexões de Rüsen acerca das funções didáticas do conhecimento histórico, a cognição histórica situada tem sido um importante referencial para superação da dicotomia entre teoria da história e práticas escolares, pois os problemas didáticos são tratados como questões específicas da ciência da história. “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história”. (RÜSEN, 2012, p. 16).

Por cognição histórica situada entende-se uma investigação que parte de um referencial teórico-metodológico específico da ciência histórica. Segundo Cainelli e Schmidt (2011)

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. (CAINELLI e SCHMIDT, 2011. p. 11-12)

As investigações em Educação Histórica revelam a preocupação em compreender elementos do pensamento histórico e formação da consciência histórica de crianças e jovens, demonstrando que ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico.

3.3. Produções acadêmicas: o lugar da pesquisa no ensino de História

Embora desde a década de 1980 haja uma preocupação em repensar o ensino de História e o papel do professor enquanto produtor de conhecimento, as investigações sobre o ensino de História e a pesquisa ainda são bastante modestas se comparadas com as produções do campo da Pedagogia.

Percebe-se que as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre o ensino de História e a pesquisa aparecem, comumente, como exemplos de metodologia ou a partir do trabalho de laboratórios de ensino de História, sobretudo para aplicação de aulas nas disciplinas de Prática de Ensino. Os artigos publicados na área, no entanto, apresentam de modo mais contundente essa perspectiva de buscar compreender a formação inicial dos professores de História por meio da pesquisa.

Considerando o volume de produções apresentadas por Universidades como a USP e a Universidade Federal de Uberlândia, foi realizada uma busca nos bancos de Teses e artigos dessas instituições. Em todos esses bancos de dados, no entanto, os resultados foram pouco expressivos demonstrando que as produções da área de ensino de História sobre o papel da pesquisa ainda carecem de pesquisa. Na UFMG foi realizada a busca no portal do Laboratório de ensino e pesquisa em História (LABEPEH). Com 16 publicações, nenhuma apresentou resultado de acordo com a busca realizada.

De acordo com a busca, foram encontrados 2 dissertações de Mestrado no banco de teses e dissertações da UECE e da UERJ, num total de 6484 títulos publicados. A partir de outros trabalhos foi encontrada a referência de uma Dissertação de Mestrado produzida na UNEB, isso num universo de 547 publicações daquela instituição.

No banco de Teses e Dissertações do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, num total de 671 trabalhos foi possível selecionar 6 Dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado.

Palavras-chave como “Professor pesquisador de História”, “História, ensino e pesquisa”, “Pesquisa e ensino de História”, “Formação de professores de História”, “Pesquisa e História” foram utilizados nessa busca. Os resultados podem ser observados no quadro 6.

Quadro 6		
Dissertações de Mestrado/Tese de Doutorado		
História, pesquisa e formação de professores		
Autor/Trabalho	Universidade	Data
Dissertações de Mestrado		
1. THEOBALD. Henrique Rodolfo. <i>A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”.</i> ³¹	UFPR	2007
2. BEZERRA, Ana de Sena Tavares. <i>Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade.</i> ³²	UECE	2010
3. SANTOS, Joana Ribeiro dos. <i>Encontros de ensino de História como espaços tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares.</i> ³³	UERJ	2012
4. SILVA, Eliane Brito. <i>A formação do professor de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia.</i> ³⁴	UNEB	2012
5. OLIVEIRA. Thiago Divardim. <i>A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores.</i> ³⁵	UFPR	2012
6. CARAMEZ, Cláudia Senra. <i>A aprendizagem histórica de professores pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica.</i> ³⁶	UFPR	2014
Tese de Doutorado		
7. MARIN, Marilú Favarin. <i>Relação teoria e prática na formação de professores de História: Experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de História em Portugal (1980-2010).</i> ³⁷	UFPR	2012

Fonte: Trabalho empírico.

³¹ Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_theobald.pdf
Acesso em 20/08/2015.

³² Disponível em <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20de%20Sena.PDF>
Acesso em 20/08/2015.

³³ Disponível em http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5485
Acesso em 20/08/2015.

³⁴ Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/2808141601.pdf>
Acesso em 20/08/2015.

³⁵ Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/m2012_Thiago%20Augusto%20Divardim%20de%20Oliveira.pdf
Acesso em 20/08/2015.

³⁶ Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M14_Claudia%20Senra%20Caramez.pdf
Acesso em 20/08/2015.

³⁷ Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Marilu%20Favarin%20Marin.pdf
Acesso em 20/08/2015.

Participante do Grupo Araucária, Theobald (2007), em sua dissertação de Mestrado *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”*, investigou o grupo ao qual pertence, tendo em vista, sobretudo, a experiência dos professores nessa relação com a aprendizagem histórica. Os professores, entendidos pelo pesquisador enquanto intelectuais orgânicos, partindo de sua prática cotidiana, promoveram a compreensão de que são capazes de trabalhar com os acontecimentos em suas múltiplas perspectivas e evidências, o que se tornou seu principal objeto de investigação.

Partimos do pressuposto de que o professor, em sua experiência de relação com o saber, pode ser tomado na dimensão de intelectual que investiga, produz e transforma pelas experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Ademais, ele também investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio e à sua função; aos alunos em suas relações com o saber; à relação com a sua formação e à relação com conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino. (THEOBALD, 2007. p. 41).

Com a realização desse trabalho, o autor investigou a experiência dos professores, tomando os conceitos de Thompson e Dubet de experiência social, enquanto intelectuais transformadores do conhecimento histórico. Ao considerar que os professores conseguem investigar os elementos que fazem parte de sua própria prática cotidiana, é possível afirmar que estes dominam todo o processo de conhecimento com o qual lidam. Assim, ao compreender a sua prática, esses mesmos professores tornam-se capazes de transformar o ensino e não apenas de reproduzir o conhecimento.

Ora, essa é uma das principais questões que envolvem a atividade do professor como intelectual, pois a sua prática educativa escolar tem sido abordada muito mais pela sua natureza de transmissão de conhecimentos – ensino, e não como produtora de conhecimentos – pesquisa. É preciso levar em conta que, de um lado, a atividade de ensino não implica, necessariamente, um processo de transformação dos elementos que a constituem. Por outro lado, a capacidade de transformação dos elementos que constituem a atividade de ensino está intimamente relacionada com a posse e o desenvolvimento dos meios exigidos para que isso ocorra, ou seja, a atividade de pesquisa exige, como a de ensino, uma qualificação específica. (THEOBALD, 2007. p. 51-52)

Com esse trabalho de Theobald, percebe-se a condição das escolas enquanto locais/esferas públicas democráticas nos quais os professores podem criar as estruturas necessárias para pesquisa, escrever e trabalhar uns com os outros. Além disso, enquanto intelectuais, os professores se apresentaram com a capacidade de desenvolver um discurso que combine a reflexão e a ação para fortalecer, junto aos estudantes, uma educação transformadora.

Giroux acredita que as escolas, acima de tudo, devem ser consideradas como esferas públicas democráticas, portanto locais onde os estudantes devem aprender o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia. Desse modo, encarando as escolas como esferas públicas democráticas, é importante considerar o espaço privilegiado que reproduzem a sociedade de forma ampla. É, portanto, nesse espaço que os professores podem desempenhar importante papel enquanto intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias que possibilitam o fortalecimento dos estudantes por meio de conhecimentos e habilidades sociais para viver a democracia em sociedade enquanto sujeitos críticos.

Partindo dessa premissa de que as escolas são micro-universos onde deve predominar a democracia, Giroux identifica o papel das escolas e dos professores a partir de dois pontos fundamentais. O primeiro trata-se da necessidade de fortalecimento pedagógico para que ocorra a organização, o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas que possibilitem o conhecimento e as práticas sociais dentro do espaço escolar. O segundo aspecto seria a noção de transformação pedagógica, a partir da qual considera que tanto professores quanto estudantes devem ser orientados por uma

educação que os faça lutar contra formas de opressão na sociedade mais ampla.

Giroux afirma que os professores são

[...] intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o reconhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educar-nos para a ação transformadora. (GIROUX, 1997. p. 28-29)

Nessa mesma perspectiva que entende os professores enquanto intelectuais, Giroux afirma que para estes deve haver condições estruturais que possibilitem a realização da pesquisa, da escrita e do trabalho em equipe, numa parceria que privilegie a produção de currículos adequados as suas necessidades.

Com uma Dissertação de Mestrado que, em parte, dialoga com a proposta desta pesquisa de Doutorado, Bezerra (2010) desenvolveu uma investigação buscando compreender se, diante das demandas sociais em busca do professor reflexivo, o grupo de professores que trabalha com as disciplinas diretamente vinculadas com a pesquisa no curso de Licenciatura em História da UECE- Fortaleza desenvolvem seu trabalho aliando a pesquisa e a capacidade reflexiva dos futuros professores de História da Educação Básica. É importante ressaltar que essa Dissertação dialoga em parte com este trabalho devido ao fato de que considerou todas as disciplinas existentes no curso e que estão relacionadas com a temática “pesquisa”, ou seja, aquelas que normalmente fazem parte das grades curriculares dos cursos de História, como Introdução aos Estudos Históricos, e não necessariamente vinculadas ao ensino de História.

A partir do desenvolvimento de seu trabalho, a própria pesquisadora aponta que

A pesquisa se faz presente como componente curricular na formação do historiador, embora sua ênfase esteja no âmbito das competências e habilidades gerais, tendência que parece negar ao docente-historiador a condição de produtor do conhecimento sobre a ação educativa, bem como o caráter de princípio educativo da pesquisa. (BEZERRA, 2010. p. 103)

Santos (2012), em sua Dissertação de Mestrado, realizou a observação de uma escola noturna da Rede Estadual do Rio de Janeiro, procurando identificar se nesse espaço, com estudantes do curso de História e professores da Educação básica, são promovidas ações de pesquisa, assim como de atividades que interessem diretamente aos alunos. Desse modo, focou a atenção para a escola enquanto espaço que deve promover, cotidianamente, o estímulo à pesquisa e a aprendizagem epistemológica, fugindo da perspectiva reprodutivista do conhecimento.

A pesquisadora utiliza o conceito de professor-reflexivo, enfatizando que a prática do profissional de História está fortemente atrelada à própria palavra *professor* uma vez que, segundo ela, tal palavra deve ser lida enquanto sinônimo “de um profissional que reflete, pesquisa sobre sua própria prática, ou seja, todo professor é em si mesmo um pesquisador ou, pelo menos, a sua formação deveria privilegiar este aspecto”. (Santos, 2012. p. 37). Segundo Santos,

[...] o professor que vivencia em parceria com seus estudantes a prática da pesquisa é um professor-pesquisador, pois, além da pesquisa em torno de um tema proposto em sala de aula ele é levado a pesquisar, cotidianamente e criticamente, sua própria prática docente. (SANTOS, 2012. p. 34)

Sua pesquisa sinaliza para os problemas acerca da divisão que se inicia ainda nos cursos de Graduação em História, quando aos estudantes das

Licenciaturas se submete um currículo destinado à prática pedagógica e, aos alunos do Bacharelado, um olhar mais apurado com relação à historiografia, portanto a ideia do domínio da teoria.

Partindo da preocupação acerca da formação inicial dos professores de História no curso de Licenciatura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Silva (2012) investigou a existência da dicotomia teoria/prática, ensino/pesquisa. Seguindo os estudantes em final de curso, percebeu que a importância dada pelos licenciandos ao Trabalho de Conclusão de Curso era maior que o estágio desenvolvido no interior das escolas, pois para eles era isso o que os colocava numa situação de pesquisadores, algo que se apresentava como mais importante do que seu papel enquanto futuros professores.

Ao realizar levantamento de produções apresentadas nos principais eventos sobre História e Ensino de História, como ANPUH, ENPEH, Simpósios Nacionais e Estaduais, bem como de revistas especializadas, Silva (2012) percebeu como as produções sobre o ensino de História e, consequentemente, sobre o papel dos professores de História da Educação Básica enquanto pesquisadores é inexpressiva.

Além das licenciaturas que formam os professores de História, buscou analisar as pós-graduações, concluindo que nas produções acadêmicas das mais variadas instituições universitárias, o interesse dos pesquisadores permanece concentrado em objetos específicos do campo da História. Segundo Silva, “os programas de Mestrado e de Doutorado em História também espaço de exercício do magistério universitário, consolidam a formação e qualificação para as atividades de pesquisa”, ou seja, a

preocupação permanece na formação de pesquisadores nos campos específicos de conhecimento de suas áreas e não dos professores, sobretudo aqueles que atuam na Educação Básica.

Tendo em vista essa relação mais próxima entre professores e o que Barca chama de “inovações” no ensino de História, é possível destacar duas formas de relação entre as teorias desenvolvidas e a prática, as quais vêm sendo muito utilizadas no Brasil e em Portugal dentro da perspectiva da Educação Histórica: em primeiro lugar, como iniciação à investigação segundo o conceito de professor-investigador. Dominando esse conceito, os professores de História são provocados a realizar pesquisas sistemáticas das ideias prévias dos alunos durante o desenvolvimento das aulas de História. Para a Educação Histórica, os estudantes trazem consigo muitos conhecimentos históricos que podem ter sido adquiridos de diferentes formas (narrativas de familiares, livros, TV, entre outros) e são esses conhecimentos prévios a serem levantados para iniciar o trabalho com os conceitos substantivos, ou seja, os conteúdos de História. “Os conceitos substantivos que nós encontramos na história podem vir de qualquer caminho da vida ou qualquer disciplina, mas cada uma denota um conjunto de tipos de coisas no mundo”. (LEE, 2005. p. 1).

Barca chama essa investigação dos conhecimentos prévios de *exploração conceitual* e, com a metodologia da Aula-oficina, pretende que os professores consigam perceber se os alunos, após a apresentação das ideias prévias, apresentaram mudanças conceituais. Ainda como consequência dessa metodologia de trabalho, os estudos realizados nessa área assumem característica de pesquisas qualitativas, buscando a partir de análise

sistemática, “a compreensão de ideias dos sujeitos acerca da História como exploração, evidência, objetividade, narrativa”. (BARCA, 2007, p. 37)

Neste ponto, passa-se para o segundo momento, que é a realização de investigações por parte de estudantes de pós-graduação, os quais buscam, além das ideias substantivas, indagar as ideias de segunda ordem (LEE, 2005) ou conceitos históricos (RÜSEN, 2007).

Conscientes dessas ideias sobre as investigações em aulas de História e a necessidade de formação de professores com vistas a colocar em prática a teoria, alguns trabalhos realizados já apontam os resultados acerca do trabalho do professor-pesquisador.

Em sua tese de Doutorado, *Relação teoria e prática na formação de professores de História: Experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de História em Portugal*, Marin (2012) trabalha com a relação entre a teoria e a prática na formação dos professores de História. Para essa pesquisadora, a criação dos Laboratórios de Ensino foi significativa tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores de História, posto que essa iniciativa favoreceu a convivência entre os docentes do ensino superior e os docentes da Educação Básica, áreas que, normalmente, se encontram bastante distanciadas.

No processo de formação de professores e, tendo em vista a dicotomia ensino e pesquisa, os Laboratórios de Ensino de História passaram a ser utilizados como recurso que pretende aproximar o conhecimento e a produção acadêmica da realidade da Educação Básica. Na prática, isso significa a tentativa de aproximação entre as Instituições de Ensino Superior a partir tanto da formação inicial quanto continuada de professores que trabalham

cotidianamente na escola básica “favorecendo debates, contato com novas produções, com novas concepções, trocas, aprendizados e ações envolvendo a relação professor, aluno e conhecimento, além da criação de produtos que contribuíram para qualificar a formação inicial e continuada de professores”. (MARIN, 2012, p. 55)

De acordo com Marin, esses Laboratórios tiveram sua origem justamente no período de redemocratização do país, momento em que se exigia uma nova perspectiva com relação ao que e como se ensinar História. Para essa pesquisadora, a existência desses Laboratórios foi crucial para diminuir o isolamento das Universidades em relação à escola de educação básica, sobretudo porque promoveu a reflexão sobre problemas como a separação da relação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto se entende a importância do estudo sobre as experiências de Laboratórios de Ensino de História, suas produções, especialmente as que abordam a relação ensino e aprendizagem, a relação entre as teorias e as práticas da educação histórica, e que podem encaminhar para o reforço da significância de uma didática própria da ciência histórica e da educação histórica na formação de pessoas para o viver no mundo e com o mundo. (MARIN, 2012, p. 127).

Marin investigou a experiência dos Laboratórios de Ensino de História (LEH), em Universidades públicas brasileiras, sobretudo os Laboratórios da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo o período de sua criação como relevância para pesquisa entre as décadas de 1980 e 1990. A metodologia empregada foi a entrevista com professores diretamente relacionados com esses Laboratórios e a sua atuação na formação inicial e continuada dos professores de História.

Embora optando por investigar os laboratórios criados num período que envolve esse recorte temporal, Marin também buscou analisar a importância do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, criado em 2003, devido a sua caracterização diferenciada dos outros Laboratórios.

Além dos Laboratórios das Universidades brasileiras, sua pesquisa também considerou a experiência da Associação de Professores de História (APH), em Portugal. Assim como no Brasil, o surgimento dessa Associação, em Portugal, aconteceu logo após a abertura democrática daquele país, no final da década de 1970.

Após realizar as entrevistas e análise dos objetivos desses Laboratórios, a conclusão da pesquisadora foi a de que aqueles não se tornaram espaços de formação docente, nem conseguiram desenvolver a pesquisa enquanto conceito relacionado ao ensino de História. Os entrevistados reforçaram a concepção de que a Universidade é o espaço privilegiado de produção de conhecimento, o qual deve ser aplicado nas escolas de educação básica. Em suas afirmações, os professores envolvidos com esses laboratórios demonstraram que ainda existe uma discordância do que, de fato, compete a esses grupos no sentido de aproximar, de fato, a teoria e a prática.

Outra questão percebida pela pesquisadora é a de que a principal preocupação desses laboratórios está centrada sobre a forma como se deve ensinar a História, o que significa atitudes e concepções voltadas para diferentes metodologias de ensino.

Por esse motivo, foi bastante significativa a investigação realizada sobre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade

Federal do Paraná. Esse Laboratório teve sua origem a partir da sistematização de atividades e experiências desenvolvidas entre um grupo de pesquisadores da linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná e por professores e estudantes de escolas de Educação Básica, principais sujeitos das reflexões desenvolvidas nas pesquisas pelo LAPEDUH.

As primeiras experiências nesse sentido foram realizadas ainda no início da década de 1990 e apontavam a forma como a História era trabalhada em sala de aula. O resultado constatado foi de que havia uma predominância nas ideias históricas consideradas como verdades inquestionáveis, desconsiderando de modo geral as ideias e opiniões dos estudantes. Em consonância com esses resultados, uma nova pesquisa feita junto a estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio levou a constatação de que para esses jovens, aprender História é importante, porém precisa estar relacionada com a sua vida e seu cotidiano, sendo muito mais interessante aprender por meio de outras formas e locais, como a televisão ou relatos de pessoas mais velhas.

Diante desse contexto, o grupo de Educação Histórica passou a desenvolver um diálogo ainda mais próximo com os sujeitos do universo escolar, o que resultou num projeto de pesquisa entre o LAPEDUH e o Grupo Araucária.

O grupo Araucária, como ficou conhecido, composto por professores de História da cidade de Araucária, região metropolitana de Curitiba, iniciou suas atividades a partir de 1997, cerca de vinte anos após o surgimento dos Laboratórios de Ensino de História mais antigos do país.

Para Marin, o que diferencia o Lapeduh dos outros laboratórios existentes no país é que

[...] a preocupação que se percebe como norteadora dos trabalhos do LAPEDUH é a de conhecer *como os professores entendem que se dê a aprendizagem da História para então entender como realizam o seu ensino*. O Laboratório também toma como referencial sobre a aprendizagem a abordagem da Educação Histórica, com o intuito de ampliar o debate com os professores e assim, colaborar para aproximar a ciência da História de uma didática específica da História. (MARIN, 2012. p.147).

Uma experiência que exemplifica esse contato entre o Lapeduh e os professores de História da Educação Básica foi o curso realizado em 2013, numa parceria com a SEED/PR. Para muitos dos professores participantes do curso, a ida ao Arquivo Público significou um primeiro contato com a instituição e com fontes primárias, significando que a maioria deles não possuía o hábito de lidar com esse tipo de material durante suas aulas e, principalmente, de trabalhar por meio da pesquisa. A produção do conhecimento era entendida como algo que acontecia apenas na academia e como se o seu papel fosse apenas o de reprodução do conhecimento histórico.

Rüsen (2012) afirma que existe uma grande diferença entre os historiadores e os professores de História devido à demanda prática ou funcional da didática da História. Tal diferença se encontra no sentido de que os historiadores carecem daquilo que Rüsen chama de “perícia acadêmica” e “competência acadêmica”, ou seja, a capacidade de lidar com o saber histórico produzido cientificamente e, eventualmente, produzir por conta própria tal saber, mas, em todo caso, ser capaz de disponibilizá-lo onde ele for necessário. (Rüsen, 2012, p. 117).

Com essa fonte primária selecionada, os professores foram conduzidos, por meio da teoria desenvolvida por autores como Rüsen, Ashby, Lee, Barca e

Schmidt, a trabalhar um conteúdo substantivo específico da História do Paraná e investigar a forma como seus alunos compreendem e produzem uma determinada narrativa histórica. Rüsen (2007) denomina de *Conceitos históricos* aqueles conceitos que são próprios da História, como Revolução Francesa. Lee (2005), por sua vez, os denomina de *Conceitos substantivos*. São eles, portanto, os conteúdos curriculares que fazem parte do ensino de História.

Ao selecionar as fontes que seriam utilizadas em sua pesquisa, os professores puderam perceber que

[...] se a investigação histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História, então o principal para o currículo e para o empreendimento deve ser o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos. (ASHBY, 2006, p. 153-154)

Para que esses professores pudessem desenvolver a sua pesquisa, primeiramente precisaram retomar o conceito de fonte histórica, bem como a ideia de que a ida ao passado só tem sentido se a “experiência do passado é interpretada e, com ela, as mudanças temporais do presente são entendidas e o futuro, esperado”. (RÜSEN, 2012, p. 42). Com as fontes é possível ir até uma determinada parte do passado realizando uma investigação sistematizada, por isso a necessidade de selecionar um conteúdo próprio da História.

Pode-se depreender que o ensino de História necessita prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos em que alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendê-las a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam. (ASHBY, 2006, p. 155).

Desse modo, esses professores também investigaram a sua própria prática, sendo responsáveis pela produção de um conhecimento específico, além de analisar como acontece a aprendizagem de seus alunos.

Ainda com o objetivo de refletir sobre a própria prática, esses professores participantes do curso foram convidados a responder qual era o conceito de pesquisa e qual a sua importância para as aulas de História.

Quadro 7 Ideias de pesquisa apresentadas pelos professores	
Professora Simone ³⁸	Separação entre professor e historiador/pesquisador. Professor Marcio Resgate da experiência dos estudantes e ampliação das informações por parte do professor.
Professor Uil	Resgate da experiência dos estudantes e ampliação das informações por parte do professor.
Professora Lucinéa	Forma como o aluno aprende: usar a pesquisa como parâmetro para a aprendizagem.
Professora Cynthia	Construir/solidificar o conteúdo com base na historiografia.
Professora Valéria	Domínio de um conhecimento/conteúdo específico.
Professor Cleber	Construir a História e registrá-la (teoria e prática). Existe uma diferença entre a pesquisa da licenciatura e a outra para o bacharelado.

Fonte: Trabalho empírico.

Percebe-se, com essas respostas, que ainda existe certo conflito entre o que entendem quanto pesquisa e a forma como pensam trabalhar com essa metodologia própria da ciência de referência. A professora Simone, por exemplo, relembra a velha dicotomia existente na formação dos cursos de História que reforça a ideia de que existem aqueles profissionais que fazem parte do mundo acadêmico, dominando os recursos e a prática da pesquisa e aqueles, saídos da licenciatura, os professores, entendidos exclusivamente como reprodutores do conhecimento produzido pela academia. Da mesma

³⁸ Todos os nomes dos professores aqui mencionados são fictícios.

forma, o professor Cleber relembra essa dicotomia e aponta a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, atitude tão cara à Educação Histórica.

A professora Cynthia aponta a importância de situar a disciplina na ciência de referência, pois afirma que é preciso “solidificar o conteúdo com base na historiografia”. De acordo com o professor Uil, a pesquisa é entendida como o momento de estudo por parte de estudantes e professores, sendo por meio dela que os profissionais da História vão se apropriar da produção historiográfica. É possível que, nesse momento, relembre-se de parte de sua experiência durante a graduação, quando teve contato com a historiografia, que deveria orientar seu trabalho. Segundo ele, não é necessário que o professor domine todo o conhecimento, mas que deva realizar a pesquisa do que será estudado junto com seus alunos. Esse mesmo professor afirma que, no que se refere à pesquisa, é preciso perceber que não existe uma mesma metodologia para professores e estudantes, ou seja, para o professor, enquanto produtor de conhecimento, a pesquisa deve ser realizada de uma maneira específica, diferente daquela entendida como processo de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa enquanto parâmetro de avaliação foi a resposta dada pela professora Lucinéa. De certo modo, nessa resposta, é possível perceber que para essa professora a literacia histórica se apresenta no processo da pesquisa, na relação dos estudantes com as fontes históricas ao interpretá-las, tendo contato com outros passados e se orientando temporalmente. De acordo com a especificidade de cada um desses professores pesquisadores, foi possível perceber procedimentos diferentes no momento de recolher esses conhecimentos prévios, atividade que não era comum na prática da maioria dos envolvidos. Após esse primeiro momento,

percebe-se que alguns professores levaram em consideração as respostas de seus alunos, encaminhando o trabalho com as fontes no sentido de desenvolver uma consciência histórica e de formação da identidade histórica dos estudantes. Em outras situações, os professores se mantiveram presos apenas aos conceitos históricos com os quais estavam lidando, o que pode ser percebido na definição da professora Valéria, quando afirma que pesquisa é o “domínio de um conhecimento/conteúdo específico”, sem relacionar a fonte selecionada com a vida prática dos seus estudantes ou mesmo com uma possibilidade de orientação temporal. Foi perceptível a dificuldade, em alguns casos, de lidar com as fontes enquanto uma possibilidade de explicação acerca do passado, mantendo-se presos a uma única versão do acontecimento.

Oliveira (2012), em seu trabalho de Mestrado *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores* construiu suas reflexões a partir de uma inquietação. Segundo ele, é comum a ideia de que nas escolas deve haver “bons” professores. Desse modo, para esse pesquisador, era preciso investigar como seria possível reconhecer um “bom” professor de História.

Na perspectiva da Educação Histórica Oliveira, assim como Theobald, realizou sua investigação junto aos professores integrantes do Grupo Araucária. Por meio de entrevistas com os integrantes desse grupo, o pesquisador teve como objetivo buscar compreender a relação dos professores com a consciência histórica, o significado de suas ideias históricas e a relação com a aprendizagem histórica.

Como resultado dessa investigação, o pesquisador conseguiu identificar professores preocupados com uma aprendizagem histórica, o que entendem

por aprendizagem e, principalmente, de que maneira eles identificam essa aprendizagem em seus alunos. Assim, a importância dessa relação entre ensino e aprendizagem é fundamental para que

[...] os professores de história tenham o domínio dos meios e processos de produção do conhecimento que ensinam e do conhecimento sobre o ensino de história, o que significa a possibilidade de efetiva aproximação entre teoria e prática, o que se efetiva pela práxis. (OLIVEIRA, 2012. p. 45).

Tomando a concepção de historiador-professor para demonstrar que quando os professores estão instrumentados, tanto em conteúdo, como em recursos didáticos, Oliveira afirma que o ensino da história, em sua versão escolar, apresenta de forma mais concreta o seu objetivo com relação à vida prática. Como resultado das entrevistas realizadas com os professores do Grupo Araucária, Oliveira conseguiu perceber que aqueles professores apontaram preocupações com a consciência histórica dos seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História.

Para o pesquisador, a escola, como lugar por excelência em que os indivíduos se relacionam com a ciência, tem uma função muito significativa ao ensinar a pensar teoricamente e agir na vida prática. Defendendo uma educação com base na teoria da consciência histórica, Oliveira afirma que a aprendizagem histórica só é possível como resultado de um trabalho intelectual.

O trabalho de Mestrado de Caramez (2014) é importante neste contexto, embora sua intenção não seja a de investigar os professores enquanto pesquisadores. Professora da Rede Estadual do Paraná e da Rede Municipal de Educação de Curitiba foi integrante dos cursos *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História* (2010) e *O trabalho com fontes e a produção de*

narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação (2011) ofertados em parceria entre o Lapeduh e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

Sua experiência nos cursos de 2010 e 2011 a levou a desenvolver um projeto de Mestrado, o qual foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. No programa, dentro da linha Cultura, Escola e Ensino, Caramez integrou o grupo de Educação Histórica e desenvolveu a Dissertação de Mestrado intitulada *A aprendizagem histórica de professores pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica*.

Entendendo o papel que as novas tecnologias da informação e comunicação apresentam na vida de professores e estudantes, essa pesquisadora buscou saber como os professores de História podem produzir suas aulas a partir das fontes históricas alocadas na Web. Seu trabalho indicou que, considerando as novas tecnologias da informação enquanto fontes históricas, os professores também podem utilizar novas formas de aprender e ensinar História.

Aqui se vê a práxis do professor-pesquisador, capaz de unir a teoria à prática, o professor conhece a teoria, pesquisa documentos históricos e produz, através de uma metodologia (criada ou não por ele), uma relação de experiência de aprendizagem em sua sala de aula. (CARAMEZ, 2014. p. 79).

Caramez, sem ter como ponto principal de sua investigação o objetivo de mostrar os professores como pesquisadores consegue em sua análise apontar essa possibilidade na perspectiva da Educação Histórica. Esses professores apresentam condições, quando lhes é dada a oportunidade e a teoria

adequadas, de relacionar a epistemologia da História à sua prática, produzindo conhecimento.

Nesta perspectiva, como afirma Barca (2004), o professor é entendido enquanto investigador social, conceito que reflete a tendência dentro da área da Educação Histórica na qual a produção do conhecimento histórico se faz e se transforma cotidianamente. Para além de investigar os conteúdos de História que são trabalhados em sala de aula, Barca afirma que esse conceito de investigador social exige dos professores que investiguem, também, as ideias de seus alunos, como forma de compreender todo o processo de construção do conhecimento.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2004. p. 132).

Nesta concepção, o professor é um investigador social quando consegue “compreender a progressão conceitual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem-sucedida”. (BARCA, 2012. p. 46).

Entendendo que o conceito se enquadra no domínio científico da Educação Histórica, não se concebe a existência de um professor enquanto investigador social sem uma relação muito próxima com as ideias e pensamentos dos seus alunos. Desse modo, a prática educativa em sala de aula precisa passar por algumas etapas consideradas fundamentais. Em primeiro lugar, cabe ao professor recolher as ideias prévias de seus alunos

com relação ao conceito substantivo que está sendo trabalhado. O próximo passo deve ser a análise das ideias apresentadas, levantando categorias e procurando observar sua progressão conceitual. Feito esse “diagnóstico”, o professor deve elaborar uma unidade temática, tendo em vista as ideias históricas apresentadas pelos alunos. Na sequência, após a realização da unidade temática, recolher as informações fornecidas pelos alunos, aplicando exatamente o mesmo instrumento de investigação utilizado na primeira etapa do procedimento. Por fim, aplicar um instrumento de meta-cognição, o qual deve permitir identificar como foi o processo de ensino e aprendizagem.

Essa proposta, na qual são realizadas a exploração e a análise das ideias prévias dos alunos e, consequentemente, da possibilidade de compreender o processo de desenvolvimento conceitual em sala de aula, é identificado por Barca como sendo uma aula “construtivista”, ou como ficou conhecida, como Aula-oficina.

Segundo Barca, a aplicação da aula-oficina tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores tem como objetivo fazer com que os educadores do campo da História possam aplicar a teoria à prática, ancorando essa formação na “autoconstrução do perfil de professor-investigador social”. No entanto, é fundamental que esse professor tenha o domínio das competências de análise de dados teoricamente guiada pela reflexão epistemológica sobre a História.

A perspectiva construtivista está embasada na ideia de que o conhecimento é construído em função das experiências pessoais de cada sujeito o que, no entanto, não faz mais sentido se levarmos em consideração que vivemos numa sociedade com uma imensa gama de informações. Barca

chama de “construtivismo social” esse olhar inspirado em Vygotsky, acentuando “a natureza culturalmente situada na aprendizagem, chamando a atenção para os fenômenos de interação enquanto fatores essências no processo individual de construção do conhecimento”. (BARCA, 2012. p. 32)

Quadro 8 Dissertações e teses de História Produções por temática	
Tema	Autor-Título
Formação inicial de professores de História	
	BEZERRA, Ana de Sena Tavares. <i>Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade.</i>
	SANTOS, Joana Ribeiro dos. <i>Encontros de ensino de História como espaços tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares.</i>
	SILVA, Eliane Brito. <i>A formação do professor de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia.</i>
Professor-pesquisador	
	THEOBALD. Henrique Rodolfo. <i>A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”.</i>
	OLIVEIRA. Thiago Divardim. <i>A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores.</i>
	CARAMEZ, Cláudia Senra. <i>A aprendizagem histórica de professores pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica.</i>
Professores e a didática da História	
	MARIN, Marilú Favarin. <i>Relação teoria e prática na formação de professores de História: Experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de História em Portugal (1980-2010).</i>

Fonte: Trabalho empírico.

A partir dos trabalhos do campo da História e que buscaram se debruçar sobre a formação de professores de História e da presença da pesquisa, foi possível separá-los por temáticas como apresentado no quadro 7: com *Formação inicial de professores de História*, foram identificados os trabalhos que procuraram reconhecer nas grades curriculares dos cursos superiores de História a forma como a pesquisa se apresenta nas disciplinas de formação de professores; *Professor-pesquisador* dentro do domínio científico da Educação Histórica, são todos trabalhos que apontam, concretamente, experiências em que professores de História foram colocados frente a frente com a possibilidade de produção de conhecimento e de aplicação da pesquisa em salas de aula da Educação Básica; *Professores e a didática da História* identifica a importância dos laboratórios de ensino como possibilidade de interferir sobre a compreensão dos professores de História sobre seu papel enquanto produtores de conhecimento e realizadores de pesquisa.

3. 4. O professor pesquisador nos periódicos de Ensino de História

Assim como feito com as Teses e Dissertações, realizou-se uma busca por artigos acadêmicos que tivessem como objeto de investigação o papel do professor pesquisador e a pesquisa no ensino de História. Palavras-chave como “Professor pesquisador de História”, “História, ensino e pesquisa”, “Pesquisa e ensino de História”, “Formação de professores de História”, “Pesquisa e História” foram utilizados nessa busca. Os resultados podem ser observados no quadro 9.

Quadro 9	
Artigos sobre pesquisa no ensino de História	
Autor/Trabalho	Data
1. FONSECA, Selva Guimarães. <i>Vidas de professores de História: experiências de pesquisa com história oral de vida.</i> P. 23-37. III Encontro: perspectivas do ensino de História – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.	1999
2. CIAMPI, Helenice. <i>O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de História.</i> História& Ensino, Londrina, v. 9, p. 109-132, Out.	2003
3. NEVES, Joana. <i>A graduação em História – etapa do ensino de História voltada para a formação do professor/pesquisador.</i> In: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Dez anos de pesquisas em ensino de História. Londrina. P. 76-81.	2005
4. CEREZER, Osvaldo Mariotto. <i>Formação de professores e ensino de História: perspectivas e desafios.</i> Revista Espaço Acadêmico, Nº 77, Outubro/2007, Ano VII.	2007
5. FENELON, Déa Ribeiro. <i>A formação do profissional de História e a realidade do ensino.</i> Tempos Históricos. Volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 23-35.	2008
6. COSTA, Aryana Lima. <i>O Papel dos Cursos de Graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História.</i> AEDOS. Num. 6, vol. 3, Janeiro - Junho 2010.	2010
7. SOUZA, Gilson, Luiz Rodrigues. <i>A importância da pesquisa no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.</i> Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098. Nº1. Jan/Jun.	2010
8. GERMINARI, Geyso Dongley. <i>Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa.</i> Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.42, p. 54-70, jun. 2011.	2011
9. AZEVEDO, Crislane Barbosa. <i>A formação do professor-pesquisador de História.</i> Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. P.108-126.	2012
10. CERRI, Luis Fernando. <i>A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual.</i> História, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.	2013.

Fonte: Trabalho empírico.

Cerri (2013) faz um breve histórico da criação dos cursos de História no Brasil e identifica, na legislação sobre o ensino superior, os problemas que levaram à distinção entre o trabalho na Universidade e aquele desenvolvido

pelos professores da Educação, enfatizando a dicotomia ensino e pesquisa. Em especial, destaca a forma como no período da Ditadura Militar no Brasil para a Educação Básica, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5602 de 11 de setembro de 1971, a História permaneceu apenas como disciplina destinada ao então Segundo Grau, atual Ensino Médio. Segundo Cerri, tal mudança na legislação promoveu a desvalorização da História com o surgimento dos cursos de Estudos Sociais e a possibilidade de formação de professores nas licenciaturas curtas.

Em artigo produzido para o III Encontro Perspectivas do Ensino de História, Fonseca (1999) enfatiza o papel que cabia ao novo professor de História logo após o término do período ditatorial no país e o restabelecimento da Disciplina de História. Segundo ela, a ideia de que para ser um bom professor bastava “saber História” era superada pela necessidade da produção do conhecimento específico.

Hoje busca-se a dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino descolada da forma da produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é o resgate da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar. (FONSECA, 1999, p. 29).

Fonseca apontava a forma como os professores de História passavam por um processo de desqualificação e de proletarização, pois no âmbito do próprio espaço da educação perdiam o controle sobre os seus meios de produção, assim como o seu objetivo de trabalho e a organização das suas atividades. Para a autora, a situação se tornava ainda mais grave na medida em que o modelo de formação de professores de História promovia a

separação desses profissionais entre aqueles com formação pedagógica específica para a sala de aula da Educação Básica, e os ditos pesquisadores.

Nesse contexto, portanto, temos as discussões iniciais, no Brasil, sobre o papel do professor-pesquisador.

Fenelon (2008) em Conferência para o XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa – PB, em julho de 1981, mantém a discussão acerca dos cursos de graduação em História e a dicotomia ensino/pesquisa. Reafirma que esses cursos não apresentam preocupação em formar o historiador que será professor da Educação Básica, mantendo uma formação voltada para a pesquisa acadêmica e sem relação com a histórica escolarizada. Segundo ela, “estamos simplesmente formando reprodutores se uma ciência já pronta e acabada sem nenhum referencial teórico ou metodológico, se não aquele das teorias já cristalizadas e estáticas”. (FENELON, 2008. p. 27)

Durante o VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: dez anos de pesquisas em ensino de História, Neves (2005) comenta a importância da graduação para a formação dos professores de História. Relatando uma iniciativa do MEC, entre 1981-1986, que realizou um diagnóstico dos cursos de História do país, observa que com esse material foi possível identificar várias das questões que se mantém em discussão, sobretudo aquelas referentes à dicotomia licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, transmissão/produção de conhecimento, professor/pesquisador.

[...] é preciso superar a discrepância, comumente observada nos cursos de graduação, que se verifica entre o ‘discurso’ da produção do conhecimento histórico, feito no âmbito das disciplinas teórico-metodológicas e a ‘prática’ de transmissão de conteúdos já elaborados e consagrados que, via de regra, acontece no âmbito das disciplinas consideradas específicas”. (NEVES, 2005. p. 80).

Neves afirma que a formação que deve acontecer nos cursos de História é a que torna historiadores capazes de ser professores, pois dominam a capacidade de investigar e ler documentos históricos para serem utilizados em sala de aula.

Ciampi (2003) discorre sobre seu trabalho na disciplina de Metodologia do Ensino de História quanto à importância em valorizar a capacidade dos professores no que se refere à produção de conhecimento. Para Ciampi, “o processo de conhecimento, inclusive no espaço escolar, implica um movimento de relações recíprocas entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, num dado contexto sócio-cultural”. (CIAMPI, 2003, p. 112).

Nessa perspectiva, Ciampi busca respostas para a necessidade de incluir os professores de História da Educação Básica numa relação permanente entre o ensino e a pesquisa, tornando a construção do conhecimento enquanto uma prática constante na relação dos professores com seus estudantes, apesar das condições objetivas apresentadas em sua realidade cotidiana.

Trabalho que nos ajuda a entender as discussões sobre o ensino de História e a formação inicial dos profissionais de História, é o artigo de Costa (2010). Além da investigação e análise documental, realizou entrevistas com os primeiros alunos das recém-fundadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no país. De acordo com a autora, por quase cinquenta anos o objetivo dos cursos de licenciatura em História era, exclusivamente, o de formar professores. Na prática, isso significava que os estudantes desse curso deveriam ter uma educação voltada para a formação geral do professor, não frequentando disciplinas que os direcionasse a manter contato, por exemplo, com as fontes primárias, uma vez que o objetivo da licenciatura não era o

desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, não haveria necessidade de formar professores que conhecessem ou exercitassem a pesquisa. A competência exigida, portanto, dos professores, seria a de conhecer o processo histórico e as técnicas que lhes possibilitasse transmitir os conteúdos escolarizados aos alunos.

Nessa perspectiva se explicaria, a partir da dicotomia na formação dos professores, a forma como o ensino de História acontece na Educação Básica no qual apenas se reproduz o conhecimento histórico elaborado pelos historiadores profissionais.

A partir da experiência com o estágio supervisionado em História, Azevedo (2012) procura apontar como a experiência dos futuros licenciados pode ser entendida como fundamental para a compreensão da pesquisa no ambiente escolar. A ênfase foi dada na pesquisa de cunho etnográfico conduzindo os estudantes a observar e analisar o espaço escolar no qual estavam inseridos durante o período de estágio. Segundo a própria autora, os alunos da disciplina foram orientados a descrever com detalhes todos os aspectos do espaço em que estavam, pois “o que buscamos é levar os futuros professores a descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que ocorrem em contextos escolares”. (AZEVEDO, 2012. p. 116).

Para Cerezer (2007), a aula de história deve ser o local da relação entre professores e estudantes, favorecendo a construção do saber histórico. “Nesse contexto, salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos”. (CEREZER, 2007. S/P.)

Neste trabalho, há uma preocupação maior em situar a importância da Didática no ensino de História no sentido de favorecer os estudantes a desenvolver um pensamento histórico. A pesquisa é mencionada apenas como algo que parece ser inerente à própria ciência, bem como a disciplina escolar.

Seguindo os princípios da escola e das aulas de História enquanto lugares da formação da consciência histórica, Souza (2010) dialoga com uma perspectiva de ensino que assume a importância da pesquisa na Educação Básica desde as séries iniciais. No entanto, sua perspectiva se enquadra na ideia de pesquisa escolar, defendida por Demo, a partir da qual a pesquisa é entendida enquanto um método de ensino. Esse autor, portanto, embora defenda a importância da pesquisa nas séries iniciais, não aponta um conceito de pesquisa, muito menos qual deveria ser a relação entre os professores de História e o domínio científico para que essa prática se concretize. Isso fica claro quando afirma que

[...] não são todos os educadores que se encontram preparados para lecionar em uma sala de aula, seja por falta de preparo acadêmico ou por fatores emocionais associados a motivos alheios às suas vontades. O ideal é que cada docente busque uma metodologia eficiente para satisfazer não só suas expectativas, mas também, a de seus alunos. (SOUZA, 2010. p. 62)

Em contrapartida a essa visão da pesquisa enquanto método, Germinari (2011) apresenta os caminhos desenvolvidos pelo domínio científico da Educação Histórica, a qual está fundamentada na própria epistemologia da História. Em seu artigo, realiza um breve histórico sobre o surgimento da Educação Histórica e da forma como a teoria tem influenciado sobre as experiências realizadas por professores de História em países como Inglaterra, Portugal e Brasil.

A Educação Histórica constitui-se como teoria aplicada à educação e que leva em consideração os princípios da cognição histórica. De acordo com a Educação Histórica, há possibilidade de realizar pesquisas que se sustentam nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico, assumindo enfoques que podem ser resumidos em três grupos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Pesquisas realizadas sobre ideias de segunda ordem estão interessadas em compreender o pensamento histórico a partir de discussões que envolvem a filosofia e a teoria da História, o que significa um enfoque voltado para questões relacionadas à lógica e ao raciocínio histórico. Por meio das ideias substantivas, apontam-se reflexões sobre conceitos históricos a partir de categorizações referentes à qualidade, valores, motivações. Por fim, com o uso do saber histórico essas pesquisas analisam questões relacionadas ao significado e ao uso da História na vida diária.

4. Perspectivas para a pesquisa no ensino de História

Como observado anteriormente, ainda são poucas as produções acadêmicas no campo da História que se dedicam a pesquisar a importância da formação inicial de professores de História no que se refere ao seu papel enquanto historiadores-pesquisadores do ensino.

No entanto, essa preocupação não é recente e pode ser observada em produções de alguns historiadores desde a década de 1980. Historiadores esses que identificavam nos professores de História da Educação Básica o potencial para realizar, em sua prática cotidiana, pesquisa e produção de conhecimento.

Durante a década de 1980, historiadores como Marcos Silva e Dea Fenelon destacavam questões consideradas essenciais para pensar a História enquanto disciplina, sobretudo a relação existente entre a formação inicial e o ensino de História nas escolas. A discussão, naquele momento, envolvia a crença de que nos então 1º e 2º Graus, atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, apesar de todas as adversidades contrárias, se produzia conhecimento em sala de aula.

Seguindo novas tendências historiográficas, tais autores foram muito enfáticos ao buscar provas de que, em sala de aula da Educação Básica, os professores de História promoviam a produção do conhecimento. Naquele contexto acreditava-se que a utilização das “novas linguagens” disponíveis na época, tais como o uso de filmes e músicas em sala de aula, eram a prova de que os professores de História da Educação Básica tinham uma visão das possibilidades de utilização de fontes e metodologias diversificadas, portanto

estavam em constante produção de conhecimento. A partir dessas constatações passou-se a desenvolver a crença de que os professores de História, ao dominar sua ciência de referência, podem ter compreensão mais ampla da disciplina com a qual trabalham. A partir de então, várias obras e encontros de História foram responsáveis por divulgar as narrativas de experiências desses professores considerados “inovadores”.

4.1. As perdas do ensino de História: os Estudos Sociais

Durante o período marcado pelo domínio dos militares no Brasil, entre 1964 e 1985, a censura e a ausência de liberdades democráticas acentuaram as pressões econômicas e político-ideológicas, o que pode ser observado de forma consistente na forma de pensar o ensino de História. Após 1964, o ensino de História foi tomado como alvo pelo poder político dominante, o qual procurou adequá-lo às suas necessidades de afirmação.

Essas estratégias foram acompanhadas de um forte ataque à formação de professores. No início de 1969, com amparo legal no Ato Institucional nº 5, de 13 de Dezembro de 1968, o governo militar, por meio do decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, com a Reforma Universitária, autorizou a criação de cursos de licenciatura de curta duração. Fica evidente, com essa ação, que a formação de professores não estava entre as prioridades do governo militar, desvalorizando-se o papel dos profissionais da educação, com um ensino totalmente desvinculado da pesquisa. A concepção de educação correspondia aos interesses e necessidades do Estado, sendo pautada pelo controle e pelos

objetivos de formar para uma vida integrada na sociedade, para que o país vivesse em segurança.

Logo no início do ano de 1969, houve a instalação das chamadas *licenciaturas curtas*, com a formação de professores em cursos rápidos a partir do Decreto Lei Nº. 547, de 18 de abril de 1969. Segundo Neves (2014, p. 24) “inicialmente, a curta duração, no caso das licenciaturas, era de três anos, mas em 1972, pela Resolução Nº. 8 do Conselho Federal de Educação, foi reduzida para um ano e meio, com um total de 1.200 horas”.

Vendo nessa mudança grande fonte para obtenção de lucros, instituições superiores privadas aproveitam a oportunidade para a abertura de inúmeras turmas de Licenciaturas de curta duração.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. (GUIMARÃES, 2003. p. 20)

Denominado de Estudos Sociais, o curso de licenciatura curta tinha, em seu currículo, as disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Os Estudos Sociais também ofereciam as disciplinas obrigatórias para todos os cursos: EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), Educação Física e as disciplinas da área pedagógica.

Com a reforma universitária a partir da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, foi criado um ciclo básico comum a todos os cursos que fizessem parte da mesma área de conhecimento, incluindo em seus currículos as disciplinas

de Português e Inglês. Toda essa grade curricular deveria ser cumprida em três semestres letivos, num total de 1.220 horas.

Esse exíguo currículo era executado, em geral, por um pequeno número de professores, sendo que havia casos dum único professor, formado em uma das ciências humanas, assumir todas as disciplinas da área. A formação pedagógica, que já era precária nas licenciaturas plenas, costumava se reduzir a algumas palestras proferidas por profissionais eventuais, para todas as turmas reunidas; as aulas de Português e Inglês também eram comuns aos diversos cursos; para a Educação Física, em geral, os alunos obtinham dispensa. Muitos dos cursos eram dados nos fins de semana e outros tantos eram concentrados em períodos de férias. (NEVES, 2014. p. 25-26)

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692³⁹ de 11 de agosto de 1971 o 1º grau deveria ter, obrigatoriamente, um núcleo comum e uma parte diversificada. O núcleo comum era composto de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória já desde 1969), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e de Ensino Religioso. As disciplinas de História e Geografia, completamente descaracterizadas em sua epistemologia, passam a incorporar uma nova “materia”, denominada de Estudos Sociais. Quanto ao 2º Grau, as disciplinas de História e de Geografia continuavam existindo, porém com a quantidade de aulas e abordagens diminuídas em relação às disciplinas consideradas como de formação especial.

Os objetivos do ensino dessas disciplinas estavam voltados para um modelo educacional propagandístico e cívico. Essa Lei estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial.

³⁹ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em 25/09/2016.

Introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do 1º e 2º graus – o preparo ao “exercício consciente da cidadania” – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (CHAGAS, 1993. p. 403)

Neves (2014) afirma que a falta de participação dos professores nas discussões que geraram a lei 5.692 provocou grande insegurança com relação a sua aplicabilidade e, por isso, houve uma grande oferta de cursos e atividades que tinham como objetivo treinar ou, como se dizia na época, “reciclar” os professores.

Mas as agruras do ensino de História não paravam aí. Paulatinamente, os professores seriam formados nos cursos de licenciatura curta; não teriam, portanto, cabedal teórico, metodológico, bibliográfico e nem domínio de conteúdos elaborados que os possibilitasse identificar e enfrentar os equívocos de uma proposta que se apresentava como “inovadora”. (NEVES, 2014. p. 29).

Os cursos superiores de Estudos Sociais, implantados nacionalmente, foram definitivamente encerrados somente na década de 1990 e formaram uma grande geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica. Tiveram, como grande característica, a desvalorização das ciências humanas como um campo autônomo e com referencial teórico específico.

Como afirma Trindade (2014, p. 44) “o Estado, em suas várias instâncias, assume pleno controle dos conteúdos e de sua preparação”. Os conteúdos abordados pelos Estudos Sociais eram generalizados, sem haver nenhuma especificidade com relação ao objeto do conhecimento histórico. A preocupação dos Estudos Sociais estava intrinsecamente relacionada com a

localização e interpretação de fatos, sem uma perspectiva específica da epistemologia da História. O professor de Estudos Sociais, a partir desse momento, teria que dar aulas de História, Geografia, OSPB e EMC, fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais. Além disso, com os Estudos Sociais cada escola elaborava o seu próprio planejamento de ensino, cuidando para fazer a integração entre História, Geografia, Organização social e Política (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

4.2. A História enquanto disciplina escolar e as possibilidades da pesquisa

A concepção do ensino de História e do papel dos professores, no entanto, muda novamente a partir da abertura política no final da década de 1980. A democratização dos direitos sociais, tais como a educação, passam a fazer parte das discussões. Apesar do aumento de vagas nas escolas públicas patrocinado pelo regime militar, a formação dos professores e suas condições de trabalho haviam sido negligenciadas. Era preciso repensar o papel dos professores, sobretudo sua relação com o ensino. A formação e a profissionalização dos docentes aparecem como elementos fundamentais nesse contexto, promovendo a reivindicação do reconhecimento dos professores enquanto “trabalhadores do ensino”. (SILVA, 2012. p. 19).

Segundo Guimarães,

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional. (GUIMARÃES, 2003. p. 19)

A reivindicação pela volta da História e da Geografia ganhou maior expressão com o crescimento das associações de historiadores, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e de geógrafos, Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Com a abertura política e a restituição da História como campo específico do conhecimento, os cursos de História, de licenciatura plena, passam a vigorar.

Com a abertura política houve a retomada de pesquisas sobre a história do ensino de História, desta vez no contexto da ampliação dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. Essas pesquisas, no entanto, continuavam relacionadas aos Estudos Sociais. As discussões acerca do ensino de História passaram a fazer parte das pesquisas, sobretudo com relação à necessidade de reformulação curricular que buscava o retorno das ciências específicas e autônomas, caso da História.

Segundo Zamboni,

Os estudos sobre a aprendizagem e as investigações referentes a procedimentos teórico-metodológicos adotados nos estudos historiográficos e os novos objetos propostos pela Historia Nova mostravam o conservadorismo existente nos currículos anteriores e a necessidade de se pensar em uma outra escola, com outras propostas educacionais. Alertavam, também, para a importância da participação ativa de todos os professores nos processos educacionais e não aceitavam a separação entre a pesquisa e docência. Temas políticos existentes nos currículos são abandonados e temas culturais e sociais ocupam um espaço de destaque na dinâmica do ensino de História. (ZAMBONI, 2005. p. 14)

Um exemplo dessa necessidade de repensar a História e o ensino aconteceu em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo, com a realização do 1º encontro Perspectivas do Ensino de História (ENPEH). Tal encontro teve como objetivo promover uma relação mais próxima entre os profissionais de História da Escola Básica e das Universidades sobre questões do ensino de História, políticas públicas, formação de professores, livro didático. De todos os trabalhos apresentados naquele 1.º Encontro Perspectivas do Ensino de História de 1988, percebe-se uma abordagem muito forte com relação aos problemas curriculares e as reformas do ensino, então em andamento, marcadas pelo esforço de reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas em substituição aos Estudos Sociais introduzidos pela Lei 5.692/1971.

Durante toda a década de 80, se ampliaram as discussões entre os profissionais da educação em defesa de uma nova perspectiva com relação à formação e profissionalização dos futuros professores, bem como de uma nova forma de conceber o ensino de História. Criticava-se, sobretudo, o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, num processo de busca de reconhecimento de uma formação que deveria privilegiar o professor enquanto pesquisador, ou seja, enquanto produtor de conhecimento, capaz de assumir o ensino a partir da teoria e dos métodos próprios da sua ciência de referência.

Como um grande ato revolucionário daquele contexto de abertura política, Guimarães afirma que nos anos 80 era preciso “repensar”. Segundo ela, se na atualidade grande parte das publicações anuncia o “fim” de muitas coisas, nos anos 80 o chamado era em busca de “repensar” tudo.

Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a História e seu ensino: desde a política educacional, a escola, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas”. (GUIMARÃES, 2003. p. 92)

As novas pesquisas sobre o ensino de História, nesse período, buscam na França e na História Nova o seu referencial teórico. Surgem, assim, novas temáticas e novas propostas teórico-metodológicas com relação ao ensino de História.

Segundo Abud (2005, p. 51), “a partir dos anos 70 e 80 do século XX, um novo debate assomou, colocando em destaque a cultura escolar e a individualidade das disciplinas escolares como campo de pesquisa”. Os professores da escola básica passaram a elaborar seus próprios instrumentos de trabalho e suas práticas profissionais, apontando a existência de uma cultura própria da escola. Assim, no interior de cada disciplina escolar as pesquisas possibilitaram a retomada da reflexão epistemológica, redefinindo os procedimentos e que deveriam ser desenvolvidos em busca do processo de conhecimento.

A formação dos professores de História esteve bastante presente nas discussões realizadas em encontros de historiadores, como o 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História.

Entendemos que os projetos de formação inicial de professores de História, devem considerar o historiador-educador ou professor de História como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo, que domina um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento, nos limites da instituição escolar. (FONSECA, 1996. p. 106)

Bittencourt (2011) realizou levantamento nas produções acadêmicas de Mestrado e de Doutorado que permearam as investigações sobre a presença do ensino de História como temática a partir da década de 1980. A partir desse levantamento categorizou as produções em dois momentos específicos. Em primeiro lugar, as investigações sobre o ensino de História cobrem o período

entre 1988 e 1996, tendo como objeto de estudo as críticas à chamada História “tradicional”, determinante durante o período dos Estudos Sociais e a necessidade de reavaliação e reformulação curricular. Os primeiros trabalhos dessa linha de investigação traziam referências de historiadores preocupados com as relações entre a produção historiográfica e a do ensino.

Juntamente com a produção historiográfica e a produção escolar, as pesquisas se voltavam para os responsáveis pelas políticas públicas educacionais e, em especial, aqueles encarregados da elaboração dos programas curriculares. Ao situar o poder político na definição dos currículos, foram identificadas as disciplinas escolares que eram integradas ou descartadas nesse processo. (BITTENCOURT, 2010. p. 90).

Nessa fase de retomada do ensino de História houve grande ênfase na necessidade de inovações quanto às fontes de pesquisa, além de se caracterizar pela busca de novas tendências historiográficas, bem como de novos procedimentos metodológicos para a análise documental.

O segundo momento dessas produções pode ser definido entre os anos de 1997-2009, quando as pesquisas e reflexões em torno da história do ensino de História correspondem à sua consolidação e reconhecimento junto aos demais temas das pesquisas sobre ensino de História. As investigações deste período estavam focadas na histórica dicotomia da concepção sobre a existência das duas formas de produção do conhecimento histórico: o acadêmico, definido como científico e o escolar. O livro-didático, nesse período, passou a ser investigado não mais como principal fonte das pesquisas sobre o ensino de História, mas como um objeto que auxiliaria na compreensão do trajeto do ensino da disciplina.

4.3. A relação entre a Universidade e o ensino de História

Considerando os novos anseios que o período pós-ditadura militar proporcionou com relação à disciplina e ao ensino de História, duas obras nacionais são muito relevantes para se compreender o novo pensamento em curso. A primeira delas é o livro *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva, em 1984. O livro *O Ensino de História: revisão urgente*, de 1987, organizado por Conceição Cabrini, é outra importante referência sobre o ensino de História na Educação Básica.

Já na introdução desse livro, Silva anuncia a necessidade de conceber a História enquanto uma ciência que merece ser valorizada, contrapondo o que vinha acontecendo até a década anterior com a existência dos Estudos Sociais. Segundo ele, o livro é o resultado de uma luta iniciada ainda durante a década de 1970, sob intensa campanha ufanista dos ideais militares e da imposição de um ensino que anulava a História em nome dos conteúdos dos Estudos Sociais, a qual manifestava a posição dos professores de História ao combater um projeto educacional homogeneizante. Sobretudo, os artigos apresentados nessa coletânea de textos e de experiências mostram como os professores daqueles anos 1980 enfrentavam o desafio com relação às novidades em termos de ensino de História e se arriscavam a experimentar novos caminhos e possibilidades.

No primeiro capítulo do livro, intitulado “A vida e o cemitério dos vivos”, Silva discorre sobre o papel da ideologia na formação inicial de professores e no modo como o ensino de História era realizado naquele momento. Segundo ele, professores dos cursos superiores de História entendiam a universidade

como o único espaço possível de produção de conhecimento, ao passo que a História ensinada nas escolas não passava de mera reprodução de um saber erudito. O conceito de ideologia é utilizado para explicar as relações de poder existentes no processo de ensino-aprendizagem, a partir do qual o papel do professor aparece como aquele em que atua como personagem principal. É o professor entendido como aquele que domina o saber histórico científico e o apresenta aos estudantes, de forma didática, numa relação típica da transposição didática.

Na obra *A transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado*, de Yves Chevallard, de 1985, a transposição didática é apresentada como o movimento que traduz o processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica, ou seja, parte-se do conhecimento científico para o conhecimento escolarizado. Segundo Chevallard, os saberes científico e escolar são diferentes devido ao seu contexto, espaços, objetivos. Desse modo, o conhecimento científico deve ser adaptado para poder ser ensinado aos estudantes da Educação Básica.

Chevallard não considera a relação entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Para ele, há dois conhecimentos e eles não se encontram. O conhecimento escolar é legitimado pela pedagogização e a escola torna-se, portanto, o grande referencial para falar em nome da ciência. Esta referência é o que Chevallard considera como saber sábio, ou seja, o conteúdo escolarizado. Nessa concepção, entende-se a existência dos professores como únicos sujeitos da relação com o conhecimento e não leva em consideração as experiências e as relações sociais que existem no contexto escolar.

Em contraposição ao conceito de transposição didática, Monteiro (2001) se preocupa com a prática social. Segundo ela, o conhecimento/saber histórico não é neutro e a História é produzida pela inserção da realidade social do historiador. Nessa perspectiva, não há transposição, mas mediação da prática social do saber sábio. Monteiro enfatiza a importância dos estudos em educação procurarem apontar importância dos professores na relação ensino-aprendizagem, inclusive com a criação da categoria “saber docente”. Segundo ela, esta categoria

[...] permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. (MONTEIRO, 2010. p. 123)

No entanto, a pesquisadora afirma que apesar desses trabalhos atuais apresentarem significativo avanço na tentativa de compreender a especificidade da ação docente, ainda são necessários estudos mais específicos acerca da relação dos professores com os saberes com os quais lidam no seu cotidiano escolar. Monteiro ainda afirma que, além desses estudos, há outra corrente que acredita que boa parte da responsabilidade pelas dificuldades encontradas no campo educacional é consequência da desqualificação e da incompetência dos professores.

A partir da concepção do que deveria acontecer nas aulas de História da Educação Básica e de uma nova concepção de ensino-aprendizagem, cresciam pesquisas científicas tendo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem em História. Desse modo, “passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em

diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo" (SILVA, 2010. p. 14).

Contrariando a ideia da transposição didática, ao longo dos capítulos da obra *Repensando a História*, os autores destacam a importância da escola como local de produção de conhecimento, contrariando a concepção proposta de que os professores em suas salas de aula simplesmente reproduzem os saberes elaborados pela academia.

Frequentemente atribui-se à Universidade a produção de um saber erudito e 'desinteressado', aferido a partir do reconhecimento entre pares, e à escola de 1º e 2º graus a elaboração de saber instrumental, fruto da divisão da primeira e avaliado através de exames que dão acesso aos níveis superiores de aprendizagem e da funcionalidade para o mercado de trabalho. Caberá ao professor de História de 1º e 2º graus divulgar para alunos passivos o conhecimento produzido mundo da erudição. (SILVA, 1984. p. 15).

O livro *O Ensino de História: revisão urgente*, de 1987, organizado por Conceição Cabrini afirma que existem duas condições indispensáveis para os professores atuarem em sala de aula na Educação Básica: em primeiro lugar é necessário dominar o processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, é preciso ter clareza da concepção de História que utilizam.

O novo enfoque passou a ser abordado ainda mais a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 com outras publicações, como nos dossiês da Revista Brasileira de História, todos dedicados ao ensino de História. Essas produções demonstravam como, naquele momento, o ensino passava a se tornar um importante viés de investigação no campo da História.

Entre as "grandes novidades" daquele contexto inseria-se a utilização das fontes documentais e dos recursos tecnológicos como elementos fundamentais para a aprendizagem histórica em sala de aula. Embora a ideia do professor como pesquisador não esteja evidente nessa perspectiva, o seu papel como

produtor de conhecimento, uma vez que precisava dominar os conteúdos e, de certo modo, a sua ciência de referência, começava a ser entendido como fundamental na relação ensino-aprendizagem de História.

Mas as considerações apontavam, também, os problemas existentes na formação dos professores de História e sua atuação em sala de aula, posto que os cursos de Licenciatura reforçavam a crença da Academia como o local de pesquisa, de produção e de manifestação do conhecimento científico, cabendo aos professores, nas escolas, repassar esse saber previamente elaborado.

Foi a partir da reflexão sobre a relação entre a produção e a reprodução do conhecimento que os autores do livro *O Ensino de História: revisão urgente* criaram um conceito que denominaram de “discurso competente”. Segundo esse conceito há uma cadeia de dominação sobre o saber utilizado, desde a Academia até a sua reprodução nas salas de aula da Educação Básica. Desse modo, o professor da Educação Básica, ao mesmo tempo em que possui poder sobre o conhecimento, pois tem domínio sobre os conteúdos a serem trabalhados, escolhe os materiais e recursos utilizados em suas aulas, além de exercer poder sobre os estudantes, também sofre com a interferência do conhecimento histórico que é reproduzido seja pela Academia, pelos currículos ou pelos livros-didáticos. Assim, o professor

[...] exerce essa dominação, mas também a sofre, por sua situação de dependência em relação ao ‘saber produzido pela academia’, em relação às suas condições de trabalho, em relação à situação estrutural do ensino, em relação à cobrança de seu papel profissional, pelos alunos, pais, diretores e instituições de ensino, ou seja, em relação à pressão vinda dos mais diferentes setores da sociedade”.
(SILVA, 1984. p. 20)

Da constatação acerca da divisão de saberes se apresentava a relação de como o ensino de História acontecia tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. De acordo com as observações sobre o ensino naquele momento, os professores formados pelos cursos de História passavam, simplesmente, a reproduzir o conteúdo elaborado pela academia numa perspectiva linear e processual, totalmente distante da realidade dos estudantes.

Segundo Rüsen (2006), ao mencionar o caso alemão, é possível afirmar que a própria cientificização da História, no final do século XIX, promoveu a separação entre a História, preocupada apenas com ela mesma, e o ensino de História.

Como uma forma de resolver esse problema se propunha que os professores de História da Educação Básica procurassem promover a reflexão ao elaborar suas aulas, conciliando a teoria com a prática. Para tanto se sugeria que os professores deveriam dominar o processo do conhecimento histórico o que pode ser entendido como uma proposta de desenvolvimento de pesquisa e produção do conhecimento nas escolas da Educação Básica. Em posse desse domínio de sua ciência de referência elaborariam aulas nas quais os estudantes também passariam a tomar contato com os “caminhos da produção e da relação crítica com o saber”.

Em outras palavras: o professor de História precisa ser alguém que entenda de História, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a História é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente. (CABRINI, 1987. p. 23)

É importante ressaltar que os livros e as pesquisas acadêmicas realizadas sobre o ensino de História e sobre o papel dos professores cada vez

mais apontam para a necessidade de compreender o destaque da concepção de uma aprendizagem histórica. Para tanto, tais pesquisas apontam a necessidade de se refletir, especificamente, sobre a formação inicial dos professores de História, pois para que haja aprendizagem é importante que o professor saiba como ensinar.

Para saber ensinar História a partir da perspectiva do professor como produtor de conhecimento, há que se destacar a necessidade do conhecimento e da compreensão acerca da sua ciência de referência. De acordo com Rüsen (2015), importante referencial teórico para esta investigação, podemos constatar a existência de dois pontos diferentes de interpretação desse papel dos professores de História e sua relação com a ciência de referência. Em sua matriz disciplinar, Rüsen aponta a existência concomitante da teoria da História e da Filosofia da História.

No primeiro caso, Rüsen afirma que a teoria da História tem profunda relação com a metódica do conhecimento histórico, portanto, com a compreensão acerca do processo científico do conhecimento. De outro lado, a Filosofia da História se preocupa com o que de fato é a História, qual a sua relação e interpretação do passado.

4.4. A construção do processo histórico e sua didatização

Desde o lançamento da obra de Comenius, em 1657, intitulada de *Didática Magna*, que a formação dos professores e sua habilidade para dar aulas precisa passar pela formação de um conhecimento específico possibilitado pela didática, entendida como parte fundamental do campo da

Pedagogia. É a didática, portanto, que responde por todas as técnicas e métodos de ensino necessários para a realização das aulas, independente da ciência de referência que predomina sobre a formação dos futuros professores.

Historicamente, a função da didática se concentra na ideia de que a ela cabem todas as orientações voltadas para as ações exigidas para as atividades dos professores no ambiente escolar e, sobretudo, dentro de uma sala de aula, tais como a seleção dos conteúdos, elaboração das aulas, postura diante dos alunos, utilização de materiais alternativos.

Buscando retratar o papel das disciplinas escolares, André Chervel, na década de 1920, colabora para a reformulação acerca dessa perspectiva a respeito dos objetivos da didática e de sua relação com as disciplinas escolares. Chervel teve enorme influência ao enfatizar a existência de autonomia das disciplinas e visando sua especificidade científica.

De um lado, à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. À história da pedagogia, ela solicita tudo o que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência. (CHERVEL, 1990. p. 181).

Chervel afirmava que as mudanças são inevitáveis a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações, pois cada disciplina tem uma natureza específica. Aponta, ainda, que a constituição e o funcionamento de cada disciplina apontam três problemas. O primeiro se refere à sua própria concepção e a capacidade das escolas, por conta própria, de produzir esse conhecimento original. A função de cada disciplina seria um segundo ponto a ser pensado.

Chervel acreditava que as escolas corriam sério risco ao “vulgarizar” as ciências ou adaptar o conhecimento científico para os estudantes. Acreditava que esse conhecimento vulgarizado não tem finalidade alguma, pois é criado no mesmo espaço em que se encerra, sem possibilidades de ser utilizado fora do espaço escolar. Finalmente, o último ponto questionando por Chervel se refere à aplicabilidade desse suposto conhecimento científico reproduzido pela escola. “Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão”. (CHERVEL, 1990. p. 184).

Todas essas críticas à forma de conceber a didática e sua aplicabilidade no espaço escolar demonstram que

[...] longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. (CHERVEL, 1990. p. 184)

4.5. Didática da História: ensino e aprendizagem

Com essa proposta de conceber a especificidade de cada disciplina escolar é que a Didática da História passa a ganhar destaque, pois é associada diretamente a uma ciência de referência e, portanto, entendida enquanto disciplina científica. Desse modo, é importante ressaltar que a História possui uma racionalidade que deve acompanhar os avanços da ciência histórica.

Assim, “os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da História como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhes conferem um valor formativo”. (Rüsen, 2001. P. 101)

Segundo Rüsen (2006), a Didática da História pode ser entendida a partir de dois diferentes níveis: um deles com forte ligação com a Pedagogia, na medida em que se centraliza na formação dos professores e no conhecimento dos métodos de ensino. O segundo nível deveria decorrer do primeiro, de modo que a Didática da História deveria ser entendida enquanto metodologia de instrução em História.

No primeiro nível apresentado por Rüsen, aquele relacionado aos métodos de ensino, a formação dos futuros professores de História está orientada pelas concepções pedagógicas que fundamentam a formação inicial ainda durante toda a graduação, preparando o acadêmico para o enfrentamento da realidade escolar. Nessa perspectiva, acredita-se que esses métodos serão construídos durante esse período inicial de contato com o cotidiano escolar por meio do estágio, serão aprimorados durante a vida profissional. A concepção predominante, neste caso, é que o professor de História será formado, predominantemente, a partir do contato com a realidade escolar, a partir de vivências e práticas da docência, não sendo a Academia quem instrumentaliza para tanto. O segundo nível, o qual considera as teorias da História e da Educação, acredita que o “treinamento” dos professores deva acontecer a partir da aprendizagem de interpretações da História, bem como da aprendizagem para ensinar a História. Na formação dos futuros professores de História torna-se necessário o conhecimento, a escolha e a articulação, na

prática de ensino, das concepções teóricas da História com as concepções teóricas referentes à educação.

Tomando o caso específico da Alemanha, Rüsen afirma que Didática da História vem ganhando cada vez mais espaço nos cursos superiores, sobretudo a partir das décadas de 1960-70, formando uma nova geração de historiadores com objetivo de se dedicar fielmente ao ensino de História. A partir desse momento, a didática da História passou a ser concebida tendo em vista a importância do conhecimento histórico e da forma como se pensar a História, considerando a relação da educação histórica com a realidade.

A Didática da História estuda isso sim, os conteúdos, objetivos, práticas de ensino e aprendizagem da História e, para tanto, ela precisa ter forte vínculo com a epistemologia da História. Isso decorre do fato de que considera o ensino-aprendizagem numa forte relação entre estudantes, professores e o saber histórico escolarizado.

Rüsen (2006) aponta para o fato de que a Didática da História, historicamente, é entendida como uma disciplina específica para a formação dos professores de História. Seu papel, nesse caso, seria o de mediar a transposição do conhecimento acadêmico para os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. Essa disciplina, nas grades curriculares dos cursos superiores de História tem ficado restrita ao ensino de História, isolada e distanciada dos historiadores no estudo de suas pesquisas. Para Rüsen, essa cientificação limitou e isolou os objetivos da História dentro das universidades, sendo a História considerada unicamente pelo que é produzido pela Academia, longe das salas de aula da Educação Básica, local onde apenas se reproduz o conhecimento elaborado pelos historiadores profissionais.

Ao contrário, Rüsen acredita que no ensino os professores devem fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico e, ao se apropriar desses processos, o sujeito tem condições de se apropriar da própria ciência. A apropriação desse pensamento científico passa pelo entendimento da forma como o historiador se apropria do real.

As atividades relacionadas com a prática decente na Escola Básica continuam carecendo de interesse no interior das IES, predominando a concepção de que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não se relaciona com a dimensão científica da ciência histórica, limitando-se esta a academia. (RÜSEN, 2007. 101)

A partir, novamente, do contexto de abertura política por qual o Brasil passava, foi na década de 1980, com a necessidade de reformas legislativas e curriculares, que as discussões sobre a Didática da História começam a ser inseridas. Com a nova Constituição Federal de 1988, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovado em 1997, houve importante reaproximação entre professores de diferentes níveis educacionais. O contato entre esses profissionais foi fundamental para a troca de experiências e promoção de pesquisas sobre o ensino. OS PCNs, particularmente, procuraram romper com as perspectivas adotadas durante os anos em que prevaleceram os Estudos Sociais. Seu objetivo, agora, era o de dialogar com a teoria da História como referência para o processo de aprendizagem.

Marin (2014) aponta como importante resultado dessa reaproximação entre os profissionais da educação a formação dos Laboratórios de Ensino no final da década de 80 e por toda a década seguinte. Segundo ela,

[...] a criação de Laboratórios de Ensino de História foi fundamental para que docentes e acadêmicos do Ensino superior e docentes da Escola Básica se aproximassesem, repensando e debatendo questões sobre o significado de ensinar e de aprender História. (MARIN, 2014. p. 107).

A História, enquanto ciência tem uma função didática e a função desse conhecimento didático é formativa e tem uma natureza de ampliar a experiência no tempo. Essa função formativa tem que dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando.

Entendendo que a História toma como seu objeto de estudo a relação temporal passado-presente, Rüsen afirma que a função do ensino de História é tornar racional a nossa ida ao passado, sendo que a consciência histórica ocorre no processo de consciência sobre o passado contido no presente e projetado no futuro. As maneiras de pensar o passado, portanto, é que permitem ao professor historiador selecionar e organizar os conteúdos que pretende trabalhar em sala de aula.

4.6. O professor pesquisador na perspectiva da educação histórica

Com o aumento de linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação em Universidades Brasileiras, constata-se que as pesquisas sobre ensino e aprendizagem em História vêm crescendo nas últimas décadas. Entre várias perspectivas de pesquisa, no domínio teórico em que se insere a Educação Histórica as reflexões são especificamente direcionadas para a didática da História e a aprendizagem histórica. O foco na aprendizagem histórica acontece devido ao fato de que esse domínio teórico trabalha na perspectiva

de que os processos de produção do conhecimento histórico devem ser buscados dentro da própria ciência da História. Desse modo, acredita-se que a aprendizagem histórica faz necessária a compreensão de como se constrói o pensamento histórico, identificando a História como uma disciplina específica e, portanto, com métodos próprios dentro do contexto de escolarização.

Como afirmam Cainelli e Schmidt (2012)

Nessa área, os investigadores procuram focar a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem histórica nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola. (CAINELLI e SCHMIDT, 2012. p. 509-510).

As pesquisas, de cunho qualitativo, desenvolvidas a partir desse campo teórico levam em consideração a própria natureza do conhecimento histórico, bem como a epistemologia da História e metodologias fundamentadas em áreas da Sociologia, como a antropologia e a etnografia. A investigação das ideias ou conceitos substantivos permite compreender os processos de compreensão apresentados por estudantes e professores acerca dos conteúdos selecionados e que são próprios da disciplina de História. Por sua vez, ao se dedicar ao estudo dos conceitos de segunda ordem é possível compreender o processo de aprendizagem apresentado pelos sujeitos envolvidos nas aulas de História, sejam os estudantes ou mesmo os professores.

Nessa perspectiva, podem ser citados diversos trabalhos já realizados dentro do grupo LAPEDUH/UFPR e que têm, como características, sua inserção no domínio teórico da Educação Histórica. De acordo com Schmidt e Cainelli, esses trabalhos podem ser categorizados a partir de três diferentes tipos de investigação: a primeira a ser considerada são as experiências de

estudantes de licenciatura em História ao observarem aulas de professores de História e estes, por sua vez, ao realizarem práticas de ensino e investigações em sua própria prática na sala de aula. A investigação e análise de ideias de estudantes e professores, bem como sua relação com as ideias históricas presentes em livros didáticos e currículos são outro campo das pesquisas desenvolvidas dentro do âmbito da Educação Histórica. Por fim, um terceiro tipo de investigação realizada pelos pesquisadores ligados ao LAPEDUH se refere às pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, com perspectivas teórico-metodológicas baseadas em pesquisas empíricas no campo da educação.

Tomando a Educação Histórica como domínio teórico, esta pesquisa de doutorado entende que os professores de História, entendidos enquanto historiadores podem e devem realizar pesquisa em sala de aula. Rüsen (2010) nos apresenta um questionamento fundamental com relação à compreensão do que devia ser a pesquisa em sala de aula. Para ele, o passado só tem significado como orientação na vida prática e, portanto, o professor precisa ter a compreensão de que o passado deve partir do presente de quem produz o conhecimento e esse é um procedimento epistemológico.

O material utilizado pelos professores nas aulas de História é o passado. É com ele que a pesquisa se realiza. Segundo Rüsen, a perspectiva que se tem do passado é aquilo que determina a perspectiva de futuro que se pretende como orientação para a vida presente.

A perspectiva da Educação Histórica comprehende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (CAINELLI e SCHMIDT, 2012. p. 513)

No campo da Educação Histórica acredita-se que os professores devem ter consciência da História enquanto uma ciência. Para esse campo teórico é fundamental enfatizar que não existe apenas uma explicação ou narrativa sobre o passado. Para comprehendê-lo é necessário reconhecer que existe multiperspectividade, o que exige que a História seja investigada e interpretada a partir de métodos próprios que auxiliam na análise e interpretação das evidências do passado.

A ideia de método histórico foi construída no final do século XIX, quando se acreditava que a tarefa do historiador seria a de estabelecer confiabilidade às informações obtidas mediante a pesquisa. O método seria o instrumento utilizado para extraír as informações contidas nas fontes. Estas, por sua vez, apresentariam um passado tal qual ele aconteceu.

Para Rüsen, o método histórico sintetiza as operações que permitem tanto uma abordagem empírica quanto uma historicização da experiência do passado.

Pesquisa histórica é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de fontes. (RÜSEN, 2007. p. 104)

O método garante à ciência da História a existência de uma verdade que não aparece, por exemplo, na literatura ou em outras formas de pensamento histórico. O efeito de tal metodização é o reforço e a ampliação do potencial de orientação da historiografia como prática cultural de rememoração do passado. Numa perspectiva acerca da aprendizagem histórica, do método utilizado na pesquisa histórica não se obtém uma verdade absoluta, mas esta deve ser guiada por uma necessidade de orientação temporal.

O debate sobre os fundamentos da aprendizagem histórica giram em torno da necessidade de compreender as possibilidades que se apresentam para a utilização de uma epistemologia da pesquisa na área específica da Educação Histórica. Para tanto, é preciso compreender que as pesquisas, nesse campo, precisam estar fundamentadas na teoria da História, assim como devem ter, como finalidade, a compreensão acerca do desenvolvimento dos diferentes níveis da aprendizagem apresentados seja por estudantes, seja pelos próprios professores. Qualquer pesquisa, portanto, desenvolvida com base no referencial teórico que embasa o domínio científico da Educação Histórica, deve levar em consideração a forma como a consciência histórica de estudantes e professores apontam alterações de um pensamento baseado no conhecimento comum para um conhecimento mais amplo, fundamentado no humanismo histórico.

Rüsen (2012, p. 94) critica o fato de que “muitos especialistas em didática, interessados na práxis do ensinar e aprender, e mesmo muitos professores de História, consideram esse trabalho teórico uma chatice, um mero jogo acadêmico”. Segundo ele, ao pensarem que esse trabalho fica muito no nível abstrato, se comparado ao trabalho realizado no “chão da sala de

aula", esses professores desacreditam na competência e mesmo na importância dos teóricos de entender as necessidades concretas do espaço escolar. Rüsen afirma, no entanto, que a importância da teoria é muito grande para poder analisar os processos e resultados da pesquisa obtidos empiricamente. "É também pela acuidade teórica que se aprende a especificidade do saber histórico e de sua função, na vida humana prática, como crítica das polêmicas no espaço público. A teoria abre os olhos à empiria e à práxis (...)" (RÜSEN, 2012. p. 95).

Operacionalmente, Rüsen aponta a necessidade de se realizar a abordagem teórica a partir de três perspectivas: heurística, analítica e interpretativa. A perspectiva heurística pressupõe que uma teoria da aprendizagem histórica deve levar em consideração os enunciados da consciência histórica que permitem que algo seja pesquisado. Para que se desenvolva uma pesquisa é exigida uma teoria da aprendizagem o que envolve o campo analítico. Por fim, a formação de hipóteses com relação aos dados empíricos e a correlação com os diferentes fatores da consciência histórica estão relacionados com uma perspectiva interpretativa.

Rüsen afirma que apesar da existência de uma prática de pesquisa na didática da História trabalhando com sofisticadas concepções teóricas sobre a consciência histórica, ainda não é possível especificar padrões na realização de investigações que abordem essas três perspectivas no campo teórico.

Para a realização de uma investigação empírica, Rüsen aponta a necessidade de se distinguir três níveis: do saber (acontecimentos do passado), da interpretação (acontecimentos do passado reconhecidos

enquanto contextos históricos) e da orientação (na relação entre os acontecimentos do passado e a compreensão sobre o presente).

Uma pesquisa, nos moldes da Educação Histórica, tendo em vista o desenvolvimento da consciência histórica deve, portanto, explorar a fundo as narrativas apresentadas pelos estudantes nas três perspectivas apontadas: a do saber, a da interpretação e a da orientação. Essa pesquisa

[...] deveria esclarecer os acervos de conhecimento a partir dos modelos implícitos de interpretação que os sustentam e fazer ver especificamente a função de orientação exercida pelo modelo de interpretação que estrutura o saber". (RÜSEN, 2012. p. 97).

Essa consciência histórica, expressa pela narrativa apresentada a partir da pesquisa empírica, é um elemento muito importante a ser considerado pela didática da História.

Como ciência, a história baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada. Uma vez metodizada de maneira especificamente científica, essa operação basilar assume a forma de pesquisa histórica. (RÜSEN, 2001. p. 101).

A inter-relação metódica entre a subjetividade conchedora e o conteúdo empírico do passado, ao qual se tem acesso através das fontes históricas, é uma condição necessária para o desenvolvimento do um conhecimento histórico considerado científico.

Nessa perspectiva, diversas são as investigações já realizadas e que demonstram como os professores, de posse da compreensão acerca de sua ciência de referência, conseguem partir do presente em busca de explicações no passado, gerando informações com o auxílio de sua práxis. Trabalhos já mencionados , como os de Theobald (2007), Oliveira (2012), Caramez (2014) e Marin (2013), apresentam as possibilidades de entender como os professores

de História podem ser compreendidos como pesquisadores no âmbito da Educação Histórica.

Embora com diferentes perspectivas, cada uma dessas investigações aponta as formas como os professores, dominando a sua ciência de referência e em posse das fontes históricas com as quais irão interagir com o passado, podem ter a compreensão de sua ação direta na produção do conhecimento.

É importante ressaltar que os professores deveriam se apropriar de sua ciência de referência ainda durante o processo de graduação nos cursos de Licenciatura. A perspectiva da pesquisa, como requisito para os futuros professores, é um elemento a ser considerado durante todo o percurso da formação inicial e, portanto, cabe aos cursos superiores de História o processo formativo desses historiadores professores.

5. A pesquisa na formação inicial dos professores de História

Esta investigação de doutorado insere-se nas pesquisas de cunho qualitativo e destaca-se pelo seu carácter descritivo, interpretativo e compreensivo com que se analisa o social, valorizando o significado da ação e o papel dos sujeitos na construção social da realidade. Estas metodologias permitem conhecer as especificidades dos contextos investigados na medida em que valorizam a contextualização e a perspectiva dos atores sociais.

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Neste capítulo, em especial, foi realizada investigação em documentos oficiais, técnica bastante usada pelas Ciências Sociais, com relação à formação dos cursos superiores de História, bem como de suas grades curriculares.

No Brasil os cursos superiores de História ainda são apresentados a partir de uma dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Em ambos os casos, os documentos oficiais enfatizam que a pesquisa é considerada um elemento fundamental, sendo que estes determinam que as competências específicas do professor e do historiador devem andar juntas no processo de profissionalização. Na prática, as diferenças são bastante grandes, sendo possível observar que a estrutura dos cursos de Bacharelado é composta de disciplinas que se destinam à formação de historiadores, portanto com um currículo que tem, em sua essência, uma forte concepção da pesquisa. Esta, no entanto, não se destina ao ensino da História.

5.1. Histórico dos cursos superiores no Brasil e a formação de professores

As origens da docência no Brasil surgiram tendo como base as influências de Portugal ainda no período da colônia. Desse modo, registram-se, por meio da Igreja Católica e, mais precisamente, sob a influência da Companhia de Jesus, as primeiras práticas da docência no país.

No Brasil, os primeiros cursos superiores, sob a tutela das ordens religiosas, ainda no século XVI, ofereciam o curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia; e o curso de Teologia. Com o curso de Artes, com duração de três anos, se obtinha os graus de Bacharelado e de Licenciatura. Já com o curso de Teologia, com duração de quatro anos, a graduação obtida era a de doutor.

Com a vinda da família real, em 1808, houve reformulações no Ensino Superior no Brasil e novos cursos foram criados, como Medicina, Engenharia e Direito, numa clara intenção de formar os burocratas que iriam atuar no aparelho estatal. Essa estrutura, a qual oferecia cursos isolados pelo país, praticamente não sofreu alterações até a Proclamação da República, em 1889. Com a Constituição de 1891, o ensino superior passou a ser considerado responsabilidade do governo federal, mas não com exclusividade.

Em 1911, com a Reforma Rivadávia⁴⁰, é instituída a “desoficialização” do ensino, o que gerou condições para o surgimento de novas universidades e a transferência dessa iniciativa, provisoriamente, do Governo Federal para os estados.

⁴⁰ Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-201911%20lei%20org%20nica%20rivad%20correia.htm
Acesso em 25/09/2016.

Art. 2º - Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo. (Brasil. Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República - Decreto n. 8.659/1911).

Assim, ainda em 1909, por iniciativa de grupos ligados à exploração da borracha, foi criada a Universidade de Manaus. Entre 1911 e 1917, em São Paulo, também como resultado de grupos privados, foi criada e mantida a Universidade de São Paulo e, em 1912, por iniciativa estadual, foi criada a Universidade Federal do Paraná. Em 07 de setembro de 1920, através do Decreto 14.343⁴¹, o governo Federal criou sua primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Mais tarde, em 05 de julho de 1937, pela Lei nº. 452 passou a ser chamada de Universidade do Brasil (UB).

Com a ascensão de Vargas ao poder federal, em 1930, e a maior centralização política a educação estará entre os vários setores da sociedade que sofrerão esse reflexo. O Governo Provisório iniciado por Getúlio Vargas, em 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública com Francisco Campos à frente da pasta elaborando reformas, tendo como objetivo adequar o ensino aos novos rumos políticos por quais passava o país. Na prática, a chamada Reforma Francisco Campos, pela primeira vez na História do país, atingia todos os níveis do ensino brasileiro.

Tal Reforma trouxe nova proposta com relação ao Ensino Superior no Brasil. Um projeto, organizado em três partes definia uma atenção específica com relação ao ensino superior, outra a respeito da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a qual serviria de modelo aos outros institutos

⁴¹ Disponível em <http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/decreto.html>
Acesso em 25/09/2016.

isolados que pretendessem adotar o novo Estatuto, e a terceira, que criou o Conselho Nacional de Educação, definindo competências e composição.

Com o Estatuto das Universidades Brasileiras⁴², instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, Francisco Campos pretendia organizar o sistema educacional promovendo os professores secundários a partir de sua formação obrigatória na recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Até aquele momento, pode-se afirmar que os professores secundários tinham uma formação quase autodidata e, com a criação da Faculdade de Educação, se oficializava o Magistério, concedendo-lhe um caráter mais científico e, portanto, mais compatível com a produção do conhecimento e com a prática da pesquisa. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser instalada, cabendo às faculdades de Filosofia ou de Filosofia, Ciências e Letras a formação dos futuros professores.

Nesse período foram criadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Entre as décadas de 1940 e 1950, segundo Fávero (2006) “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento”. (Fávero, 2006. p. 28)

A partir da década de 1950, sobretudo com as discussões referentes ao projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são criadas as primeiras Universidades federais em todo o Brasil, tendo seu auge com a Universidade de Brasília (UNB) em 1961.

⁴² Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>
Acesso em 25/09/2016.

5.2. Formação de professores: a instituição da Licenciatura e o Ensino Superior de História no Brasil

Na transição do século XIX para o século XX, o Brasil verá as primeiras discussões consistentes sobre a necessidade de universalizar o acesso à educação elementar e, portanto, de promover a formação de docentes. Nessa perspectiva, pensava-se numa padronização de ensino, o que exigia que essa formação de professores fosse adequada à proposta, sendo encontrada como solução a criação das chamadas Escolas Normais, de nível médio, para a formação de professores primários e o Nível Superior, para a formação dos professores que atuariam no ensino secundário.

Objetivando a preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, predominando uma preocupação conteudista para a formação de professores capacitados a transmitir os conhecimentos na formação inicial. Como afirma Saviani,

[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática. (SAVIANI, 2006. p.4)

Baseado no ideário da Escola Nova abre-se uma nova fase na formação de professores com a criação dos Institutos de Educação. Esses eram concebidos como espaços onde a educação não era entendida apenas como objeto a ser ensinado, mas como um local privilegiado para a prática da pesquisa. As duas principais iniciativas aconteceram com a implantação dos Institutos de Educação em Brasília, por Anísio Teixeira, em 1932, e em São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo.

Com os Institutos de Educação passou a se pensar e organizar a formação de professores de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

Dentro dessa concepção de que era necessária uma formação pedagógico-didática, esses Institutos impulsionaram a formação de professores ao nível superior, como a incorporação do Instituto de Educação de São Paulo à Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em abril de 1935. Esta era composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes. Seu objetivo principal era encorajar a pesquisa científica, literária e artística. No seu primeiro ano de funcionamento, a UDF inaugurou os primeiros cursos de formação de professores e de especialização em diversas disciplinas.

A organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias em todo o país é instituída por meio do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939⁴³, bem como a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com essa instituição também se implantava, como referência em todo o país, o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

A Licenciatura deveria formar os professores para as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Já a Pedagogia tinha por objetivo a formação dos professores que atuariam nas Escolas Normais.

⁴³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm
Acesso em 25/09/2016.

Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

5.3. Os primeiros cursos superiores de História

Dentre essas instituições de Ensino Superior que começam a ser criadas pelo país já é possível encontrar os cursos superiores em História. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podem ser citadas como algumas das primeiras instituições de ensino superior a ofertar o curso de História:

Instituição	Estado	Início de funcionamento
UFRJ	Rio de Janeiro	11/04/1931
USP	São Paulo	25/01/1934
UDF	Rio de Janeiro	04/04/1935
UFPR	Paraná	01/10/1938
PUC-RS	Rio Grande do Sul	26/03/1940
PUC-RJ	Rio de Janeiro	01/03/1941
UFBA	Bahia	06/03/1941
UERJ	Rio de Janeiro	13/05/1941
PUC- Campinas	São Paulo	02/03/1942
PUC – Minas Gerais	Minas Gerais	14/01/1943
UFRGS	Rio Grande do Sul	01/01/1943
UEPG	Paraná	01/03/1950

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Pautados pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939⁴⁴, que previa cursos integrados, além de estabelecer toda a sua organização, os cursos superiores de História e de Geografia eram ofertados conjuntamente. Isso estava previsto no artigo 5º, o qual determinava a existência de seis cursos da área de Ciências, entre eles História e Geografia de maneira concomitante.

De acordo com esse documento, os cursos de História e de Geografia teriam a duração de 3 anos e seriam divididos da seguinte maneira:

Art. 14. O curso de Geografia e História será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:		
Primeira série	Segunda série	Terceira série
1. Geografia física. 2. Geografia humana. 3. Antropologia. 4. História da Antiguidade e da Idade Média.	1. Geografia física. 2. Geografia humana. 3. História moderna. 4. História do Brasil. 5. Etnografia.	1. Geografia do Brasil. 2. História Contemporânea. 3. História do Brasil. 4. História da América. 5. Etnografia do Brasil.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

É importante observar que de acordo com essa organização, os estudantes que concluíssem o curso de História e de Geografia seriam diplomados como bacharéis, como determina o artigo 48 desse documento. A licenciatura seria conferida ao bacharel que cursasse a disciplina de Didática, totalizando mais um ano de estudos. É a clássica fórmula denominada de “3 + 1”, a partir da qual durante 3 anos os estudantes estudariam as disciplinas específicas da área, destinando a apenas o último ano os estudos para as disciplinas da área pedagógica, como pode-se perceber pelo Artigo 20:

⁴⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm
Acesso em 31/08/2015.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

A graduação em História estava separada da Geografia, diferentemente do que acontecia na também recém-criada Universidade de São Paulo (USP) e ocorreria mais tarde na Universidade do Brasil. As aulas ligadas à área pedagógica tinham destaque, o que tornava evidente a orientação de privilegiar a formação de professores.

No entanto, em 1937, com a instalação do Estado Novo, a UDF foi fechada e a maioria dos seus cursos foi integrada à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (UB), em 1939. A nova universidade foi organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O curso de História foi estruturado junto com o curso de Geografia, integrando a Seção de Ciências.

Essa sistematização que unificava História e Geografia em curso único terminou somente em 1955, com a Lei 2.5945, quando os cursos de História e de Geografia tornaram-se independentes.

5.4. Formação inicial de professores nos documentos oficiais

Atualmente existem 286 cursos registrados no banco de dados do INEP. Bacharelados e licenciaturas são registrados separadamente, mesmo quando oferecidos pela mesma instituição.

Até 2001, as modalidades bacharelado e licenciatura eram oferecidas em um mesmo curso, sendo possível a obtenção dos dois graus. Geralmente, concluía-se o primeiro o bacharelado cursar as disciplinas pedagógicas. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001⁴⁵, os cursos de licenciatura, não só de História, mas de todas as outras áreas do conhecimento, passaram a ser oferecidos independentemente dos cursos de bacharelado. Desse modo, se enfatizava a necessidade de criar uma identidade própria para os cursos de formação de professores, fugindo da concepção tradicional que valorizava muito mais a formação do bacharel em detrimento da formação do professor, tratando a formação pedagógica como mero apêndice da formação específica.

Diante da composição dos cursos superiores, específicos para a formação inicial dos professores de História, é preciso entender como a documentação oficializa esse processo, bem como constitui os cursos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a formação dos profissionais de educação está contemplada no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como forma mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

⁴⁵ O Parecer CNE/CP 009/2001, aprovado em 08/05/2001 pelo Conselho Nacional de Educação, define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Com a resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002⁴⁶, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Voltadas para os cursos de Licenciatura, os quais possuem a atribuição de formar os professores que trabalharão com a Educação Básica, as Diretrizes apontam, no artigo 3º, o modo como esses profissionais devem ser orientados durante sua formação no ensino superior. Entre essas atribuições considera-se a pesquisa enquanto um princípio norteador:

Art. 3º, item III - A pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002).

Embora esse documento mencione a necessidade de formação em licenciatura com a perspectiva da pesquisa, não existem maiores considerações a respeito dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Um histórico da regulamentação dos cursos de História no Brasil a partir da década de 1960 nos permite entender a maneira como a formação inicial, assim como a continuada, foi sendo encaminhada.

Um dos marcos mais importantes nesse processo foi o Parecer 292/6228, aprovado em 14 de novembro de 1962. Pode-se afirmar que esse foi o primeiro documento a institucionalizar, nos cursos de formação de professores, a separação entre as disciplinas consideradas de conteúdo específico e aquelas disciplinas preocupadas com a formação pedagógica dos futuros professores.

⁴⁶ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
Acesso em 20/08/2015.

Tal documento legitimava a “separação teoria e prática na formação de professores através da manifesta predominância da formação de conteúdos (o que ensinar) sobre a formação pedagógica (como ensinar)”. É possível perceber, por esse documento, a famosa dicotomia entre ensino e pesquisa presente nos cursos de formação inicial de professores.

Destaca-se, ainda, que nesse material há uma ênfase dada à importância do método na formação dos futuros professores, o que, segundo Urban (2009) trás alguma estranheza, pois percebe-se que a prática de ensino, até 1962, ainda não entrava no rol das disciplinas consideradas obrigatórias nos cursos de formação de professores.

De acordo com o parecer era essencial para a formação em Licenciatura:

1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
2. Elementos da administração escolar.
3. Didática.
4. Prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. (Brasil, 1981. p. 35)

Segundo Urban (2009),

[...] o exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do ‘ensinar’, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser professor. (URBAN, 2009. p. 54).

O documento promoveu também reflexões sobre a organização dos cursos de formação de professores de História, uma vez que ainda não havia clareza de onde se devia situar as disciplinas relativas à Didática.

De acordo com os Anais do II Simpósio da Associação dos Professores Universitários de História, então APUH, de 1962⁴⁷, seguindo a tradicional organização dos cursos de Licenciatura sob a “fórmula” do 3 + 1, na formação

⁴⁷ Disponível em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S02.pdf>
Acesso em 20/08/2015.

dos cursos de História havia ênfase nas disciplinas do Bacharelado, sobrando apenas o último ano da graduação para o trabalho com as disciplinas pedagógicas. A discussão aconteceu, sobretudo, devido a uma Portaria do Ministério da Educação e Cultura que autorizava o registro em História àqueles estudantes que tivessem concluído a sua Licenciatura em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. A solução para esse problema, segundo a APAH, só seria possível a partir da tomada de consciência sobre qual é a ciência de referência, aprofundando a integração entre as habilitações.

Com os militares no poder e sob o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, a formação de professores foi novamente afetada, agora pelo Decreto Lei nº 547 de 1969⁴⁸ que permitia a organização e abertura de cursos superiores de formação de professores com Licenciatura curta.

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969).

Para Marin (2012),

[...] esse decreto lei pretendeu a formação de profissionais para a educação de forma rápida e com baixos custos, revelando que no contexto histórico dos governos militares a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser adquirida. (MARIN, 2012. p. 62).

Além disso, a existência desses cursos de curta duração comprometia a necessidade que havia em formar os profissionais de História na sua relação com a pesquisa.

A formação unificada por meio da ciência de referência foi defendida novamente pela Associação Nacional dos Professores Universitários de

⁴⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0547.htm
Acesso em 20/08/2015.

História (ANPUH) quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação, formalizada por meio do Parecer CNE/CES 492/2001 de 13 de março de 2002⁴⁹. A preocupação demonstrada pela ANPUH estava relacionada à necessidade de formação unificada dos profissionais de História e não de forma separada, do professor ou do pesquisador de História. Tal discussão representava a necessidade de repensar a ideia de que o conhecimento histórico deveria ser primordial na formação completa do profissional de História.

Entre 1962 e 1996, para os cursos de História, o Conselho Federal de Educação determinava um currículo mínimo, revogado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases⁵⁰, estabelecendo a obrigatoriedade dos duzentos dias letivos.

Já nos anos 2000, as orientações das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior⁵¹, de maio de 2000, afirmam que é necessário

[...] definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é tarefa simples. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. (DIRETRIZES, 2000. p. 60).

De acordo com as Diretrizes para Formação Inicial de Professores, a formação unificada, Bacharelado e Licenciatura, acabaria sendo prejudicial aos estudantes, uma vez que dessa maneira as disciplinas destinadas à formação do professor de História são relegadas a segundo plano. Surgem desse documento, portanto, discussões que promoveram a defesa em prol de um

⁴⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 20/08/2015.

⁵⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm - Acesso em 20/08/2015.

⁵¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basicas.pdf> - Acesso em 20/08/2015.

currículo específico para cada formação, sobretudo no que se refere à formação em Licenciatura de História.

Em 2001, com o parecer 492/2001 de 03 de abril,⁵² do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais deveriam servir de parâmetro para os currículos de todos os cursos de História do país. De acordo com esse documento, a elaboração dos currículos de História deve ser pensada tendo em vista os objetivos específicos da epistemologia da História, assegurando a formação plena do historiador.

No entanto, as Diretrizes de História mantém um olhar diferenciado com relação à maneira como a formação dos futuros professores de História é pensada, evidenciando a dicotomia ensino e pesquisa por meio da separação entre a formação do bacharel e do licenciado. Na parte que se refere, especialmente, sobre as *Competências e Habilidades* dos estudantes formados em História destacam-se:

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.*⁵³
- 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;

⁵² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 20/08/2015

⁵³ Grifo da pesquisadora.

b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. BRASIL, 2001)

A pesquisa é mencionada como um critério importante, porém no que se refere à formação do bacharelado. Com relação à Licenciatura, se mantém uma perspectiva direcionada apenas aos métodos e técnicas pedagógicas, sem referências à relação entre a epistemologia da História e o conhecimento histórico escolarizado.

De acordo com essas informações, as políticas públicas para formação de professores nas Licenciaturas, expressas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores, apontam perspectivas muito específicas no que se refere ao perfil do profissional da História.

Como é possível perceber, esse documento além de não acabar com a dicotomia entre as disciplinas específicas e as chamadas disciplinas pedagógicas, criou a ideia de uma formação específica para os estudantes da área da licenciatura, determinando os conhecimentos considerados primordiais para aqueles que trabalham com a área de ensino.

Um dos aspectos mais polêmicos presentes nas novas Diretrizes para a formação de professores está na exigência de elevar a carga horária das disciplinas/atividades de prática pedagógica e de estágios para 800 horas. A Resolução CNE/CP nº 2/2002⁵⁴ estabelece, no Artigo 1º, que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, assim distribuídas:

⁵⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> - Acesso em 20/08/2015.

400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Com essa orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, evidencia-se a forma como os cursos de História nas Universidades brasileiras separam, em seu currículo, uma grade com formação específica para a pesquisa, no caso dos estudantes do Bacharelado, e uma formação instrumental, para os estudantes que seguem a Licenciatura. No caso do Bacharelado até mesmo a carga horária acaba sendo maior, uma vez que possui disciplinas metodológicas com foco na pesquisa, o que não é tema considerado relevante na formação dos futuros professores de História.

Dessa dicotomia acaba surgindo a polêmica relacionada à importância da Licenciatura, que é a localização das disciplinas pedagógicas fora dos Departamentos de História. Comumente, aos Departamentos de Educação fica a incumbência de trabalhar com as disciplinas de cunho pedagógico.

Segundo Cainelli

As Diretrizes dos Cursos de História optaram manter a dicotomia ensino/pesquisa/extensão claramente defendendo a ideia de que primeiro forma pesquisadores/historiadores e depois fornece a instrumentação que levará a alguma profissão complementar, professor do ensino fundamental e médio, gerenciador de patrimônio entre outras, que tenham como base de formação o conhecimento específico da História. (CAINELLI, 2001. p. 75).

Observa-se que a preocupação com a formação do futuro professor de História ainda não se ocupa em iniciar um historiador-professor, mas

instrumentalizar esses futuros profissionais para lidar com um saber escolarizado e didatizar a sua prática em sala de aula.

A estrutura dos cursos e de suas respectivas grades curriculares podem ser um bom caminho para entender como acontece o processo de formação inicial dos professores de História.

5.5. Licenciaturas nos Cursos Superiores de História nas Universidades Federais

Entre os meses de junho e julho de 2015, foi realizada uma pesquisa no endereço eletrônico do Ministério da Educação e Cultura para localizar, nas Universidades Federais brasileiras, aquelas que oferecem cursos superiores de Licenciatura em História. Num universo de 64 Universidades Federais é possível ter acesso à Licenciatura em História em 47 delas.

A escolha das Universidades Federais para a pesquisa decorreu do fato de que esta investigadora tem toda a sua história de formação oriunda da Educação Pública, assim como Graduação e Pós-Graduação em uma universidade federal.

No quadro 10 estão listadas todas as Universidades Federais que oferecem, no Curso superior de História, a modalidade Licenciatura.

Quadro 10**Universidades Federais que oferecem o curso superior de Licenciatura em História**

Universidade	Modalidade⁵⁵
1) Universidade de Brasília – UNB	Licenciatura e Bacharelado
2) Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Licenciatura e Bacharelado
3) Universidade Federal de Goiás – UFG	Licenciatura e Bacharelado
4) Universidade Federal de Mato Grosso	Licenciatura
5) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	Licenciatura
6) Universidade Federal da Bahia	Licenciatura
7) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Licenciatura e Bacharelado
8) Universidade Federal da Paraíba –UFPB	Licenciatura
9) Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Licenciatura
10) Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Licenciatura
11) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Licenciatura e Bacharelado
12) Universidade Federal de Sergipe – UFS	Licenciatura
13) Universidade Federal do Ceará – UFC	Licenciatura e Bacharelado
14) Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Licenciatura
15) Universidade Federal do Piauí – UFPI	Licenciatura
16) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Licenciatura e Bacharelado
17) Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	Licenciatura
18) Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Licenciatura e Bacharelado
19) Universidade Federal de Roraima – UFRR	Licenciatura
20) Universidade Federal do Acre – UFAC	Licenciatura e Bacharelado
21) Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Licenciatura e Bacharelado
22) Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Licenciatura
23) Universidade Federal do Pará – UFPA	Licenciatura e Bacharelado
24) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	Licenciatura
25) Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	Licenciatura
26) Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Licenciatura e Bacharelado
27) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Licenciatura e Bacharelado

⁵⁵ Nos casos em que os cursos oferecem as duas modalidades foi analisada apenas a grade curricular específica da Licenciatura.

28) Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Licenciatura e Bacharelado
29) Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ	Licenciatura
30) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Licenciatura (noturno)
31) Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Licenciatura e Bacharelado
32) Universidade Federal de Viçosa – UFV	Licenciatura e Bacharelado
33) Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Licenciatura
34) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	Licenciatura e Bacharelado
35) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Licenciatura e Bacharelado
36) Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Licenciatura
37) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Licenciatura
38) Universidade Federal Fluminense – UFF	Licenciatura e Bacharelado
39) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	Licenciatura e Bacharelado
40) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Chapecó	Licenciatura
41) Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	Licenciatura
42) Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	Licenciatura e Bacharelado
43) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Licenciatura e Bacharelado
44) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Licenciatura e Bacharelado
45) Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	Licenciatura
46) Universidade Federal do Paraná – UFPR	Licenciatura e Bacharelado
47) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Licenciatura e Bacharelado

Fonte: Trabalho empírico.

Das 47 Universidades Federais que possuem o Curso Superior de História, em 25 delas encontramos as modalidades Licenciatura e Bacharelado ofertadas juntas: UNB, UFGD, UFG, UFRB, UFPE, UFC, UFRN, UNIR, UFAC, UNIFAP, UFPA, UFJF, UFMG, UFOP, UFU, UFV, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ, UFPEL, UFSC, UFSM, UFPEL, UFSC e UFSM.

A modalidade Licenciatura é encontrada nas seguintes Universidades: UFMT, UFMS, UFBA, UFPB, UFAL, UFCG, UFS, UFMA, UFPI, UFRPE, UFRR, UFAM, UNIFESSPA, UNIFAL, UFSJ, UNIFESP, UFES, UFTM, UFVJM, UFFS, UNILA, UNIPAMPA.

Após o levantamento de todos os cursos de Licenciatura em História ofertados pelas Universidades Federais brasileiras foi realizado o levantamento da grade curricular desses cursos. Com o exercício de levantamento das disciplinas e leituras das grades curriculares, percebe-se a existência de uma permanência e homogeneidade na concepção dos currículos.

A apresentação das disciplinas ao longo dos cursos ainda é feita a partir de um ponto de vista cronológico linear, numa perspectiva eurocêntrica e quadripartite, ou seja, seguindo a estrutura que inicia os estudos a partir da História Antiga e, assim, seguindo pela História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, sucessivamente. O mesmo acontece com a História do Brasil, que inicia pela Colônia, passando pelo Império até a República, assim como com a História da América, repetindo uma visão cronológica e eurocêntrica.

Aos ingressos dos cursos de Licenciatura em História, as disciplinas específicas da área pedagógica surgem posteriormente, de forma descolada das disciplinas específicas da ciência da História e, de modo geral, refletem uma concepção que tem como objetivo a apreensão da didática geral e não da didática da História. As disciplinas pedagógicas, de modo geral, encontram-se sob responsabilidade dos Departamentos de Educação, portanto deslocadas dos objetivos específicos da própria ciência de referência.

A única exceção quanto ao formato tradicional dos currículos dos cursos superiores de História acontece com a grade da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana, localizada em Foz do Iguaçu, no Paraná, a qual apresenta disciplinas que fazem relação com a cultura e a História latino-americana.

Quadro 11 Grade do Curso de História Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (Licenciatura)	
1º Período	Fundamentos de América Latina I Português adicional básico/Espanhol adicional básico Introdução à História Introdução ao conceito de cultura
2º Período	Fundamentos de América Latina II Introdução ao pensamento científico Português adicional intermediário I/Espanhol adicional intermediário Português adicional básico/Espanhol adicional básico História da construção do ocidente
3º Período	Fundamentos de América Latina I e II Fundamentos de América Latina III Ética e Ciência Português adicional intermediário I/Espanhol adicional intermediário I Português adicional intermediário II/Espanhol adicional intermediário II Teoria e Metodologia da História: Modernidades e Narrativas História dos Indígenas da América do Sul Expansão ultramarina: do Mediterrâneo ao Atlântico
4º Período	História dos indígenas da América do Norte América: invasão, colonização e resistência. Modernidades, Estados nacionais e Capitalismo na Europa. História, Eurocentrismo e descobrimento da África e da Ásia. Invenção da América
5º Período	Teoria e metodologia da história: da nova história à história cultural Independência, estados nacionais e setores populares na América Latina. Modernidades e identidades na Ásia contemporânea Liberalismo, revolução e democracia na Europa e nos Estados Unidos.

6º Período	Revolução, ditaduras e democracia na América Latina. História e gênero na América Latina Diversidade cultural e grupos étnicos na América Latina Monografia I Optativa
7º Período	História, patrimônio e memória. História, imagens e oralidade. História das relações interregionais do continente americano Monografia I Monografia II Optativa Optativa
8º Período	História, cultura e arte na América Latina. Monografia II Monografia II Optativa Optativa

Fonte: Trabalho empírico.

De acordo com a própria descrição do curso em página oficial da Universidade:

O curso de graduação de História – Grau Licenciatura visa formar profissionais com sólida formação no ofício de professores de História, conhecedores profundos das diversas visões históricas sobre o continente e, principalmente, profissionais capacitados para, a partir de seu trabalho como professores, mostrar os principais problemas que têm impedido uma verdadeira integração do continente latino-americano. (UNILA, 2016).⁵⁶

Essa grade, portanto, foge completamente da estrutura eurocêntrica e quadripartite apresentada por todas as outras Universidades que oferecem o curso de História. No entanto, também podemos observar que, embora seja um curso de Licenciatura, a abordagem das disciplinas pedagógicas não aparece como algo primordial, muito menos reflete a perspectiva da formação do futuro professor como um historiador pesquisador.

⁵⁶Disponível em: <https://www.unila.edu.br/cursos/historia-licenciatura>
Acesso em 25/09/2016.

5.6. Licenciaturas em História e a abordagem do ensino e da pesquisa

O objetivo específico da investigação dos cursos superiores de História, no entanto, foi localizar nas grades a presença de disciplinas que apresentassem a pesquisa atrelada ao ensino de História.

Após examinar todas as grades dos cursos superiores de História das 47 Universidades Federais que possuem a modalidade Licenciatura, a investigação chegou a seis disciplinas que, de acordo com o nome e ementa, abordam a pesquisa diretamente relacionada ao ensino de História.

Quadro 12 Disciplinas que relacionam ensino e Pesquisa Universidades e ementas	
Disciplinas História, Ensino e Pesquisa	Universidade Modalidade do Curso
1) Projetos de Ensino e Pesquisa em História	Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (Licenciatura)
EMENTA⁵⁷	
A contribuição da pesquisa e do ensino de história no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento histórico. Interdisciplinaridade, ensino e pesquisa em história. Lugares de memória no ensino e na pesquisa em história. Elaboração de projeto de ensino ou de pesquisa em história para composição de Relatório de Formação Docente em História.	
2) Pesquisa Educacional	Universidade Federal de Alagoas/UFAL (Licenciatura – Campus do Sertão)

⁵⁷ Disponível em http://labs.ufgd.edu.br/labhis/docLicenciatura/Projeto_Pedagogico_de_Curso_2015 - VERSAO_FINAL.pdf
Acesso em 25/09/2016.

EMENTA⁵⁸	
<p>Pressupostos e características da pesquisa em educação. A pesquisa quantitativa e qualitativa em educação. Diferentes abordagens metodológicas de pesquisa em educação. Fontes de produção da pesquisa educacional: bibliotecas, meios informatizados, leitura e produção de textos e artigos com diferentes abordagens teóricas. Etapas de um projeto de pesquisa educacional para o Trabalho de Conclusão de Curso. O profissional da educação frente aos desafios atuais no campo da pesquisa educacional.</p>	
3) Investigação e prática pedagógica	Universidade Federal do Acre/ UFAC (Licenciatura e Bacharelado)
EMENTA⁵⁹	
<p>Fundamentos da pesquisa educacional: características e especificidades da "Escola" como objeto de investigação. Atividades de cunho investigativo centrada na observação, descrição, análise e reflexão do cotidiano da escola e da sala de aula ante ao reconhecimento da complexidade que envolve a organização do trabalho pedagógico escolar. As diferentes dimensões constitutivas do trabalho pedagógico: as rotinas, as dinâmicas e lógicas ordenadoras das atividades administrativas e pedagógicas na escola; a estrutura administrativa e organizacional de um estabelecimento escolar; a construção e a gestão do projeto político-pedagógico; o currículo como ordenador da organização do processo de ensino e das situações de aprendizagem; práticas pedagógicas e trabalho docente; a avaliação institucional e os indicadores de desenvolvimento e desempenho da educação básica.</p>	
4) Laboratório de ensino e pesquisa	Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP (Licenciatura)
EMENTA⁶⁰	

⁵⁸ Disponível em file:///C:/Users/Jorge/Downloads/PPP%20Historia%20Licenciatura%202013_31_07.pdf
Acesso em 25/09/2016.

⁵⁹ Disponível em

<https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action;jsessionid=3BCC7463643F799516EE6C3172FFDD1D?d=18328>

Acesso em 25/09/2016.

⁶⁰ Disponível em http://www2.unifesp.br/humanas/rep/cursos/PPP_Historia_Licenciatura-Bacharelado.pdf
Acesso em 25/09/2016.

O ofício do historiador enquanto pesquisador e futuro professor. Práticas fundamentais de sua atividade intelectual: o trabalho com as fontes textuais e a percepção de sua historicidade. Reflexão sobre a circulação dos impressos e formas de recepção. A produção do saber histórico enquanto construção historicizada, no meio acadêmico, escolar ou em outros meios/áreas. Contato com distintos tipos de fontes textuais, discussão sobre suas especificidades. Conhecimento dos vários tipos de instituições de guarda de documentos e seus sistemas classificatórios.

5) Seminário de pesquisa em ensino de História	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (Licenciatura e Bacharelado)
--	--

EMENTA⁶¹

Seminário de cunho prático, versando sobre aspectos fundamentais da prática de ensino de História. Subdividido em três linhas (Representações do Ensino da História, Imagens e Símbolos da História do Brasil nos *mass media* e as Políticas Educacionais e Saber do Fazer: Currículos, Programas e Manuais).

- Representações do Ensino de História – Reflexão sobre as representações e linguagens mais usadas na produção do conhecimento histórico no ensino fundamental e médio. Enfoque no uso de fotografias, desenhos, crônicas, livros didáticos como representações do real, materiais didáticos disponíveis (filmes, vídeos educativos, documentos, contos, livros paradidáticos, etc.), analisando e compreendendo as especificidades de cada um deles.
- Imagens e Símbolos da História do Brasil nos *mass media* e as Políticas Educacionais – As veiculações nos *mass media* de programas educacionais (apresentados formalmente ou não), elaborados por intelectuais e técnicos do (s) governo (s) e suas formas de abordagem; os projetos político-pedagógicos no Brasil no século XX e a imagem de Brasil que transmitem à população.
- Saber do Fazer: Currículos, Programas e Manuais – seminário articulado em torno do tema “currículo”, com a análise dos currículos oficiais da disciplina. Os programas da disciplina e os manuais escolares, que atestam as ideias que orientam a construção de uma história nacional, que envolvem uma

⁶¹ Disponível em <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/graduacao/seminario-de-pesquisa-em-ensino-de-historia>

Acesso em 25/09/2016.

complexa dinâmica cujo *locus privilegiado* é a escola, no projeto pedagógico proposto, na concepção de educação, de Estado, de sociedade, etc., dividido em: Concepções de currículo e de História, Caracterização do currículo e do ensino de História, analisando as implicações desta prática e As alternativas e encaminhamentos propostos pelos debates atuais.

6) Seminário de Pesquisa em ensino	Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (Licenciatura e Bacharelado)
------------------------------------	--

EMENTA⁶²

Características do estado da arte do ensino de História e sua relação com a pesquisa em ensino, os congressos e as publicações específicas da área de ensino, os cursos de pós-graduação em ensino e a metodologia de ensino. O ensino na área de História, seus processos em diferentes espaços educativos.

Conteúdo:

- As tendências de pesquisa no ensino
- As produções e a socialização das pesquisas sobre o ensino de História
- Espaços educativos para o ensino de História
- A docência no ensino de História
- Currículo e políticas públicas
- A didática da História

Quadro organizado pela pesquisadora.

Fonte: Endereços eletrônicos das Instituições de Ensino Superior.

Após esse levantamento, o objetivo seguinte foi buscar, juntamente aos professores que ministram essas disciplinas nas respectivas universidades, a compreensão que cada um possuía sobre a pesquisa e sua importância junto à formação inicial dos futuros professores de História. Para tanto, foi elaborado um pequeno questionário (ANEXO) a ser enviado a cada um dos seis professores responsáveis por essas disciplinas.

⁶² Disponível em <http://historia.grad.ufsc.br/men-7003/>
Acesso em 25/09/2016.

A dificuldade, no entanto, já se apresentou pelo fato de que três desses cursos não possuem endereço eletrônico. Foi preciso entrar em contato com as Universidades e, somente assim, conseguir acesso direto aos Departamentos de História para, posteriormente, poder encaminhar o questionário. Este foi enviado no mês de julho de 2016 para cada departamento de História, uma vez que também não foi disponibilizado o endereço eletrônico dos professores. A confirmação de que cada professor havia recebido os questionários aconteceu. No entanto, apesar de várias tentativas e promessas de retorno, nenhum desses professores devolveu os questionários, o que demandou a necessidade de repensar esta parte da pesquisa.

Como outra possibilidade de investigação, portanto, optou-se em investigar como a concepção de pesquisa está presente na formação inicial dos futuros professores de História por meio do PIBID. Do mesmo modo, a investigação procurou compreender como os programas de Pós-graduação tanto no Mestrado profissional, quanto o acadêmico, tem realizado o processo de formação continuada objetivando a formação dos professores enquanto pesquisadores.

Além da formação inicial de professores, sob a responsabilidade dos cursos superiores de História ofertados pelas Universidades Federais brasileiras, esta investigação considerou outros formatos que visam a formação dos professores de História e sua relação com o ensino de História. Entre eles estão o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo com os documentos oficiais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID⁶³, visa a formação de profissionais capacitados a trabalhar com a ciência Histórica na Educação Básica.

5.7. Formação inicial dos professores de História: a experiência do PIBID

De acordo com o Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁶⁴ (PIBID) de 2014, “o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissoluvelmente nas relações educativas”. Segundo esse documento, a estrutura dos cursos superiores de Licenciatura tem deixado a formação inicial dos professores muito aquém das necessidades apresentadas nas salas de aula das escolas de Educação Básica. Desse modo, programas como o PIBID apresentam, em sua documentação oficial, informações relativas à necessidade de sanar a lacuna existente entre teoria e prática, tão necessária para a formação integral dos professores que atuam na Educação Básica.

Lançado em 2007 pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID foi apresentado como um programa que busca apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior, sejam elas públicas ou privadas. O programa busca promover o

⁶³ Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf
Acesso em 20/08/2015.

⁶⁴ Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>
Acesso em 25/09/2016.

encontro entre as Universidades e as escolas públicas, envolvendo estudantes de graduação, professores da Educação Básica e professores universitários.

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. (GATTI, 2014. p. 10)

Desse modo, a documentação oficial sobre o PIBID reforça o caráter que o programa possui em apoiar a iniciação à docência, sobretudo buscando aprimorar a formação dos futuros professores para o Ensino Médio, além de “garantir a valorização do magistério e a elevação da qualidade da educação básica”.

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (GATTI, 2014. p. 9)

O processo de organização desse programa prevê que as universidades interessadas em participar do PIBID apresentem, junto a CAPES, projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. A participação é permitida tanto para Universidades públicas, quanto privadas, desde que ofereçam a modalidade licenciatura. Aprovados os projetos, as instituições de ensino superior recebem recursos para as atividades planejadas de acordo com os projetos. Os bolsistas do BIPID são escolhidos de acordo com processos de seleção organizados pela instituição de ensino superior.

Como outros programas, o PIBID oferece bolsas de pesquisa aos participantes do programa, as quais estão divididas em cinco diferentes tipos:

1. **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto.
2. **Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.
3. **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos.
4. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.
5. **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.⁶⁵

O formato desse programa promove, durante o curso de Graduação, a inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar, onde devem acompanhar o professor supervisor, desempenhando atividades próprias à prática e às necessidades exigidas nas salas de aula da Educação Básica.

Como um professor da universidade se torna o coordenador de área atuando com os estudantes da licenciatura e promovendo a aproximação com a escola onde deve acontecer a aplicação do projeto, o PIBID considera que isso amplia a relação entre a universidade e a escola pública.

De acordo com as orientações do PIBID, os estudantes da graduação devem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da escola com formação na área de atuação do licenciando. Os professores da Educação Básica, ao se envolverem nesse programa, são inseridos num processo de formação continuada, enquanto que os professores universitários interagem com a realidade e as necessidades da escola pública.

Como este não é o objetivo desta investigação, não se pode afirmar em que medida essa aproximação, de fato, promove uma inter-relação entre

⁶⁵ Dados disponíveis no Portal da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

universidade e escola, entre a produção acadêmica e a pesquisa em sala de aula, sobretudo por parte dos professores da Educação Básica.

A necessidade de oferecer alternativas à formação inicial e continuada apontada por esse programa possibilita também um questionamento acerca da forma e do que se deve ensinar na disciplina de História. Sobre esses saberes históricos Rüsen (2006) nos diz que

Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2006. p. 8)

O entendimento desse programa é o de que os estudantes da Graduação, em contato com a teoria e a historiografia, podem compartilhar esses estudos com os professores da educação básica, bem como conhecer a realidade escolar, buscando aprimoramento e desenvolvendo metodologias, além de realizar atividades de pesquisa para o desenvolvimento da educação.

De acordo com o Edital do PIBID de 2007, um dos objetivos desse programa deve ser:

[...] fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. (Edital MEC/CAPES/FNDE do PIBID, 2007).⁶⁶

Como já afirmado, o objetivo desta investigação não toma o PIBID como ponto central, porém as informações com relação a sua estrutura nos apontam

⁶⁶ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

que a concepção desse programa acaba reforçando a ideia da escola como um local onde a universidade pode realizar experimentos e pesquisa. O PIBID não foi concebido pensando nos professores de História enquanto pesquisadores, mas como auxiliares na aplicação de atividades e metodologias criadas e desenvolvidas pelos cursos superiores de História, sendo os estudantes da licenciatura os intermediários na aplicabilidade do conhecimento científico.

Salienta-se que apesar de todo o investimento e defesa sobre esse programa, o mesmo vem sendo constantemente ameaçado de acabar. A cada semestre o número de bolsas diminui e seu futuro é incerto.

6. O ensino de História na formação continuada: experiências do PROFHistória e da Pós-graduação acadêmica

Os Programas de Pós-Graduação Profissional, o PROFHistória e os programas de pós-graduação acadêmicos são exemplos de ações implementadas pelo governo Federal com o intuito de promover a formação continuada de professores.

Com a perspectiva que busca atender as necessidades relacionadas à Licenciatura e a relação entre teoria e prática, o Ministério da Educação e Cultura, na última década, instituiu dois novos programas de formação de professores. De acordo com os documentos oficiais, tanto o PIBID quanto o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHistória, O mestrado acadêmico, por sua vez, objetiva a formação continuada de profissionais qualificados a trabalhar com a pesquisa e seguir a vida acadêmica. Neste caso, pretende-se entender como o ensino de História aparece nessas produções.

6.1. Breve histórico dos cursos de Pós-graduação no Brasil

A origem dos programas de pós-graduação está relacionada à criação das primeiras universidades ainda na década de 1930. Naquela época, essas universidades conseguiram trazer um significativo número de professores estrangeiros, alguns inclusive refugiados da guerra, os quais trouxeram os primeiros modelos institucionais para os estudos em pós-graduação.

A principal característica desses primeiros cursos era a forte relação que se estabelecia entre o professor catedrático e seus “discípulos”, estudantes que também auxiliavam os professores nas atividades de ensino e de pesquisa. Nesse relacionamento o trabalho era informal, mas objetivava na elaboração de uma tese.

Essas primeiras experiências aconteciam em apenas algumas universidades, sendo a titulação reconhecida apenas no meio acadêmico.

O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960, sendo somente em 1965 que o Ministério da Educação regulamentou essa experiência, reconhecendo-a como um nível de ensino após o cumprimento do bacharelado. Nesse ano, por meio do Parecer 977⁶⁷, conhecido como Parecer Sucupira, foi estabelecido, pela primeira vez, o formato institucional da pós-graduação brasileira diferenciando os dois níveis de formação entre Mestrado e Doutorado.

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação stricto sensu dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o major (área de concentração) e o minor (matérias conexas). (SANTOS, 2003. p. 630).

Em 1965, o país já contava com 27 cursos classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 cursos de pós-graduação.

⁶⁷ Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf
Acesso em 25/09/2016.

Mas foi somente em 1968, após a reforma universitária, que a regulamentação da pós-graduação ocorreu. Essa reforma foi baseada no modelo norte-americano e promoveu a substituição do modelo de cátedras pela organização departamental, além de instituir a contratação de professores em tempo integral. Substituía-se, assim, o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, ambos muito semelhantes à estrutura americana.

6.2. Mestrado Profissional em História – o PROFHistória

Os primeiros cursos de Mestrado profissional surgiram em 1999, com a criação de quatro cursos. Mas a modalidade ganhou força a partir da publicação, no Diário Oficial da União, da Portaria Normativa Nº. 17, de 28 de Dezembro de 2009⁶⁸, destinada a regulamentar sua oferta. Esse documento também flexibilizou os trabalhos de conclusão de curso, que até então deveriam ser apresentados apenas em formato de dissertação, como nos mestrados acadêmicos. A partir desta portaria, os trabalhos de conclusão de curso podem ser apresentados em diferentes formatos, como artigos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos ou mesmo uma dissertação, entre outros.

De acordo com o Art. 4º dessa portaria, um dos objetivos do Mestrado profissional seria:

⁶⁸Disponível em www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf
Acesso em 25/09/2016.

Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (Portaria Normativa Nº. 17, de 28 de Dezembro de 2009).

A partir de 2007, houve um aumento significativo na oferta do Mestrado profissional, com 184 cursos e, em 2012, aconteceu um salto para a criação de 338 opções.

Em 2010 essa modalidade de Pós-Graduação foi oficializada por meio da Portaria Nº 209, de 21 de Outubro de 2011.

O presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas nos incisos II, III, IX e X, do art. 26 do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática de fomento ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, resolve: Art. 1º. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), constante do Anexo a esta Portaria. Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 26/10/2011).⁶⁹

Tendo como inspiração o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMat) – primeiro curso de formação continuada *stricto senso* no formato semipresencial aprovado pela Capes em 2010, os cursos da área de Ciências Humanas também se engajaram na iniciativa de oportunizar essa modalidade de pós-graduação destinada, especificamente, a professores da Educação básica de escolas públicas.

Para conhecer maiores detalhes com relação à origem e formato dessa modalidade de ensino de formação continuada para professores de História

⁶⁹ Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>
Acesso em 25/09/2016.

houve o contato com a coordenadora nacional do programa, a professora Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ). O contato inicial aconteceu em fevereiro de 2016 quando, por e-mail, a professora Marieta disponibilizou as primeiras informações. Daquele momento em diante, houve as leituras sobre o PROFHistória e a sistematização da pesquisa. A princípio a intenção era a realização de uma viagem ao Rio de Janeiro para a realização de uma entrevista com a coordenadora do Programa, porém com a impossibilidade da viagem um questionário foi formulado para que a professora respondesse.

Quadro 13**Questionário enviado à coordenadora nacional do PROFHistória**

- 1) Como e por que surgiu a ideia de se propor o ProfHistória?
- 2) O ProfHistória está enquadrado no que se chama Mestrado Profissional. Quais são as semelhanças e diferenças com o Mestrado Acadêmico?
- 3) Quais os objetivos de se implantar o ProfHistória?
- 4) Na sua concepção, como o ProfHistória pode colaborar com o professor de História que atua na Educação Básica?
- 5) Pessoas que não sejam formadas em História, mas possuem alguma Licenciatura, e que atuem na Educação Básica, podem cursar o ProfHistória. Qual a justificativa para isso?
- 6) O programa possui algum interesse ou mesmo alguma forma de acompanhar os resultados após a formação dos professores participantes do ProfHistória?
- 7) Qual o conceito de pesquisa que fundamenta a proposta do ProfHistória?
- 8) O ProfHistória colabora para que o professor da Educação Básica seja considerado também um historiador/pesquisador? Como?

No entanto, a própria coordenadora do PROFHistória sugeriu um contato alternativo por meio de entrevista que fosse realizada por telefone, via *whatsapp*.

Assim, no dia 04 de setembro de 2016 foi realizada uma entrevista por telefonema, via *whatsapp*, com a professora Dra. Marieta de Moraes Ferreira, coordenadora nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHistória. Por cerca de duas horas, as perguntas elaboradas para o questionário foram realizadas e a conversa sobre a origem, funcionamento e propostas do PROFHistória foram sendo reveladas.

As entrevistas podem ser utilizadas como um recurso em investigações qualitativas, embora não sejam adequadas a todas as situações de pesquisa. “O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. (DUARTE, 2004. p. 214-215).

É comum a crença de que a entrevista seja um método simples, porém demanda uma série de cuidados por parte do pesquisador. É importante que este tenha clareza das questões que pretende fazer, conduzindo o entrevistado a responder de acordo com as necessidades apontadas pela investigação.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004. p.215)

Após a entrevista ter sido realizada e devidamente gravada, houve a transcrição de toda a conversa. (ANEXO). As respostas foram organizadas de acordo com o roteiro desenvolvido durante a entrevista.

Além de coordenadora nacional, a professora Dra. Marieta de Moraes Ferreira foi uma das criadoras do programa. Segundo Ferreira (2016), a idealização do programa se iniciou com discussões feitas dentro de um grupo na CAPES, uma vez que a maioria dos professores universitários não acreditava que a Educação Básica pudesse fornecer elementos para estudos na pós-graduação. Foi quando o professor da UFRJ e então presidente da ANPUH, Manoel Salgado, sugeriu

[...] que se criasse uma espécie de um grupo de trabalho na ANPUH que as pessoas poderiam se voluntariar pra participar desse grupo pra gente estabelecer alguns princípios, dar algumas sugestões de como é que o material didático, como é que o ensino de História poderia ter um foco maior nos programas de pós-graduação. E aí, algumas pessoas: eu, Keila Grinberg, Cristina Bustamante, Surama Conde, que na época era da Universidade de Vassouras (...) formamos esse grupo e nos reunimos algumas vezes e fizemos algumas sugestões. Isso foi em 2008, se não me engano. Aí a gente fez uma espécie de um ofício e mandamos pro Professor Manoel Salgado e ele encaminhou isso pra CAPES. Mas isso, na ocasião, não teve nenhum efeito. A gente não falava em Mestrado Profissional, a gente falava que devia ter cursos que pudessem dar maior formação, cursos de pós-graduação. A gente pensou mais em termos de especialização. Isso ficou morto e não teve maior repercussão. A gente até participou. Depois o professor Manoel já tinha saído. o fórum seguinte Tania de Luca era a coordenadora, foi um encontro na UNICAMP, nós retomamos isso, mas isso não teve maior repercussão nem desdobramento. Aí o assunto morreu. (Entrevista em 04/09/2016)

O assunto, deixado de lado por algum tempo, somente voltou à tona em 2012, quando a CAPES abriu editais para a criação de novos programas de Mestrado Profissional, como o que já existia com a Matemática desde 2010. Desafiada pelo Professor Dr. Calos Fico (UFRJ), a professora Drª Marieta de Moraes Ferreira resolveu organizar uma equipe para pensar a elaboração de um projeto de Mestrado profissional.

Aí, de fato, eu reuni e chamei a Keila Grinberg, que já tinha participado daquela iniciativa lá em 2008, que é da UNIRIO, a Regina Bustamante, que é do Instituto de História da UFRJ e que também já tinha participado daquela iniciativa lá atrás. E conversei também com as minhas colegas da faculdade de educação: a professora Ana Maria Monteiro, que na época dirigia a faculdade de educação, se ela não tinha interesse em participar. E ela disse: "Não, tenho interesse sim. Vamos conversar, vamos ver como é que a gente pode reunir. Então vamos reunir um grupo de pessoas"? Aí lá na pós-graduação de História Social, pós-graduação *strictu senso* eu comecei a chamar essas pessoas. Daí veio algumas pessoas da UFF, da UNIRIO, da própria UFRJ, da faculdade de Educação, da UERJ, porque a gente tinha a professora Helenice Rocha, que também é uma pessoa que já tinha uma aproximação com essa parte do ensino de História, especialmente os professores lá da UERJ São Gonçalo. E aí a gente começou a fazer isso como se isso fosse nascer como um mestrado dentro da pós-graduação de História Social. Nós achamos que aquilo seria uma pós-graduação, um mestrado vinculado ao Mestrado e Doutorado *strictu senso*, que a gente chama programa de pós-graduação em História Social da UFRJ. (Entrevista em 04/09/2016)

Inicialmente, o projeto foi concebido pelo chamado “Grupo do Rio”, com professores da UFRJ, da UFF, da UERJ, da UNIRIO, da PUC e da Universidade Federal Rural.

Mas o grupo tomou uma decisão que a gente não queria fazer um Mestrado de conteúdo de História, que não era pra gente dar uma atualização sobre historiografia da Revolução Francesa ou sobre historiografia do Golpe Militar. A gente queria mais um curso que tratasse de teoria e de metodologia da História, mas vinculada ao ensino de História. Por isso que a gente montou aquela grade. Então a gente colocou aquela grade com essas duas disciplinas que são disciplinas-chaves: Teoria da História para o ensino de História e Historiografia do ensino da História. Essas foram as duas disciplinas âncoras que nós fizemos. Depois pede as disciplinas optativas, uma disciplina eletiva e o Seminário de Pesquisa que é para o aluno trabalhar a dissertação. (Entrevista em 04/09/2016)

Alertado de que esse programa não poderia contar apenas com professores e universidades do Rio de Janeiro, o grupo buscou parceria em outras instituições, como a Universidade Federal de Santa Maria e a FURG, no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal e a Universidade Estadual de Santa Catarina, a Universidade Federal do Tocantins e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Desse modo, sob a coordenação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em agosto de 2014 se iniciou a primeira turma de Mestrado Profissional em Ensino de História do Brasil, o PROFHistória, contando com a participação de 100 professores da Educação Básica.

Naquele primeiro ano de atividade, os números apontavam a participação de 12 universidades: UFRJ, UFRRJ, UERJ, UNIRIO, UFF, PUC-Rio, UFT, UDESC, UFSC, UFRGS, UFSM e FURG, 1000 candidatos inscritos, 130 aprovados e 95 professores envolvidos.

No segundo semestre de 2015, a CAPES abriu edital para que outras instituições interessadas pudessem se associar ao programa. Com a expansão, o programa passou a ter 18 núcleos distribuídos da seguinte maneira: 2 na região Norte, 5 no Nordeste, 3 no Centro-Oeste, 4 no Sudeste e 4 no Sul.

Quadro 14		
Oferta de vagas do PROFHistória em 2016		
Região Norte	Instituição	Vagas
	UFPA	20
	UNIFAP	12
Região Nordeste	UNEB	15
	UFRN	20
	UFPE	18
	UFS	15
	URCA	20
Região Centro-Oeste	UFMT	20
	UEMS	12
	UNEMAT	12
Região Sudeste	UFMG	15
	UNICAMP	15
	UNIFESP	20
	USP	15
Região Sul	UEM	20
	UEPG	12
	UFPR	12
	UNESPAR	12

Fonte: Trabalho empírico.

A partir de 2016 passaram a ser 30 núcleos do PROFHistória distribuídos em todo o país, num processo seletivo que ofereceu 465 vagas.

O curso, com carga horária de 555 horas, embora tenha algumas atividades desenvolvidas à distância, está inserido na modalidade presencial, conferindo aos estudantes o título de Mestre em Ensino de História. No Regimento Geral do PROFHistória⁷⁰ encontra-se, já no Artigo 1º:

O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História. (Regimento Geral do PROFHistória, UFRJ, 2014)

A estrutura do PROFHistória foi concebida de acordo com uma perspectiva específica, voltada para professores de História que atuam na Educação Básica. De acordo com a coordenadora nacional do PROFHistória, na formação inicial dos professores há uma lacuna no que se refere às disciplinas específicas da educação. Este seria, portanto, um elemento importante na constituição da grade do PROFHistória e na constituição de suas disciplinas.

Essa parte mais de ensino de História ficava mais com a faculdade de educação, que também não interage, não interagia muito com os professores. No fundo você tem uma série de disciplinas da educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. Enfim, a única disciplina mais focada mesmo é Didática da História ou Prática de Ensino, mas que acaba sendo muito pouco e os alunos saem muito despreparados para o exercício do Magistério. (Entrevista em 04/09/2016)

⁷⁰ Disponível em http://www.historia.ufrj.br/pdfs/2014/PROFHISTORIA_Regimento.pdf
Acesso em 20/08/2015.

No quadro 15, apresentado a seguir, são apresentadas as disciplinas ofertadas durante o PROFHistória.

Quadro 15
Grades das disciplinas do PROFHistória
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHistória)
Área de concentração: Ensino de História
Linhos de pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes Históricos no Espaço Escolar 2. Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão 3. Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória
Disciplinas obrigatórias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria da História 2. História do Ensino de História 3. Quatro disciplinas Optativas 4. Seminário de Pesquisa 5. Seminário Tutorial 6. Dissertação
Carga horária: 555 horas.
Integralização em 2 anos.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoria>
Acesso em 25/09/2016.

6.3. Mestrado Profissional X Mestrado Acadêmico

As Universidades disponibilizam em seus programas de Pós-Graduação diversas linhas de Mestrado, denominados de Acadêmicos. Para muitos estudantes que desejam retornar aos estudos em busca de formação na pós-graduação existe a dúvida quanto à classificação da modalidade desse Mestrado como Profissional.

"Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002). Responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é responsável por regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos. (MEC. CAPES, 2015).⁷¹

A partir da documentação oficial o PROFHistória, portanto, seria um programa que tem, por objetivo, orientar os professores da Educação Básica a reencontrar um conhecimento adquirido, ou não, durante a graduação. Dessa forma, os professores estariam sendo “atualizados” com relação às produções feitas pela academia, podendo levar esse conhecimento para ser aplicado em sala de aula. É importante ressaltar que a perspectiva oficial é a de que “o mestrado profissional (MP) é um título terminal”, ou seja, não visa à sequência do estudo acadêmico dos professores envolvidos.

Questionada com relação à diferença entre os Mestrados Profissional e Acadêmico, para a coordenadora do PROFHistória uma das diferenças está no público do Mestrado profissional, mais interessado e participativo que o público do Mestrado Acadêmico.

⁷¹ Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>. Acesso em 25/09/2016.

Você propõe um texto, propõe um tema de discussão, há uma mobilização muito grande e, muitas vezes, maior do que o mestrado acadêmico. Depois eu acho que tem uma coisa também que me mobiliza. No mestrado acadêmico as pessoas fazem as suas pesquisas, os seus projetos de dissertação muito meramente como um conhecimento. Ela vai pegar aquilo ali, por exemplo, vai definir que ela vai estudar um determinado grupo social ou perseguidos políticos. (...) Mas o foco é você produzir um conhecimento sobre um dado tema. Quando você trabalha com o ensino de História, pelo menos na nossa perspectiva, é sempre de você discutir e colocar para os alunos “Como você trabalharia isso na sua sala de aula? Como você trabalharia isso com seus alunos”? E os trabalhos de final de curso também são sempre focalizados em alguma atividade docente dele. (Entrevista em 04/09/2016)

Além desse diferencial, como o PROFHistória é destinado exclusivamente a professores que atuam na Educação Básica, percebe-se que seus objetivos estão direcionados à promoção de leituras, práticas e ações que possam retornar às salas de aula.

Nesse ponto, é interessante retomar as orientações oficiais com relação ao público alvo do Mestrado Profissional, apontado pelo Diretor de Avaliação da Capes em 2007:

Talvez convenha sugerir que o Mestrado Profissional não seja cursado imediatamente após a conclusão da graduação. O aluno se beneficiará mais dele se já tiver alguma maturidade adquirida pela vivência na profissão. Dialogará mais em função do que aprendeu no mercado ou no órgão estatal em que trabalha. (RIBEIRO, 2007).⁷²

Para a coordenadora nacional do PROFHistória, “o que a gente quer é que as pessoas lancem mão de um instrumental teórico, de um referencial e trabalhe isso numa perspectiva de lidar com desafios da aplicação do conhecimento histórico na sala de aula”. (FERREIRA. Entrevista em 04/09/2016). De modo específico, a perspectiva do PROFHistória parece ser instrumentalizar os professores, numa formação continuada, para que

⁷² Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf
Acesso em 25/09/2016.

desenvolvam a capacidade de leitura da teoria e criem estratégias para tornar suas aulas mais dinâmicas.

Eu não sou uma especialista em didática da História, nunca dei aula, mas sou uma pessoa muito preocupada com isso e me envolvo muito no sentido de trabalhar com os alunos para que eles, não só comigo, mas entre eles discutam e criem estratégias para aplicação de conteúdos históricos na sala de aula. (...) A proposta é que realmente a gente trabalhe junto, o professor com os seus desafios, com as suas dificuldades, com as suas insuficiências da sala de aula tragam os seus problemas pra que a gente, junto, traga autores teóricos, conteúdos e criasse alternativas para montar estratégias de ensino pra sala de aula. (Entrevista em 04/09/2016)

É importante destacar que o PROFHistória não exige a graduação em História. Para pleitear uma vaga no programa é preciso, obrigatoriamente, que o aluno tenha Licenciatura e atue em sala de aula enquanto professor de História da Educação Básica, mesmo que essa não seja sua formação acadêmica. Questionada sobre esse aspecto, a coordenadora nacional do ProfHistória respondeu:

Na época que a gente fez o edital, fez o regulamento, o regimento nacional, a gente discutiu muito esse assunto, se a gente deveria restringir apenas para pessoas formadas em História. Os argumentos que surgiram eram os seguintes: tem muitas pessoas que não são formadas em História, mas dão aula de História, na prática. Você, por exemplo, pode ter uma pessoa, às vezes, formada na área Educação, pode ser até em outra área. Porque uma coisa é a nossa realidade, o Paraná, o Rio de Janeiro. Quando você vai pra esse interiorzão do Brasil você tem muitos professores que são professores de Letras e que dão aula de História, professor de Geografia que dá aula de História. Então a ideia era que essa pessoa que estivesse na sala como professor de História, que ela tivesse a possibilidade de se qualificar, pra exercer melhor a sua atividade. E todos os alunos, todas as pessoas, quando se inscrevem, têm que atestar primeiro que são professores da Educação Básica e professores de História. É uma coisa muito prática. Eu até, pessoalmente, era mais restritiva. Minha ideia era de que fossem pessoas formadas em História, mas aí as pessoas falavam que tem muitos lugares no Brasil em que vai ter pessoas formadas com Licenciatura, mas em Português, Geografia, Filosofia, que estão exercendo atividade como professores de História. (Entrevista em 04/09/2016)

6.4. PROFHistória: ensino e pesquisa

Esta investigação de Doutorado, de cunho qualitativo, inserida no campo científico da Educação Histórica, busca conhecer o sentido da pesquisa no ensino de História. Portanto, entender a concepção da pesquisa para o Mestrado Profissional em ensino de História é fundamental, uma vez que sua proposta busca a formação continuada dos professores.

Barca (2012) afirma que as investigações em Educação histórica nasceram da preocupação em contribuir com um aspecto que, de modo geral, ainda faltam nos trabalhos em Ensino da História, ou seja, ligar a teoria à prática. Para tanto o que se espera é que sejam criadas práticas nas aulas de História com objetivo de promover situações concretas de aprendizagem.

A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida. (BARCA, 2012. 38).

No campo específico da Educação Histórica importa entender como os estudantes aprendem História, por isso a ênfase no domínio da ciência de referência e na pesquisa realizada a partir da investigação dos conceitos substantivos e de segunda ordem. O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização tendo, como princípio, que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores. A principal referência para esse campo de investigação, portanto, é a própria epistemologia da História.

Uma pesquisa, realizada sob essa perspectiva, deve considerar que a

[...] cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2009. p. 3).

Embora a documentação oficial afirme que não existe diferença significativa entre os programas de Mestrado Acadêmico e o Profissional, há vários elementos que tornam ambos os programas específicos. Desse modo, a perspectiva com relação à pesquisa também se apresenta de modo diferente.

Considerando que o PROFHistória é um Mestrado profissional em Ensino de História, supõe-se que a pesquisa seja um dos motes fundamentais para o desenvolvimento de qualquer projeto de investigação ao longo do programa.

No entanto, nas palavras do Diretor de Avaliação da Capes em 2007:

O mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional. Nada disso é trivial. O terceiro ponto é, por sinal, razoavelmente difícil. Por isso, o MP não pode ser entendido como um mestrado facilitado. (RIBEIRO, 2007. s/p.)⁷³.

Aqui aparece, novamente, a tão criticada divisão entre a pesquisa como sinônimo de trabalho acadêmico e o ensino, como função única e específica do Magistério. Ou seja, o Mestrado profissional não teria a função de aperfeiçoar os professores de História enquanto historiadores, mas instrumentalizá-los apenas em sua função como professores. A concepção de pesquisa

⁷³ Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf
Acesso em 25/09/2016.

permanece como sendo exclusividade dos historiadores e não dos professores de História.

Sobre esse aspecto da realização de pesquisa durante o Mestrado profissional, Ferreira respondeu que

Primeiro, existem vários tipos de pesquisa. O professor sempre terá que fazer pesquisa, porque ele não poderá ser um bom professor na sala de aula, professor da Educação Básica, se ele não fizer. E a própria orientação do ProfHistória é nessa direção. Porque veja só, se você vai lá, se você oferece um curso, se você está lidando com um conceitual teórico, com um referencial teórico, se você está propondo que aquele professor conheça esse referencial teórico e faça, estabeleça relações entre a sua prática como docente e como trabalha com aquele material, acho que isso envolve uma atividade de pesquisa. (Entrevista em 04/09/2016)

De acordo com essa posição, a ideia de pesquisa aparece como uma fundamentação para as aulas que serão realizadas após a passagem pelo programa. Além disso, destacando as defesas de dissertações realizadas pela primeira turma do programa, Ferreira explica a importância que muitos professores têm dado às necessidades cotidianas de seus estudantes para realizar seu projeto de pesquisa.

Outra dissertação agora que vi em Porto Alegre, dos professores discutirem esses jogos eletrônicos. Qual a noção de tempo que esses jogos trazem? Como é que você trabalha? Porque todos os alunos jogam essas coisas. Então, acho que o professor, se ele quiser realmente fazer um trabalho consistente, ele terá que fazer pesquisa. Ele terá que ler vários autores, ele terá que acionar fontes. Agora, eu acho que essa pesquisa pode ser diferente da sua pesquisa da tese de doutorado, porque é uma pesquisa que tem uma longevidade, é uma pesquisa que você tem que comprovar uma série de coisas, você tem que acionar um conjunto de bibliografia, que é diferente de você fazer uma pesquisa pra dar duas aulas na sua sala, com seus alunos. (Entrevista em 04/09/2016)

Percebe-se que, embora a pesquisa seja reconhecida e valorizada como elemento importante para a formação continuada dos professores de História, a

concepção envolvida entende que o Mestrado Profissional tem, como finalidade, instrumentalizar os professores para que aprendam, com ajuda da teoria, a dinamizar as suas aulas. De certo modo, essa formação continuada atende às expectativas de atualizar aqueles profissionais, muitos dos quais não têm sequer a formação inicial em História, para que, com a ajuda da teoria, saibam tornar suas aulas mais atrativas.

Lá em Tocantins, por exemplo, já aparece muito a História indígena. Tem muitos interesses lá com o pessoal querendo discutir, trabalhar, fazer dissertação sobre história indígena. Então acho que as temáticas também vão aparecer muito em função da região de onde aquele núcleo está situado. (Entrevista em 04/09/2016)

De acordo com a coordenadora nacional do Mestrado Profissional em História, a pesquisa realizada pelos estudantes desse programa tem uma forte relação com as necessidades específicas de cada região ou localidade onde se insere a escola dos futuros mestres. Assim, o PROFHistória tem apresentado diversas produções que seguem a tendência de realizar investigações temáticas.

6.5. Mestrado Acadêmico: pesquisa e ensino de História

Dentro do formato tradicional da pós-graduação está o Mestrado Acadêmico. Caracterizado como uma etapa de preparação dos profissionais qualificados para a pesquisa e nível de acesso ao doutoramento, o Mestrado Acadêmico também apresenta pesquisas que demonstram o interesse acerca do processo de ensino e aprendizagem.

As investigações sobre o ensino de História esbarram, de acordo com Prats (2003) no fato de que, no campo das Ciências Sociais, ainda não existe uma definição clara sobre os núcleos conceituais com os quais se deve trabalhar. Prats afirma que, além disso, também não existem métodos e técnicas de investigação específicas, o que obriga a utilização de metodológica de outras áreas. No caso específico da História faltam, também, as considerações com relação às peculiaridades conceituais e epistemológicas da ciência específica.

Para que as Ciências Sociais sejam disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que elas têm, bem como que a configuração de sua visão da realidade pode estar baseada em aproximações científicas do seu entorno social, político e cultural, é imprescindível que a educação ofereça uma didática dessas disciplinas que considere a natureza desse tipo de conhecimento. (PRATS, 1992, p.194).

Apesar de todos esses problemas, nos últimos anos tem ocorrido grande produção de pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem no campo das Ciências Sociais. Prats (2003) exemplifica com o caso espanhol, em que diversos grupos acadêmicos têm se configurado no sentido de investigar as relações no processo de ensino-aprendizagem no campo das Ciências Sociais, mais especificamente na História. De acordo com as investigações realizadas, Prats consegue elencar seis diferentes características dos trabalhos de pesquisa já realizados.

Em primeiro lugar, apresenta dados que apontam a produção dos últimos 15 anos, nos quais 80% das pesquisas foram produzidas tendo como foco a didática específica do campo das Ciências Sociais. Além disso, observa que a maioria das fontes bibliográficas utilizadas foi produzida dentro da própria Espanha. No entanto, o número de obras citadas tem se mostrado bastante

reduzido, sendo difícil somar mais de 400 produções dentro das Ciências Sociais e utilizadas como referências nas investigações. Outro problema apontado por Prats se refere à repetição de artigos do mesmo autor, muitas vezes publicados em diferentes situações com apenas algumas alterações, o que remete novamente às poucas opções de referências. Por fim, diante de uma reformulação curricular recente, as produções têm demonstrado um interesse nesse sentido, se posicionando com relação à necessidade de conhecer e compreender esse novo marco curricular e seus diversos aspectos.

Com o aumento considerável de pesquisas acadêmicas sobre o ensino no campo das Ciências Sociais, Prats afirma que

Na base desse processo deve fixar-se um objetivo que deve ser comum na área: a urgente tarefa de promover um campo próprio e específico, dotando-o de marcos amplos que permitam a generalização de conceitos e que promovam elementos de reflexão e de incidência prática na ação didática. (PRATS, 2003. p.141).

Partindo dessa premissa, Prats (2003) elenca cinco possibilidades de trabalho que podem se caracterizar em linhas de pesquisa, programas e investigações concretas: *Investigações sobre temas de desenho e desenvolvimento curricular em suas diversas etapas e disciplinas educativas; Construção de conceitos que centrem o conteúdo relacional e polivalente da Didática das Ciências Sociais; Estudos sobre comportamento e desenvolvimento da profissionalidade docente no que se refere ao ensino da História, Geografia e Ciências Sociais; Investigações ligadas a concepções de História e Geografia ou outras Ciências Sociais entre o alunado e a avaliação das aprendizagens; Investigações sobre a Didática do patrimônio.*

6.5.1. Programas de pós-graduação brasileiros e o ensino de História

Durante o primeiro semestre de 2016, a professora de História e mestrandona Carla Gomes iniciou sua investigação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Uma de suas primeiras ações foi realizar o levantamento, em bancos de teses dos mais diversos programas de pós-graduação acadêmicos do Brasil, as produções de Mestrado e Doutorado que tivessem como tema o ensino de História. Desse levantamento foram obtidos 149 trabalhos, sendo 122 de Mestrado e 27 de Doutorado.

Como essa listagem feita pela mestrandona Carla Gomes atende em grande parte as necessidades desta investigação, a partir dela foi realizada uma nova triagem. A intenção era delimitar os trabalhos realizados por pesquisadores que trabalham ou já trabalharam com a Educação Básica. Para tanto, foi preciso realizar uma busca no Currículo Lattes de cada pesquisador.

Após essa triagem se chegou a uma lista de 79 trabalhos de Mestrado e 24 de Doutorado, todos realizados por pesquisadores que tenham ou tiveram contato direto com a sala de aula da Educação Básica. Além disso, também foi especificado o curso de Graduação e de Pós-Graduação onde a pesquisa foi realizada. Pode-se perceber que, apesar de maioria, há muitos pesquisadores formados em outras áreas das Ciências Sociais, que não a História. Num total de 103 trabalhos, entre Mestrado e Doutorado, apenas 12 pesquisadores não são formados em História, havendo grande quantidade de investigadores da Pedagogia, da Filosofia, de Letras e até mesmo da Publicidade e da Propaganda. Com relação ao programa de Pós-graduação é possível afirmar

que a maioria das investigações ocorreu nas linhas de Educação, sendo os demais trabalhos resultado de investigações realizadas em programas de História, História Social e Geografia.

Com esses dados, foi realizada uma categorização de acordo com as cinco linhas de pesquisa, programas e investigações propostas por Prats. As pesquisas de Mestrado e de Doutorado selecionadas foram então colocadas em quadros de acordo com a afinidade com essas linhas de pesquisa.

Na primeira linha de pesquisa, *Investigações sobre temas de desenho e desenvolvimento curricular em suas diversas etapas e disciplinas educativas*, os trabalhos aqui selecionados têm como característica investigações sobre currículo, produção de materiais didáticos e os processos de aprendizagem.

De acordo com Prats (2003), esse tipo de investigação não é muito considerada pela pesquisa acadêmica, posto que a maior parte desses materiais surge a partir de inovações pensadas e realizadas pelos próprios professores da Educação Básica. Prats sugere que as pesquisas realizadas neste âmbito podem superar a ideia de inovação educativa a partir do momento em que se incorporam a teoria e o método, mas, principalmente, uma investigação que permita conhecer e analisar os problemas relacionados à forma como se pensa e realiza o processo de aprendizagem. Neste caso, a investigação-ação é essencial para a execução da pesquisa.

Não é possível uma investigação curricular, em sentido amplo, se não é com a implicação direta, delimitando funções investigadoras, entre os professores/investigadores que dividem as classes e os investigadores que exercem seu trabalho de fora desse âmbito de trabalho ainda que sempre em completa interação com os primeiros. (PRATS, 2003.p. 143)

Os trabalhos categorizados dentro dessa linha de pesquisa foram colocados no quadro a seguir:

Quadro 16				
1) Investigações sobre temas de desenho e desenvolvimento curricular em suas diversas etapas e disciplinas educativas.				
Dissertações de Mestrado				
Trabalho	Graduação	Pós Graduação	Data	IES ⁷⁴
FERREIRA, Angela Ribeiro. Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História.	História	Educação	2005	UEPG
BONIFÁCIO, Selma De Fatima. História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial.	Filosofia	Educação	2005	UFPR
BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História.	História	Educação	2007	USP
FERNANDES, Sandro Luis. Filmes em sala de aula – realidade e ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de História.	História	Educação	2007	UFPR
MOIMAZ, Érica Ramos. O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História.	História	História Social	2009	UEL
BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes.	História	História Social	2009	UEL
SALUMONI, Cinthya Maria Dos Santos. O processo avaliativo na disciplina de História do ensino médio.	História	Educação	2009	UCDB MS
SALUMONI, Cinthya Maria Dos Santos. O processo avaliativo na disciplina de História do ensino médio	História	Educação	2009	UCDB MS
TREVISAN, Ana Cláudia Cerini. Tecnologia e história: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	História	Educação	2011	UEL

⁷⁴ Instituição de Ensino Superior

BARBOSA, Marcos R. A cognição histórica situada: orientações curriculares e metodologias de professores de História da educação.	História	Educação	2012	UTP
MORALES, Elisa Vermelho. História do cotidiano e ensino de História: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000).	História	História Social	2012	UEL
ALMEIDA, Fabiana R. de. História e memória nos limites do (in) visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História.	História	História	2012	UFJF MG
SILVA, Jeferson R. da. Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo.	História	História Social	2013	UEL
CORREIA, Janaína dos S. O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.	História	História Social	2013	UEL
ALAMINO, Caroline A. M. O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011).	História	História	2013	UDESC
CECATTO, Adriano. O ensino do uso de imagens na formação de professores de História.	História	Educação	2013	UECE
SANTOS, B. L. Interpretando o mundo: Jogos digitais e aprendizagem histórica.	História	Educação	2013	UFU
ROSSI, Fernando. O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985).	História	História Social	2013	UEL
VIANA, Felipe S. A prática docente e o uso da imagem: estudo de caso de um professor de História.	História	Educação	2013	UFPE

NASCIMENTO, Solange Maria do. Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de História.	Letras	Educação	2013	UFPR
VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História?	História	Educação	2013	UFRJ
SILVA, Elisangela Alves dos Reis. A revista Nova Escola e o ensino de História: em circulação uma proposta de currículo não formal (1997 a 2006).	Pedagogia Publicidade e Propaganda	Educação	2014	UEM
CARAMEZ, Cláudia Senra. A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica.	História	Educação	2014	UFPR
COSTA, Marcella Albaine Farias da. Currículo, História e tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?	História	Educação	2015	UFRJ
Vieira, Jucilmara Luiza Loos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a Iconografia pictórica histórica e o ensino de história.	Filosofia	Educação	2015	UFPR
MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. Literatura e ensino de História: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto.	História	História Social	2015	UEL
SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. Conteúdos conceituais nas coleções de História para o ensino médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do programa nacional do livro didático (1997-2005)?	História	Educação	2016	UFRN

Teses de Doutorado				
ARRUDA, Eucidio Pimenta. jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?	História	Educação	2009	UFMG
KOYAMA, Adriana Carvalho. <i>Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades.</i>	História	Educação	2013	UNICAMP
COSTA, Warley da. Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história.	História	Educação	2012	UFPR
RESENDE, Murilo Jose de. O pensamento histórico em redes hipertextuais.	História	Educação	2013	USP

Fonte: Trabalho empírico.

A segunda linha de investigação, denominada de *Construção de conceitos que centrem o conteúdo relacional e polivalente da Didática das Ciências Sociais*, pode ser definido como campo de investigação fundamental. Este é um campo de investigação que reflete sobre os conteúdos, organizados de acordo com a perspectiva didática e relacionados com a epistemologia da ciência de referência, no caso a História.

Estes trabalhos são resultado de um tipo de investigação que se situa em pontos de confluência entre o sociológico, o epistemológico, o especificamente didático e, especialmente, o próprio de cada uma das Ciências Sociais tratadas no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 17				
2) Construção de conceitos que centrem o conteúdo relacional e polivalente da Didática das Ciências Sociais				
Dissertações de Mestrado				
Trabalho	Graduação	Pós graduação	Data	IES
FURMANN, Ivan. Cidadania e educação histórica: perspectivas de Alunos e professores do município de Araucária-PR.	Direito	Educação	2006	UFPR
THEOBALD, Henrique. A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”.	História	Educação	2007	UFPR
KUSNICK, M. R. A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da história.	História	Educação	2008	UEPG
RODRIGUES JUNIOR, O. Os manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História.	História	Educação	2010	UFPR
BERTOLINI, João L. da S. A interpretação do outro: a ideia de islã no ensino de História.	História	Educação	2011	UFPR
BAROM, Wilian C. C. Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009).	História	Educação	2012	UEPG
SILVA, José B. A. da. As/os docentes de História da escolarização básica e a (des/re)construção das identidades negras	História	Educação	2013	UCDB MS
Teses de Doutorado				
GEVAERD, Rosi. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar a aprender História: o caso da história do Paraná.	Ciências Sociais	Educação	2009	UFPR
URBAN, Ana C. Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha.	História	Educação	2009	UFPR

GRENDEL, Marlene. De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares.	Filosofia	Educação	2009	UFPR
PENNA, Fernando A. Ensino de história: operação historiográfica escolar.	História	Educação	2013	UFPR
SANCHES, Tiago C. Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil.	História	Educação	2015	UFPR
RODRIGUES JÚNIOR, O. Manuais de didática da história no Brasil (1997-2013): entre tensões e intenções.	História	Educação	2015	UFPR

Fonte: Trabalho empírico.

Os Estudos sobre o comportamento e desenvolvimento da profissionalização docente com relação ao ensino de História, Geografia e Ciências Sociais fazem parte da terceira linha de investigação. Refere-se a estudos ligados ao pensamento, atitudes e atividades dos professores, aqui especialmente, dos professores de História.

As pesquisas neste campo devem estar relacionadas aos conteúdos e técnicas específicas da área. Neste caso, os tipos de investigação podem ser categorizados em três tipos:

- Investigação científica, segundo a qual o professor utiliza a pesquisa realizada, buscando formação continuada e, portanto, atualização.
- Investigação analítica, pretende auxiliar os professores a compreender a importância de sua ciência de referência e as possibilidades de ampliar a relação ensino-aprendizagem.
- Investigação interpretativa, na qual os professores participam como intérpretes dos fenômenos educativos relacionados às suas tarefas docentes.

Quadro 18				
3) Comportamento e desenvolvimento da profissionalização docente com relação ao ensino de História				
Dissertações de Mestrado				
Trabalho	Graduação	Pós graduação	Data	IES
PACIEVITCH, C. Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades.	História	Educação	2007	UEPG
MARÇAL, M. A. Quem vai me ensinar de novo? Os homens se educam em comunhão: experiências de constituição docente através de grupos de estudos de professores de história (2004-2006).	História	Educação	2007	UEPG
SILVA JUNIOR, A. Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari MG, Brasil)	História	Educação	2007	UFU
SANTOS, Vinicius. Letramento em História e formação docente nos cursos pré-vestibulares comunitários (CPVCS): os espaços de mediações político-pedagógicas.	História	Educação	2008	PUC RJ
ANDRADE, R. C. de. Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina.	História	Educação	2008	UEL
RESENDE, M. J. de. A aula narrada: a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciados em História da universidade de São Paulo.	História	Educação	2008	USP
SOUZA, Denise de. Parâmetros curriculares de História: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais.	História	Educação	2009	UEL

SANCHES, Tiago C. Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula.	História	Educação	2009	UEL
BITTENCOURT, J. C. Seleção e organização de conteúdos para ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.	História	Educação	2009	UNIVALI
BEZERRA, Ana. Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade.	História	Educação	2010	UECE
NASCIMENTO, Sirlei Maria do. As concepções de professores das séries iniciais e a aula de História: um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina.	Pedagogia	Educação	2010	UEL
SOUZA, Francinne Calegari de. Educação profissional: História e ensino de história.	História	História Social	2010	UEL
NOGUEIRA, Marianna. A disciplina história da educação no curso de pedagogia: reflexões a partir das vozes de professores e alunos.	Pedagogia	Educação	2012	UEL
AMARAL, Sandra R. do. Significações do professor de História para sua ação docente: o livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008.	História	Educação	2012	UEL
CHACON, Diego Firmino. Ensinar/aprender a gostar de história: saberes docentes e construção do conhecimento histórico escolar com professores de Arez-RN.	História	Educação	2013	UFRJ
CAMATA, Estela de Fátima. Vozes na história: formação continuada do programa de desenvolvimento educacional (PDE-Londrina).	História	História Social	2013	UEL
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica.	História	Educação	2013	UFPR

KNOLL, Daniel Carlos. O paradigma da didática da História: um estudo sobre a identidade histórica docente.	História	Educação	2014	USP
MARQUES, Antônia Batista. Há possibilidade do ensino da História desenvolver o pensamento teórico?	Pedagogia	Educação	2014	UFRN
CASAGRANDE, Marilda de Paula. A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da educação histórica.	História	Educação	2015	UEL
TELLES, M. R. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História.	História	Educação	2015	UEPG
Teses de Doutorado				
OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História.	História	História	2003	UFPE
CARDOSO, Oldimar Pontes. A didática da História e o slogan da formação de cidadãos.	História	Educação	2007	USP
ZASLAVSKY, Susana Schwartz. Formação inicial de professores de história e a tomada de consciência das relações espaço-temporais.	História	Educação	2010	UFRGS
MARIN, Marilú Favarin. Relação teoria e prática na formação de professores de História: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de professores de história em Portugal (1980-2010).	História	Educação	2013	UFPR
SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. A significância do passado para professores de história.	História	Educação	2013	UFPR
LIMA, Margarida de A. As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes. (Garanhuns - Pernambuco).	História	Educação	2013	USP

Fonte: Trabalho empírico.

As *Investigações ligadas às concepções de História e Geografia ou outras Ciências Sociais entre o alunado e a avaliação das aprendizagens* fazem parte da quarta linha de pesquisas.

Segundo Prats, este é um campo bastante vasto e, ao mesmo tempo, pouco definido. As investigações enquadradas nesta linha estão voltadas para compreender os estudantes como mediadores da própria aprendizagem. Conhecer o que os estudantes esperam da disciplina é fundamental para definir todo o processo de ensino e aprendizagem.

Aqui cabe buscar compreender o processo de aprendizagem, desde a influência das suas expectativas, bem como os processos cognitivos sobre a aprendizagem.

Quadro 19				
4) Investigações ligadas a concepções de História e Geografia ou outras Ciências Sociais				
Dissertações de Mestrado				
Trabalho	Graduação	Pós graduação	Data	IES
ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações sociais e a construção da consciência histórica.	História	Educação	2006	USP
CHAVES, Edilson Aparecido. A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades.	História	Educação	2006	UFPR
FRONZA, Marcelo. O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.	História	Educação	2007	UFPR
SOBANSKI, Adriane De Quadros. Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África.	História	Educação	2008	UFPR

CASTEX, Lilian Costa. O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR.	História	Educação	2008	UFPR
CAMPOS, Simone. Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil.	História	Educação	2009	UFMG
HASS, Gláucia Marília. Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica.	Letras Filosofia	Educação	2011	UEPG
BAHIENSE, Daniel de A. O "bom aluno de História": o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?	História	Educação	2011	UFRJ
SILVA, André L. B. da. Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História.	História	Educação	2011	UFPR
MOLINA, Luana P. P. Vozes de uma História: as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/PR).	História	História Social	2012	UEL
BRITO, Danillo F. de. O ensino de História na educação de jovens e adultos: as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceney Becker - Londrina – Paraná.	História	Educação	2013	UEL
BONETE, Wilian Junior. Ensino de História, consciência histórica e a educação de jovens e adultos.	História	História Social	2013	UEL
BARBOSA, Aline do Carmo Costa. Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos.	História	História	2013	UFG
MANTOVANI, Flávia. Pensamento histórico de jovens sobre 'gênero' a partir da revista Capricho: (2005-2006).	História	História Social	2014	UEL

SILVA, Luciana Leite da. Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria).	História	História	2014	UFG
CORSO, Cristina Pires. A espacialidade e a temporalidade nas representações dos alunos do quinto ano no contexto da pré-história.	História	Geografia	2015	UFRGS
Teses de Doutorado				
RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Cultura histórica e História ensinada em Goiás (1846 - 1934).	História	História	2011	UFG
ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.	História	Educação	2011	USP
Fronza, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.	História	Educação	2012	UFPR
AZAMBUJA, Luciano de. Jovens alunos e aprendizagem histórica: Perspectivas a partir da canção popular.	História	Educação	2013	UFPR
SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes.	História	Educação	2014	UFPR

Fonte: Trabalho empírico.

Por fim, a quinta linha de pesquisa, denominada de *Investigações sobre a Didática do patrimônio*, ainda é considerada uma novidade no campo das Ciências Sociais e está relacionada aos usos educativos do turismo cultural e dos bens patrimoniais.

Referem-se a pesquisas que utilizam o patrimônio como ponto de partida para a análise da função social, educativa e ideológica no processo de ensino e

aprendizagem da História. O trabalho com o patrimônio possibilita novas formas de aprendizagem de conceitos e habilidades, o que também permite, neste tipo de investigação, observar como ocorre a aprendizagem dos diversos conteúdos e metodologias próprias da História.

Quadro 20				
5) Investigações sobre a Didática do patrimônio				
Trabalho	Graduação	Pós graduação	Data	IES
FERNANDES, Lindamir Zeglin. Patrimônio cultural e saber histórico escolar.	Filosofia	Educação	2004	UFPR
BUCZENKO, Gerson Luiz. O Ensino de História Local e Concepções de Identidade Histórica de Professores: Estudo de Caso em uma Escola de Campo Largo-PR.	História	Educação	2013	UTP
SANTOS, Flávio Batista dos. O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR.	História	Educação	2014	UEL
Teses de Doutorado				
FAGUNDES, Jose Evangelista. A História local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim.	História	Educação	2006	UFRN
ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita de. Palimpsestos Urbanos: aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade.	História	Educação	2011	UFJF MG
SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória.	História	Educação	2012	UNICAMP

Fonte: Trabalho empírico.

6.5.2. Processo e resultados da formação continuada

Dante da investigação e composição desses quadros percebe-se que é possível a formação de professores pesquisadores. No entanto, além do desafio que é a composição dos Cursos superiores de História e a dicotomia entre o ensino e a pesquisa, tendo alguns laboratórios como ancoradouro para experiências exitosas, outro desafio está relacionado com a formação continuada dos professores.

Durante a elaboração desta pesquisa foi possível constatar que a formação continuada, se fosse uma política de Estado, ofereceria grandes oportunidades de desenvolvimento para os professores atuantes na Educação Básica. Ao longo deste trabalho, foram obtidos resultados que mostraram algumas experiências desenvolvidas por municípios e estados, juntamente com universidades, que possibilitam a formação continuada de professores na perspectiva de torná-los conscientes de seu papel enquanto pesquisadores e, portanto, produtores de conhecimento.

Essas experiências, no entanto, esbarram em ações esporádicas, posto que não fazem parte de políticas de Estado, mas de governo. Como exemplo, pode ser citado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná. Regulamentado pela Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004⁷⁵, o PDE tem como objetivo estabelecer contato direto entre os professores do ensino superior e os da educação básica através de atividades teórico-práticas orientadas. Durante um ano, os professores selecionados a

⁷⁵ Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>
Acesso em 21/01/2017.

participar desse programa se afastam de sala de aula e voltam à universidade frequentando as aulas. Com orientação de um professor do ensino superior produzem artigo acadêmico e material a ser desenvolvido quando voltam para a escola no ano seguinte.

Embora sirva como exemplo de formação continuada, é importante constatar que na atual gestão do Estado do Paraná esse programa tem sofrido perdas consecutivas, inclusive sem a oferta de vagas em 2016.

Além disso, apenas as produções desenvolvidas em 2007 e 2008 estão disponíveis para a consulta do público, o que significa que os resultados do programa não têm sido divulgados e, portanto, não são utilizados por outros professores ou pesquisadores.

Como observado nos quadros apresentados neste capítulo, resta então àqueles professores que buscam formação continuada seu retorno à universidade por meio dos programas de pós-graduação.

Diante desse fato, a conclusão é a de que as experiências de formação continuada apresentam uma concepção de pesquisa que visa, sobretudo, instrumentalizar os professores como forma de ampliar o que se acredita ser uma maior qualidade do ensino.

7. Considerações Finais

No dia 22 de setembro de 2016 o Ministro da Educação, Mendonça Filho, integrante do governo interino que assumiu o poder após o impedimento da presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente em 2014, anunciou a Medida Provisória (MP) 746⁷⁶, aprovada e convertida em Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, com mudanças cruciais para o Ensino Médio brasileiro. Tal anúncio causou grande repercussão, sobretudo nos cursos superiores de licenciatura e nas escolas públicas de Ensino Médio. Ocupações de escolas e universidades se espalharam por todo o país como forma de resistência e demonstração de repúdio a essa proposta.

Embora seja contrária a muitos aspectos da MP 746, um deles foi responsável por forte angústia que acometeu os últimos meses desta investigação e desenvolvimento deste trabalho. Como pesquisadora em Educação que buscou desde o início apresentar a necessidade de formação dos professores de História, a inclusão do chamado “notório saber” foi uma verdadeira distorção diante de toda crença desenvolvida ao longo dos quatro anos de Doutorado.

De acordo com essa nova concepção de Ensino Médio, os professores qualificados, com formação específica, continuada, não serão mais necessários. No artigo 61 da então Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, consta que poderão dar aulas

- III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.

⁷⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

É importante ressaltar que quando do anúncio das mudanças para o Ensino Médio a História não era uma disciplina diretamente ameaçada, o que aconteceu com a versão final da MP e da sua conversão em Lei, uma vez que o ensino de História no Ensino Médio deixou de ser obrigatório.

De todo modo, com o anúncio da Medida Provisória, em setembro de 2016, além de abalar todos aqueles que, de alguma forma, estão ligados ao meio educacional, veio despejar um verdadeiro balde de água fria sobre esta investigação.

Os últimos meses da pesquisa e da elaboração do texto foram combinados com certo desestímulo e incertezas com relação ao futuro de milhares de professores, no caso específico desta pesquisa, dos professores de História.

O meu próprio futuro como professora e pesquisadora passou a ficar incerto e uma retrospectiva sobre minha vida acadêmica e profissional, além de fazerem parte de minhas reflexões pessoais, passaram a ser ainda mais necessárias para a conclusão deste trabalho de doutoramento.

Quando, após 10 anos como professora de História da Educação Básica, ingressei no mestrado em Educação, tinha a curiosidade e mesmo a necessidade de investigar a formação e as ações dos professores de História. As leituras e pesquisa empírica me levaram a perceber a relevância de formar profissionais conscientes de sua capacidade de produção de conhecimento, aliando a teoria apreendida ainda durante a graduação com a prática desenvolvida em sala de aula. Da mesma forma, ao iniciar o Doutorado em Educação, a perspectiva se ampliou. Havia grande necessidade de provar, teórica e empiricamente, que os professores de História são, também,

pesquisadores, rompendo com a dicotomia que pressupõe que a pesquisa é realizada exclusivamente nas universidades e que, nas salas de aula das escolas brasileiras, os professores de História se dedicam, apenas, a reproduzir um conhecimento previamente elaborado.

Romper com essa dicotomia, no entanto, exige que a formação inicial e continuada dos professores de História seja conduzida de forma a apontar os caminhos e permitir que dominem sua ciência de referência, caminhando a partir de seus próprios critérios e desenvolvendo conhecimento a partir dos objetos de investigação relacionados à sala de aula.

A estrutura desta tese de doutorado foi construída tendo em vista elementos fundamentais para compreender qual o lugar da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores de História. Inicialmente, foi preciso buscar, na teoria, os autores que se debruçaram a descrever e explicar o que entendiam por pesquisa como componente da formação e ação dos professores, o que permitiu entender como a pesquisa se constrói enquanto elemento formativo no campo educacional.

Diversos teóricos referenciados nesta pesquisa já apontavam, desde meados do século XX, que os profissionais da educação devem ser entendidos como produtores de conhecimento. Estudos europeus, norte-americanos e brasileiros foram recorrentes em apontar a necessidade de repensar o papel dos professores na relação com o conhecimento. As pesquisas realizadas em diversos países contribuíram decisivamente para ampliar a concepção acerca da função educativa dos professores, entendidos de forma ampla enquanto sujeitos que se relacionam com o conhecimento desde sua concepção até a aplicação em sala de aula.

Embora utilizando diferentes conceitos, como professor-reflexivo, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, a concepção de que esses profissionais devem ser empoderados de sua ciência de referência e de autonomia para a produção de conhecimento é consenso, tanto no campo mais amplo da Pedagogia, assim como da História em particular.

Como demonstrado, a leitura e desenvolvimento de diferentes pesquisas acadêmicas buscaram evidenciar, em que pese as diferentes concepções com relação ao conceito de pesquisa, que os professores devem ser entendidos como sujeitos capazes de produzir conhecimento científico. Embora pese sobre a maioria dos professores a carga horária sempre muito cheia e as poucas ocasiões para a realização de formação continuada percebe-se que, diante de situações em que precisa desenvolver conhecimento, a realização da pesquisa permite a consciência e realização da prática em sala de aula.

A partir da leitura das obras de autores que se dedicam a investigar o conceito de pesquisa e as diferentes formas de relação desenvolvidas tanto na formação inicial quanto continuada de professores, houve um sistemático trabalho de pesquisa a respeito de produções acadêmicas realizadas no campo da Pedagogia. Como evidenciado empiricamente, as produções acadêmicas em Pedagogia, sobretudo a partir da década de 1980, apontam interesse no que se refere à pesquisa. No entanto, a maioria dos trabalhos possui uma concepção que fortalece a ideia da academia como o local de produção do conhecimento e de difusão da teoria, cabendo aos professores a validação dessas teorias em sala de aula, sempre com o aval das Universidades e professores dos cursos superiores.

De modo geral a concepção de pesquisa está diretamente relacionada com a ideia de instrumentalização dos professores, numa interação entre o saber científico e o senso comum. A pesquisa, portanto, é definida como o momento em que os professores aprendem a utilizar o conhecimento desenvolvido por intelectuais, na academia, dando-lhe um aspecto mais didático, aos moldes da ideia da transposição didática. Os professores, desse modo, não são levados a conhecer ou dominar a ciência de referência com a qual estão lidando, posto que não há necessidade de criar conhecimento, apenas de sistematizar as informações.

Como os professores de História eram os sujeitos principais desta investigação foi realizado um exaustivo levantamento em busca de produções acadêmicas que tomam o professor de História como pesquisador. O resultado revelou um número muito pequeno de trabalhos e demonstrou que, embora a ideia da pesquisa esteja apontada como elemento fundamental para a formação de professores, ela ainda não é abordada de maneira significativa por investigadores de pós-graduação, uma vez que os trabalhos de Mestrado e Doutorado com pouca frequência se debruçam sobre esse tema.

É no domínio científico da Educação Histórica que se percebe um número mais significativo de pesquisas sobre essa temática, tornando-se campo privilegiado de trabalhos com uma concepção mais específica acerca do papel dos professores enquanto pesquisadores. As experiências realizadas pelo LAPEDUH-Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, em parceria com as secretarias de Educação das cidades de Araucária e Curitiba, assim como com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, auxiliaram a identificar a importância da formação continuada dos

professores de História, apresentando-os enquanto pesquisadores e, portanto, produtores de conhecimento. As mudanças ocorreram não apenas nas suas aulas como nas suas vidas profissionais. Vários professores, além de realizar mudanças em sua prática pedagógica, desenvolveram projetos de pesquisa, elaboraram e publicaram artigos compartilhando suas experiências.

É importante ressaltar que, com essa experiência, foi possível perceber a deficiência na formação inicial dos professores de História no que se refere ao contato com fontes primárias. Esse contato, durante os cursos promovidos pelo LAPEDUH, e o desafio de elaborar o roteiro das aulas trouxe muito desconforto e insegurança, uma vez que muitos professores nunca tinham entrado em contato com arquivos ou com esse tipo de fonte. Outra constatação é de que quando o contato ocorreu durante a graduação essa investigação se destinava a uma pesquisa histórica específica, sem nenhuma relação entre o conhecimento histórico e o ensino de História.

As dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, produzidas dentro do domínio científico da Educação Histórica também apresentam o conceito e possibilidade de realização de pesquisa entre os professores de História, quando se relacionam com a teoria, dominando sua ciência de referência e lidando com esse conhecimento. Combinando esse saber com o domínio das fontes primárias, sua ação em sala de aula aponta novos caminhos, diferentes daqueles que concebem as aulas da Educação Básica como prontas e acabadas, definidas por livros didáticos e programas pré-estabelecidos.

Além da investigação realizada a partir das produções acadêmicas, a pesquisa dos cursos de Licenciatura em História de todas as Universidades Federais do país revelou que as grades com as disciplinas que formam os

futuros professores ainda se mantêm deslocadas do conceito de pesquisa voltado ao ensino. Além de seguirem uma estrutura tradicional, cronológica e linear, são poucas as disciplinas voltadas para a formação do professor pesquisador. Vale ressaltar que, entre as 47 Universidades que oferecem a modalidade Licenciatura no curso superior de História, foram encontradas apenas seis disciplinas que, aparentemente, têm uma relação mais estreita entre a pesquisa e a formação de professores. Isso porque a pesquisa, de modo geral, ainda está associada ao trabalho do historiador que irá realizar um trabalho específico, considerado de cunho científico e deslocado das necessidades e anseios das salas de aula da Educação Básica. Até mesmo as disciplinas pedagógicas, na maioria dos casos, são responsabilidade dos departamentos de Educação como se os departamentos de História não tivessem, de fato, nenhuma responsabilidade sobre a formação dos futuros professores de História.

Seria possível afirmar, então, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pudesse de alguma forma reverter esse quadro, uma vez que sua intenção é a de colocar em contato os estudantes das licenciaturas com os professores que atuam na Educação Básica. Sua criação, em 2007, anunciava a necessidade de fortalecer a relação entre os futuros professores e a sala de aula, assim como serviria como estratégia para a valorização da Licenciatura.

Como apresentado ao longo deste trabalho, embora o PIBID não fosse o foco central foi possível identificar em sua criação e execução que a pesquisa não é fundamental na formação inicial ou continuada, mas é concebida como instrumento que procura se apoiar na teoria estudada na universidade para

desenvolver estratégias a serem implementadas nas escolas de Educação Básica.

Por fim, se o PIBID não contempla a formação de professores por meio da pesquisa, a formação continuada, por meio dos programas de pós-graduação, seja na modalidade acadêmica quanto na profissional, poderia acenar para uma perspectiva mais ampla do conceito de pesquisa e sua relação com a atividade docente.

Iniciado em 2014, o Mestrado Profissional em Ensino de História foi concebido para proporcionar a formação continuada especificamente de professores que atuem na Educação Básica. Deve-se lembrar que, para cursar o Mestrado Profissional, o professor não precisa, obrigatoriamente, ser formado em História, o que pode ser reconhecido como elemento que dificulta a compreensão global acerca da ciência de referência, bem como da pesquisa como elemento necessário à disciplina escolarizada.

Ao entrevistar, em setembro de 2016, a coordenadora nacional do PROFHistória foi evidenciada a ideia de que, na prática, o programa tem se debruçado muito mais sobre a orientação de gerar novas estratégias e metodologias em sala de aula do que de desenvolver o conceito de professor, de fato, enquanto pesquisador.

Uma evidência diferente pode ser constatada ao analisar as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação acadêmicos. As 79 dissertações de mestrado e as 24 teses de doutorado selecionadas tiveram, como um dos critérios, a autoria por parte de pesquisadores com experiência enquanto professores de História da Educação Básica. Com um número total de 113 trabalhos é possível afirmar que existe uma estreita relação entre os

professores e a pesquisa, que estes podem produzir conhecimento e provar que o lugar da pesquisa deve estar na formação inicial e continuada dos professores de História.

Essa constatação de que os professores, fora do espaço acadêmico se relacionam com a pesquisa, aponta para a necessidade de que os cursos superiores de História repensem seus currículos e eliminem a dicotomia ensino-pesquisa/teoria-prática para formar profissionais completos: historiadores professores que realizam pesquisa para trabalhar com estudantes de Educação Básica. Além disso, as políticas públicas deveriam priorizar a formação continuada, assim como oferecer condições objetivas que permitam aos professores produzir conhecimento.

Finalmente, esta pesquisa de doutorado, ao responder algumas questões, deixa novas possibilidades de investigação com relação à formação inicial e o papel dos cursos superiores, a formação continuada e a atuação dos professores de História, a concepção de pesquisa que apresentam, sua relação com o conhecimento e a produção do saber em suas aulas.

Supõe-se que, deste momento em diante, novos questionamentos tenham sido lançados e outras pesquisas venham levantar elementos para análise sobre a formação de professores e seu papel no processo de aprendizagem. Os Cursos Superiores de História, sobretudo as Licenciaturas, em processo de redefinição, também podem e devem ser analisados.

Com a aprovação da Lei 13.415 muitas discussões realizadas durante esta pesquisa de doutorado passam a ser necessárias diante dos desafios que estão por vir para o futuro das Licenciaturas e do ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Combates pelo ensino de História. In: NETO, José Miguel Arias (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- ALVES, Francione Charapa. *A pesquisa como instrumento de formação docente*. Dissertação de Mestrado. UEC, 2011.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ARAÚJO, Ordália C. Gonçalves. *PIBID e formação docente em História: possibilidades e contribuições*. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101-121, jan./jun. 2014.
- ARROYO, Miguel G. *Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. P. 163-216.
- BAHIA, Cinara Ciberia Meireles. *A consolidação da formação do professor-pesquisador da pós-graduação em educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco*. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2010.
- BALESTRO, Margarida. *Pesquisa no Espaço Pedagógico: Possibilidades e Desafios na Educação Superior*. Dissertação de Mestrado. ULBRA, 2004.
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras – História. Porto: III Série, v. 2, 2001. p. 13-21.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. Investigação em Educação Histórica. In: *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. Curitiba: UTFPR, 2007. P. 26-42.

_____. *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*. In: Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARROSO, Vera Lucia Maciel. *Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid – quais conexões?* In: Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013. P. 10-24.

BEZERRA, Ana de Sena Tavares. *Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade*. Dissertação de Mestrado. UECE, 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Abordagens Históricas Sobre a História Escolar*. Educação Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

BORTOLINI, Maria Regina. *A pesquisa na formação de professores: experiências e representações*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)*, de 20 de dezembro de 1996.

CABRINI, Conceição. *O Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAINELLI, Marlene. *A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais de História*. Saeculum, Revista de História. Nº 6/7 – Jan/Dez/ - 2000/2001.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal*. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9- 17.

_____. *Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica*. Antíteses. v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

CARAMEZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2014.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Formação de professores e ensino de História: perspectivas e desafios*. Revista Espaço Acadêmico, Nº 77, Outubro/2007, Ano VII.

CERRI, Luis Fernando. *A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual*. História, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

CHAGAS, Valnir. *Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus*. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v.74, n. 177, p.385-423, maio/ago. 1993.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria & Educação, 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990. P.177- 277.

COSTA, Aryana Lima. *O Papel dos Cursos de Graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História*. AEDOS. Num. 6, vol. 3, Janeiro - Junho 2010.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar e LEÃO, Jacinto Pedro P. *O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.

CUNHA, Renata Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. *A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. Educar em Revista*. Nº 30, Curitiba, 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA, Ministério da Educação e Cultura, 2001.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE HISTÓRIA – MEC - Parecer CNE/CES 492/2001.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENS, Romilda. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2006.

ENS, Romilda Teodora e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia*. EDUCERE, 2006. P. 3408-3421.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. In: *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FONSECA, Selva. *A formação do professor de História no Brasil. 2º Encontro Perspectivas do ensino de História*. São Paulo. 1996.

_____. *Vidas de professores de História: experiências de pesquisa com história oral de vida*. P. 23-37. III Encontro: perspectivas do ensino de História – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

FREIBERGER, Regiane Müller e BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 207 - 245, setembro/dezembro 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Jair Orandes de. *Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da UNIPLAC*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2000.

GATTI, Bernardete A. et ali. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENGNAGEL, Claudionei Lucimar e PASINATO, Darciel. *Professor pesquisador: perspectivas e desafios*. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.

LAZZARATO, M. e NEGRI. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEE, Peter. *Putting principles into practice: understanding history*. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et ali. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget: Lisboa, 1990.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones de la escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

LÜDKE, Menga. *Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais*. Ceduc. Soc. vol.22, nº 74. Campinas, Abril de 2001.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001b.

_____. *Desafios para a pesquisa em formação de professores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

LÜDKE, Menga; CRUZ, G. e BOING, L. *A pesquisa do professor de Educação Básica em questão*. Revista Brasileira de Educação. V. 14. n 42. set./dez. 2009.

LUZ, Gizeli. *A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-Pesquisador*. Dissertação de Mestrado. Itajaí, 2008.

MARIN, Marilú Favarin. *Relação teoria e prática na formação de professores de História: Experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de História em Portugal (1980-2010)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2012.

MARTINS, Marcos F. e VARANI, Adriana. *Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.

NEVES, Joana. *A graduação em História – etapa do ensino de História voltada para a formação do professor/pesquisador*. In: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Dez anos de pesquisas em ensino de História. Londrina. 2003. P. 76-81.

_____. *O ensino de História nos 50 anos do Golpe Militar – Estudos Sociais sob a ditadura*. P. 13-40. In: SCHMIDT, Maria A.; ABUD, Kátia. *50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: WA, 2014.

NÓVOA, António. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O ofício do professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. São Paulo: Vozes, 2002.

NUNES, Débora R. P. *Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador*. Educação e Pesquisa. Vol.34, nº 1. São Paulo. Janeiro/Abril, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2012.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NUNES, Celia Maria. *Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez. 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

PAULA, Simone Grace de. *Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ALLAIN, Luciana Resende. *Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação?* In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 9(2): 269 - 282, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESCE, Marly Kruger de. *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos*. Tese de Doutorado. PUC – Monte Alegre, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos* - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

PIRES, Regina Celi Machado. *A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2008.

PRATS, Joaquim. *Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales*. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 133-155, out. 2003.

_____. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

RAUSCH, Rita Buzzi. *A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2008.

_____. *Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Ministério da Educação e Cultura, 1997.

ROZA, Jacira Pinto da. *Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da universidade luterana do Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006.

_____. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba, W.A., 2016.

SANTOS, Cássio Miranda dos. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SANTOS, Joana Ribeiro dos. *Encontros de ensino de História como espaços tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares*. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2012.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos*. p.1-10. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia. 5-8 de novembro, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

_____. *Laboratório de pesquisa em Educação Histórica: Uma Experiência de Investigação Colaborativa*. In: Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH - UFPR Número 01/ Julho – Novembro, 2012.

_____. *Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego*. Santa Maria | v. 40 | n. 3 | p. 517-528 | set./dez. 2015.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. *A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2006.

SILVA, Eliane Brito. *A formação do professor de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia*. Dissertação de Mestrado. UNEB, 2012.

SILVA, Kátia A. P. C. *Professores com formação Stricto sensu e o Desenvolvimento da pesquisa na educação Básica da rede pública de Goiânia: Realidade, Entraves e possibilidades*. Tese de Doutorado. UFG, 2008.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. *Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática*. Tese de Doutorado. UFG, 2011.

SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. São Paulo: Papirus, 2012.

SILVA, Norma Lucia da e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História*. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Tânia Mara Tavares da. *Professor reflexivo e uma nova(?) Cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2005.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*. Mestrado, UFPR. Curitiba, 2008.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Trad.: RUDDUCK, Jean e HOPKINS, David. 3.ed. Madrid: Morata, 1996.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O ofício de professor*. Petrópolis, Vozes, 2009.

THEOBALD, Henrique. *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária” / Henrique Rodolfo Theobald*. Mestrado, UFPR. Curitiba, 2007.

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. *A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a Ditadura Militar*. In: SCHMIDT, Maria A.; ABUD, Kátia. *50 anos da Ditadura Militar*. Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: WA, 2014.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2009.

VEIGA, C.; PEREIRA, Jaqueline; BRUTTI, T.; MALDANER, O. *Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente*. IX ANPED Sul, 2012.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000*. Tese de Doutorado. UFMG, 2005.

VIANA, Marta Loula Dourado. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB*. Dissertação de Mestrado. UFS, 2011.

ZAMBONI, Ernesta. *Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI*. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005.

ANEXO

Entrevista com a Prof.^a Dra. Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ

04 de setembro de 2016

Como surgiu a ideia de criar o PROFHistória?

Na verdade eu há muitos anos, eu pessoalmente, tenho essa preocupação com a questão do ensino da História. No sentido de pensar que as Licenciaturas... Eu sou professora da UFRJ há muitos anos, de História do Brasil República e acho que há muito pouco interesse, muito pouca motivação dos professores nas Licenciaturas trabalhar, dar algum enfoque para o ensino de História. Então o que acontece nas Licenciaturas, as disciplinas de conteúdo ficam a cargo dos departamentos ou dos Institutos. Na verdade, essa parte mais de ensino de História ficava mais com a faculdade de educação, que também não interage, não interagia muito com os professores. No fundo você tem uma série de disciplinas da educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. Enfim, a única disciplina mais focada mesmo é Didática da História ou Prática de Ensino, mas que acaba sendo muito pouco e os alunos saem muito despreparados para o exercício do Magistério. Então isso tem sido uma preocupação minha.

Eu, há muitos anos atrás já tinha participado da elaboração de um livro didático, depois em 2008, nessa época eu era vice-coordenadora do Mestrado Acadêmico de História Social da UFRJ. Então eu fiquei na condição de ser vice-coordenadora eu participei de vários fóruns e um dos fóruns que aconteceu em Brasília teve uma discussão muito grande porque eu defendia que nas avaliações da CAPES deveria se dar um valor ou considerar como uma produção importante quem fizesse material didático, livro-didático, o que era uma coisa muito pouco valorizada dentro do processo de avaliação que a

CAPES implementava. Nessa ocasião isso provocou uma discussão enorme dentro do fórum dos professores de Pós-Graduação. O Fórum era coordenado pelo Professor Manoel Salgado, que era meu colega na UFRJ. Teve uma discussão enorme porque eu defendia que a Pós-Graduação tinha um compromisso com a Educação Básica e tinha outras pessoas dizendo que não tinha nada a ver, que a Educação Básica não era objetivo nem foco da Pós-Graduação. Enfim, foi uma grande discussão e aí, depois, nessa ocasião o Professor Manoel Salgado, então, resolveu, sugeriu que se criasse uma espécie de um grupo de trabalho na ANPUH que as pessoas poderiam se voluntariar pra participar desse grupo pra gente estabelecer alguns princípios, dar algumas sugestões de como é que o material didático, como é que o ensino de História poderia ter um foco maior nos programas de pós-graduação. E aí, algumas pessoas: eu, Keila Grinberg, Cristina Bustamante, Surama Conde, que na época era da Universidade de Vassouras e tinha mais um professor do Rio Grande do Sul. Então nós formamos esse grupo e nos reunimos algumas vezes e fizemos algumas sugestões. Isso foi em 2008, se não me engano. Aí a gente fez uma espécie de um ofício e mandamos pro Professor Manoel Salgado e ele encaminhou isso pra CAPES. Mas isso, na ocasião, não teve nenhum efeito. A gente não falava em Mestrado Profissional, a gente falava que devia ter cursos que pudessem dar maior formação, cursos de pós-graduação. A gente pensou mais em termos de especialização. Isso ficou morto e não teve maior repercussão. A gente até participou depois....o professor Manoel já tinha saído, no fórum seguinte Tania de Luca era a coordenadora, foi um encontro na UNICAMP, nós retomamos isso, mas isso não teve maior repercussão nem desdobramento. Aí o assunto morreu. Quando foi agora, em 2012, a CAPES lançou essa proposta de fazer mestrados profissionais em ensino de. Aliás, até antes, porque aí começou com o PROFMat. Mas isso não repercutiu em nada na nossa área, ninguém nem tomou conhecimento disso. Quando foi em 2012, o professor Carlos Fico já era o coordenador da área de História e que é meu colega da UFRJ, falou sobre isso: "Olha, a CAPES tá apoiando Mestrados Profissionais na área de ensino. Você, Marieta, não tem interesse em organizar um grupo pra estudar isso, pra ver se tem algum interesse. Vocês poderiam fazer algum projeto". Aí eu falei assim, ah, quero sim! Vou fazer! Porque eu sempre dei umas

disciplinas na graduação meio assim como *outsider*. Então, por exemplo, eu dava uma disciplina sobre livro-didático, ensino de História. Mas eu era praticamente a única pessoa que trabalhava assim no meu departamento e depois no Instituto, que agora, lá na UFRJ, ele é um Instituto.

Então o professor Carlos me colocou essa questão e eu falei, ah, tudo bem, então vamos reunir algumas pessoas e ver se a gente consegue avançar e pensar algum projeto, alguma coisa assim. Aí, de fato, eu reuni e chamei a Keila Grinberg, que já tinha participado daquela iniciativa lá em 2008, que é da UNIRIO, a Regina Bustamante, que é do Instituto de História da UFRJ e que também já tinha participado daquela iniciativa lá atrás. E conversei também com as minhas colegas da faculdade de educação: a professora Ana Maria Monteiro, que na época dirigia a faculdade de educação, se ela não tinha interesse em participar. E ela disse: "Não, tenho interesse sim. Vamos conversar, vamos ver como é que a gente pode reunir. Então vamos reunir um grupo de pessoas"? Aí lá na pós-graduação de História Social, pós-graduação *strictu senso* eu comecei a chamar essas pessoas. Daí veio algumas pessoas da UFF, da UNIRIO, da própria UFRJ, da faculdade de Educação, da UERJ, porque a gente tinha a professora Helenice Rocha, que também é uma pessoa que já tinha uma aproximação com essa parte do ensino de História, especialmente os professores lá da UERJ São Gonçalo. E aí a gente começou a fazer isso como se isso fosse nascer como um mestrado dentro da pós-graduação de História Social. Nós achamos que aquilo seria uma pós-graduação, um mestrado vinculado ao Mestrado e Doutorado *strictu senso*, que a gente chama programa de pós-graduação em História Social da UFRJ.

E assim a gente começou a fazer reuniões e discutir que tipo de projeto a gente achava, o que nós achávamos que seria interessante e fomos agregando mais pessoas, mais universidades. Então, no começo a gente chamava de grupo do Rio: era a UFRJ, a UFF, a UERJ, a UNIRIO, a PUC. A gente chamou o pessoal da PUC também e a Rural. A Universidade Federal Rural. Esse era o grupo que começou a discutir o projeto, sendo que nem todas essas universidades tinham o mesmo tipo de envolvimento. Grande parte do projeto foi muito trabalhado por mim e pela Keila, no começo. Mas o grupo tomou uma decisão que a gente não queria fazer um Mestrado de conteúdo de História, que não era pra gente dar uma atualização sobre historiografia da Revolução

Francesa ou sobre historiografia do Golpe Militar. A gente queria mais um curso que tratasse de teoria e de metodologia da História, mas vinculada ao ensino de História. Por isso que a gente montou aquela grade. Então a gente colocou aquela grade com essas duas disciplinas que são disciplinas-chaves: Teoria da História para o ensino de História e Historiografia do ensino da História. Essas foram as duas disciplinas âncoras que nós fizemos. Depois pede as disciplinas optativas, uma disciplina eletiva e o Seminário de Pesquisa que é para o aluno trabalhar a dissertação. E aí começamos a desenhar isso e levamos isso para a CAPES. Isso já era no final de 2013. Conversamos com o diretor de avaliação, mas ele disse “Vocês não podem fazer uma coisa que vocês querem fazer algo em rede, semelhante ao PROFMat”. Nessa altura o PROFLetras também já estava funcionando, começando a funcionar. “Vocês não podem fazer algo exclusivamente do Rio de Janeiro. E também isso não vai ser um Mestrado dentro do Programa de Pós-Graduação da UFRJ”. A gente, no começo, achou que isso seria, digamos, mais um Mestrado dentro do Programa de Pós-Graduação. Mas aí ele falou: “Não, se vocês quiserem, de fato, fazer alguma coisa em rede, o melhor...”. Daí ele deu uma série de sugestões. Por que a gente não sabia quem seriam os alunos. Todos serão alunos da UFRJ? Então a gente tinha muitas dúvidas de como montar isso. Então esse período foi muito difícil pra gente entender como seria não só o conteúdo do curso, mas como a gente montaria a estrutura de funcionamento. Aí a gente se reunia sempre, discutia, conversava. Nesse princípio só a gente teve representantes dessas universidades. Algumas tinham uma atuação mais efetiva, mais regular, outras não tão efetivas, não tão regulares. Mas, de qualquer maneira, a gente tomou a decisão e falou “olha, se vocês quiserem fazer, apresentar o projeto, vocês têm que apresentar o projeto...” Isso era dezembro. “até março seguinte”. Era muito pouco tempo pra gente definir o regimento nacional, os regulamentos das universidades locais, fechar essa grade. Enfim, todos esses processos e, principalmente, transformar uma coisa que era local em uma coisa nacional. Como vamos fazer isso?

Isso era já, me lembro direitinho, era 18 de dezembro. Então a gente estava entrando em férias, Natal, Ano Novo, depois Carnaval entre o negócio ficar pronto pra inscrever na CAPES em final de março. Então foi um trabalho enorme. Como é que a gente arregimentaria pessoas? Na verdade, a gente fez

uma coisa assim de, quem a gente tem mais contato? Vamos ver quem a gente pode buscar pra se associar a isso? Então acabou que buscamos algumas universidades do Rio Grande do Sul como a URGS, a Santa Maria e a FURG que, na verdade eu pessoalmente nem conhecia, mas houve um interesse deles. A FURG já tinha um Mestrado em ensino de História. Eles entraram, mas acabou que agora eles saíram, não vão continuar mais, o que foi uma pena. Aí tinham as duas universidades de Santa Catarina, que era a Universidade Federal e a Estadual de Santa Catarina. Tocantins, porque eles já há muito tempo estavam buscando fazer um Mestrado. Eles, inclusive, uma vez tinham me chamado lá pra discutir com eles um modelo de Mestrado. Mas eles pensavam sempre num Mestrado Acadêmico e eu sempre dizia que achava que eles deviam fazer um Mestrado profissional porque eles teriam mais impacto na região lá de Araguaína.

Então eu sempre tive essa motivação. E também a gente tinha já um contato com a professora Margarida, do Rio Grande do Norte. Então a gente expandiu esse pequeno núcleo e não era nem porque a gente quisesse só essas pessoas. No começo perguntavam porque não chamamos outras pessoas. Simplesmente não chamamos porque não tinha pernas pra fazer isso, a gente não tinha condição. Uma coisa muito curta, porque a gente só preenchia todos aqueles formulários da CAPES, cadastrar, montar um APCN é uma coisa dificílima e só com essas universidades, que eram 12 universidades, a gente tinha mais ou menos cem professores dos vários núcleos. Você imagina colocar tudo isso na plataforma, no DataCapes com a produção de cada um, com a produção dos programas. Enfim, foi um *tour de force* muito grande. Então foi uma coisa muito difícil da gente implementar, mas encaramos. Eu já tinha tido uma experiência com o mestrado profissional, porque eu trabalhei muitos anos no CEPEDOC. E quando estava no CEPEDOC, que eu era a diretora do CEPEDOC, eu tomei a iniciativa de criar o mestrado profissional. Não eu criei, mas tomei a iniciativa e coloquei isso para os pesquisadores do CEPEDOC que aderiram à ideia e nós formulamos um mestrado profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais, que foi o primeiro mestrado profissional na área de História. Foi, na época, inclusive, assim uma coisa meio chocante. Quando a gente resolveu apresentar, todo mundo falava “vocês não vão conseguir aprovar porque existe uma resistência muito grande

pro mestrado profissional na área de História. Não tem nenhum mestrado dessa natureza". Aí a gente falou "não, mas a gente tem condição de fazer. Vamos fazer, vamos fazer, vamos fazer!" E o CEPEDOC tinha um grupo de pesquisadores muito fortes, com muita produção, muito reconhecimento. Eu acho que se fosse um outro grupo, não tivesse ido pra frente. Então nós fizemos esse projeto e aí a gente perguntou a CAPES se eles poderiam conversar conosco sobre a ideia desse mestrado, antes da gente enviar definitivamente a proposta. Aí eles falaram que sim, que iam mandar uma visita aí pra conversar com a gente. Veio o professor Ulpiano Bezerra e Stella Bresciani e ficaram 3 dias lá no CEPEDOC entrevistando e questionando todas as ementas, todas as disciplinas, o que a gente fazia. Aí a gente mostrou que desenvolvia muitos projetos de memória, muitos projetos de criação de centros culturais e, de certa maneira, acho que conseguimos convencê-los da seriedade da eficácia do nosso projeto. E aí o projeto, de fato, foi aprovado e começou a funcionar. Já tem 15 anos que o projeto do CEPEDOC está funcionando e funciona muito bem. Já formou muitas pessoas.

Então eu já tinha essa experiência, dado aula no mestrado profissional, orientado trabalho de dissertação no mestrado profissional, embora não fosse na área de ensino de História. Era mais voltado para Bens culturais e projetos sociais. Os projetos que a gente desenvolveu lá e que eu agora não estou mais ligada ao CEPEDOC, foram projetos realmente muito interessantes. A gente estimulou a criação de muitos centros culturais, centros de memória, projetos sociais em comunidades. Então foi um aprendizado, de fato, muito grande. Eu, aliás, gosto muito de dar aula no mestrado profissional.

Que diferenças e semelhanças podem ser apontados com relação ao Mestrado Acadêmico?

Posso te apresentar, até porque eu trabalho no mestrado e doutorado acadêmico há 25 anos. Eu já orientei 50 dissertações e teses acadêmicos. Então eu conheço muito bem como funciona o mestrado e o doutorado acadêmico. Hoje eu prefiro trabalhar no mestrado profissional de ensino de História. Primeiro, eu acho que o público, pelo menos no Rio de Janeiro, eu que já dei 3 cursos depois que o mestrado profissional começou, eu acho que o

público do mestrado profissional é muito mais participante, discute muito mais, tem muito mais interesse. Por exemplo, você propõe um texto, propõe um tema de discussão, há uma mobilização muito grande e, muitas vezes, maior do que o mestrado acadêmico. Depois eu acho que tem uma coisa também que me mobiliza. No mestrado acadêmico as pessoas fazem as suas pesquisas, os seus projetos de dissertação muito meramente como um conhecimento. Ela vai pegar aquilo ali, por exemplo, vai definir que ela vai estudar um determinado grupo social ou perseguidos políticos. Eu mesma tenho uma pesquisa que é sobre a criação dos cursos universitários de História. Isso também foi uma coisa que me encaminhou muito para o ensino de História, porque na verdade você trabalhar com a criação das licenciaturas, você está trabalhando com o ensino de História nas Universidades. Eu fiz uma pesquisa, inclusive entrevistei todos aqueles professores que foram cassados, que foram professores da Universidade do Brasil, da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, mas aquilo é um projeto em que você discute com os seus alunos. Eu tenho orientandos de doutorado que trabalham com ensino de História na universidade, são ótimos alunos inclusive, pessoas muito capazes, muito dedicadas. Mas o foco é você produzir um conhecimento sobre um dado tema. Quando você trabalha com o ensino de História, pelo menos na nossa perspectiva, é sempre de você discutir e colocar para os alunos “Como você trabalharia isso na sua sala de aula? Como você trabalharia isso com seus alunos”? E os trabalhos de final de curso também são sempre focalizados em alguma atividade docente dele. Por exemplo, as pessoas gostam muito dos textos do Michael Pollak, aqueles artigos “Memória e esquecimento do milênio”, “Memória e identidade”. Os textos do Portelli que discute muito também essa questão da memória, também essa questão das demandas sociais, como é que o professor lida com essas demandas sociais de gênero, de classe social. Então o tempo todo você trabalha com os autores teóricos. Você pode trabalhar com o Bourdieu, com o Pollak, com o Hartog. Tempo é um tema difícil de trabalhar. Os alunos da educação básica tem uma dificuldade enorme de lidar com tempo, temporalidade, simultaneidade. Aí, como é que você faz? Nos nossos cursos a gente vai lá, dá um texto, um artigo do Hartog sobre temporalidades, regimes de historicidade. Mas e aí, como é que a gente faz isso na sala de aula? Meu orientando de mestrado é professor da educação básica no município de

Caxias. Ele fez uma leitura enorme, até dificílima, não só lendo Hartog, lendo Kosellek, o próprio Paul Ricoeur sobre as questões da memória, do tempo, da narrativa. E ele usou essa discussão teórica, esse referencial teórico e criou um aplicativo para o telefone celular pra trabalhar com os alunos na sala de aula. Porque eu acho que a gente fica na graduação ensinando milhões de teorias, de discussões historiográficas. Tudo bem, aí o aluno termina a graduação, termina a licenciatura e o que ele faz com aquela coisa? Você sabe pra caramba, você leu Hartog, está manjando dos regimes de historicidade, você leu o Kosellek e agora sabe muito bem o que é Horizonte de expectativas e o que faz com isso? Você vai pra uma sala com 40 meninos, em áreas muitas vezes muito proletarizadas, com crianças com muito pouco acesso à cultura.

Eu me formei em História na UFF e logo fiz concurso pra ser professora aqui na cidade do Rio de Janeiro. E era muito difícil. Na época, quando me formei, era a época em que existia os Estudos Sociais. Na época era o Regime Militar e tinham acabado com o ensino de História. Então era uma coisa horrorosa, porque eu não sabia lidar com os alunos, não sabia criar estratégias didáticas que interessassem aos alunos. Acho que esse é o grande desafio. Eu não sou uma especialista em didática da História, nunca dei aula, mas sou uma pessoa muito preocupada com isso e me envolvo muito no sentido de trabalhar com os alunos para que eles, não só comigo, mas entre eles discutam e criem estratégias para aplicação de conteúdos históricos na sala de aula. Acho que uma coisa muito legal do PROFHistória é romper um pouco com essa ideia de que nós somos os grandes sábios professores doutores, sabemos de tudo e vamos ensinar aos professores da Educação básica o que é que eles têm que fazer. Acho que a proposta do PROFHistória não é essa. A proposta é que realmente a gente trabalhe junto, o professor com os seus desafios, com as suas dificuldades, com as suas insuficiências da sala de aula tragam os seus problemas pra que a gente, junto, traga autores teóricos, conteúdos e criasse alternativas para montar estratégias de ensino pra sala de aula. É claro que você pode dizer: será que todos os professores fazem isso? Não sei. Hoje o PROFHistória tem 300 professores, com 27 núcleos e 400 alunos.

Existe interesse ou algum encaminhamento pra saber o que acontece após a conclusão do curso?

Agora nós estamos terminando a primeira turma. Os alunos dessa primeira turma, acho que 140 ou 138 alunos, sendo que 128 bolsistas. Esses alunos estão defendendo agora. Inclusive na semana passada eu estava em Araguaína para participar de bancas dos primeiros alunos que estão defendendo lá. E o resultado tem sido muito animador. Eu já participei de 4 bancas e todas as 4 eu achei que os trabalhos foram bastante bons e todos eles com esse foco de trabalhar com temas pra serem aplicados, discutidos na sala de aula. Agora, queremos fazer essa avaliação. Todo mundo vai defender? Eu acho que essa é uma grande questão. Qual o percentual, por exemplo, de pessoas que, por ventura, não tenham concluído? Qual o formato dessa dissertação? Que a gente insiste muito que a dissertação não pode ser meramente uma coisa teórica. Que ela tem que ter sempre essa pegada de buscar fazer com que esses conteúdos que foram trabalhados no mestrado, de teoria da História, de historiografia, possam se converter em atividades, em estratégias para a sala de aula. Então também a gente vai avaliar agora, depois que terminar essa primeira turma, se isso se cumpriu de fato, porque a gente sabe que, muitas vezes, as intenções são umas coisas, mas como as coisas se realizam são outras. E depois a gente quer saber, também, em que medida isso vai trazer alguma mudança efetiva para a prática desse professor na sala de aula. Mas a própria CAPES definiu já uma forma de avaliação para esses programas. A avaliação vai ser feita, segundo me informaram, fundamentalmente, em cima das dissertações. Não vai ser possível analisar as 140 dissertações, mas eles vão pegar de cada núcleo um número. Vão fazer uma amostragem. Imagino que vai ser uma avaliação parecida com uma avaliação a que você faz da qualidade de uma dissertação: redação, se a pessoa tem uma coerência entre os seus objetivos e os resultados do seu trabalho. Se a dissertação está se propondo usar um determinado instrumental teórico e esse instrumental teórico está adequadamente desenvolvido na dissertação. Eu penso que uma avaliação deve considerar essas variáveis. Eu acho que isso é o que você avalia numa dissertação. E eu sinto também que os trabalhos, desses que eu vi, eles também são bastante diferenciados, no sentido mesmo do referencial teórico. Tem pessoas, muitos alunos, por

exemplo, que trabalham com Rüsen, tem muitos alunos que seguem bastante essa linha, por exemplo, de consciência histórica e tem outros que não. A gente não estabelece nenhuma regra, pra dizer “não, você vai seguir a tal linha teórica”. Por exemplo, essa banca mesmo que eu fui lá em Tocantins, de um dos alunos, ele segue muito essa linha dos professores muito aí do Paraná, da sua própria orientadora, da professora Schmidt, dos professores que trabalham com a Isabel Barca. Então tem gente que segue mais essa orientação. E tem outros que já trabalham mais com outro tipo de referencial teórico, mais oriundo da própria História, menos da história do ensino da História. Isso pra nós não é um problema, porque a gente não quer de forma nenhuma achar que agora nós temos esta linha aqui e só esta é boa. O que a gente quer é que as pessoas lancem mão de um instrumental teórico, de um referencial e trabalhe isso numa perspectiva de lidar com desafios da aplicação do conhecimento histórico na sala de aula. Se a pessoa for bem sucedida ao acionar essas variáveis, acho que está fazendo um bom trabalho.

Qual o conceito de pesquisa para o PROFHistória?

Primeiro, existem vários tipos de pesquisa. O professor sempre terá que fazer pesquisa, porque ele não poderá ser um bom professor na sala de aula, professor da Educação Básica, se ele não fizer..... e a própria orientação do ProfHistória é nessa direção. Porque veja só, se você vai lá, se você oferece um curso, se você está lidando com um conceitual teórico, com um referencial teórico, se você está propondo que aquele professor conheça esse referencial teórico e faça, estabeleça relações entre a sua prática como docente e como trabalha com aquele material, acho que isso envolve uma atividade de pesquisa. Vou te dar um exemplo. Um aluno nosso, do PROFHistória, trabalha num bairro aqui da periferia do Rio de Janeiro, Água Santa, onde tinha uma floresta, uma área de preservação ambiental. Nas últimas décadas foi criado um presídio nessa região, o presídio de Água Santa. Toda a identidade desse bairro se converteu em “o bairro do presídio”. Esse professor, ao trabalhar com a questão de memória, de identidade, vai promover na escola dele todo um conjunto de atividades, inclusive com outros professores, pra recuperar a memória daquela região. Pra ver como era aquela região antes, o que é que

tinha naquele lugar, porque o parque está praticamente abandonado, o que pode ser feito pra melhorar, qual o impacto da criação do presídio naquele lugar. Eu, sinceramente, vejo isso como uma atividade de pesquisa. Outra dissertação agora que vi em Porto Alegre, dos professores discutirem esses jogos eletrônicos. Qual a noção de tempo que esses jogos trazem? Como é que você trabalha? Porque todos os alunos jogam essas coisas. Então, acho que o professor, se ele quiser realmente fazer um trabalho consistente, ele terá que fazer pesquisa. Ele terá que ler vários autores, ele terá que acionar fontes. Agora, eu acho que essa pesquisa pode ser diferente da sua pesquisa da tese de doutorado, porque é uma pesquisa que tem uma longevidade, é uma pesquisa que você tem que comprovar uma série de coisas, você tem que acionar um conjunto de bibliografia, que é diferente de você fazer uma pesquisa pra dar duas aulas na sua sala, com seus alunos.

Agora, voltando à questão, por exemplo, de História da África e da História indígena, acho que o PROFHistória vai dar uma contribuição muito grande para isso, porque os professores estão focados demais nesse assunto. No caso da UFRJ, a gente tem inclusive a professora Mônica Lima, que é uma especialista em História da África. Nós temos muitos professores. Por exemplo, a Mônica Lima, especialista em História da África, a professora Hebe Mattos, a professora Keila, a professora Marta, da UFF. São pessoas que são até militantes dos movimentos. Essas professoras têm orientandos no PROFHistória. A professora Mônica Lima, que é a coordenadora do Núcleo do PROFHistória. Tem o professor Amílcar, também, que é da faculdade de educação da UFRJ. São pessoas até meio que militantes da causa. Esses temas, muito da história do tempo presente, aparecem como demanda dos professores. Lá em Tocantins, por exemplo, já aparece muito a História indígena. Tem muitos interesses lá com o pessoal querendo discutir, trabalhar, fazer dissertação sobre história indígena. Então acho que as temáticas também vão aparecer muito em função da região de onde aquele núcleo está situado. E sabe o que senti como uma coisa muito produtiva? Não é só o que os alunos aprendem conosco, os professores universitários que estão lá dando os cursos, mas eles aprendem muito com os colegas. O debate entre eles é muito rico, a troca de experiências que eles fazem e de uma forma regular. Quer dizer, num curso de especialização você também fazia isso, mas acontece que a maioria

dos cursos de especialização são muito curtos. O cara vai lá, passa 4 meses, 6 meses, faz aquele curso ali, tem aquelas aulas e acabou. O mestrado dá a ele um longo período. Essa primeira turma que está se formando, a gente estabeleceu um número de créditos que era uma barbaridade! Exatamente para que o mestrado se mostrasse como um curso com densidade. Todo mundo não ficar dizendo que é um curso aligeirado, que é superficial. Agora, nessa segunda turma, a gente até reduziu um pouco. Vai ter as duas obrigatórias, de conteúdo, a terceira obrigatória que é Seminário de pesquisa que é pra discutir a dissertação e tem mais duas optativas e uma eletiva. Ainda assim tem bastante coisa.

Eles são muito empenhados mesmo e acho que, claro que tem problemas, poderá ter falhas. Acredito que sim, porque todos os projetos têm insuficiências e isso depende muito de núcleo pra núcleo. Eu acho que tem núcleos que funcionam muito bem, tem outros núcleos que não funcionam tão bem. Por exemplo, o próprio caso agora da FURG, que eles tinham um número muito pequeno de professores. Eram 5 professores e acho que uma professora ficou doente.

Pessoas não formadas em História, mas licenciadas, podem cursar o PROFHistória. Qual a justificativa para isso?

Na época que a gente fez o edital, fez o regulamento, o regimento nacional, a gente discutiu muito esse assunto, se a gente deveria restringir apenas para pessoas formadas em História. Os argumentos que surgiram eram os seguintes: tem muitas pessoas que não são formadas em História, mas dão aula de História, na prática. Você, por exemplo, pode ter uma pessoa, às vezes, formada na área Educação, pode ser até em outra área. Porque uma coisa é a nossa realidade, o Paraná, o Rio de Janeiro. Quando você vai pra esse interiorzão do Brasil você tem muitos professores que são professores de Letras e que dão aula de História, professor de Geografia que dá aula de História. Então a ideia era que essa pessoa que estivesse na sala como professor de História, que ela tivesse a possibilidade de se qualificar, pra exercer melhor a sua atividade. E todos os alunos, todas as pessoas, quando

se inscrevem, têm que atestar primeiro que são professores da Educação Básica e professores de História. É uma coisa muito prática. Eu até, pessoalmente, era mais restritiva. Minha ideia era de que fossem pessoas formadas em História, mas aí as pessoas falavam que tem muitos lugares no Brasil em que vai ter pessoas formadas com Licenciatura, mas em Português, Geografia, Filosofia, que estão exercendo atividade como professores de História.