

## PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO ACADÊMICA (1970-2014)\*

Nadia Gaiofatto Gonçalves\*\*

**Resumo:** neste trabalho o objetivo é discutir como a pesquisa foi compreendida para a formação de professores de História, na produção acadêmica de periódicos brasileiros, de 1970 a 2014, averiguando proposições sobre a temática. Como referenciais, destacam-se os conceitos de campo (científico) e *habitus* de Pierre Bourdieu, e representações e luta de representações de Roger Chartier.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Formação de professores. Estado da arte. Periódicos acadêmicos. Campo científico.

RESEARCH IN TEACHER TRAINING FOR TEACHING HISTORY: ACADEMIC PRODUCTION (1970-2014)

**Abstract:** *the aim of this study is to discuss how teacher training for history teachers was understood in the scientific production of Brazilian periodicals from 1970 to 2014, examining what has propositions in this field. The main benchmarks of the study are the concepts of (scientific) field and habitus of Pierre Bourdieu, and representation and struggle for representation of Roger Chartier.*

**Keywords:** *Teaching of history. Teacher training. State of the art. Academic periodicals. Scientific field.*

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar como o ensino de História foi abordado em periódicos acadêmicos de Educação, de Ensino e de História, a partir dos anos de 1970, até 2014. O recorte aqui proposto volta-se para os artigos que tratam da temática formação de professores, buscando-se averiguar neles como a pesquisa sobre e na formação de professores de História foi contemplada, ao longo do tempo.

\* Recebido em: 30.09.2015. Aprovado em: 22.10.2015.

\*\* Graduada, Especialista e Mestre em História (UNESP-Assis); Doutora (USP) e Pós-Doutora (UFRJ) em Educação. Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de História e Historiografia da Educação. E-mail: nadiagg@ufpr.br.



O início dos anos de 1970, que demarca no Brasil o momento de criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação e de periódicos acadêmicos,

foi a referência temporal inicial da pesquisa, que abrangeu produções acadêmicas publicadas em periódicos, até o ano de 2014.

Este recorte inicial está relacionado à proposta de periodização da História do Ensino de História no Brasil, apresentada por Schmidt (2012), que, com base no conceito de código disciplinar, indica quatro períodos mais marcantes nesta produção: “construção do código disciplinar da história (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história (1931-1971); crise do código disciplinar da história (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história (1984-?)” (p. 78). Para a autora, o que demarca os dois últimos períodos são respectivamente, a Lei 5692/71 e seu impacto no Ensino de História; e um movimento de “volta ao ensino de História”, após a ditadura, com a busca de novos referenciais. Também, assume-se aqui o pressuposto de existência, no Brasil, de um “campo específico do ensino de História” (SCHMIDT, 2012, p. 76), para o qual se volta essa investigação.

## FONTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa pode ser compreendida como um estado da arte ou estado do conhecimento. Sua fonte foram periódicos acadêmicos nacionais, constantes no Qualis – CAPES, com classificação mínima entre A1 e B3, das áreas de Educação, História e Ensino, com objeto que permitisse a inserção de artigos sobre Ensino de História.

Os periódicos acadêmicos minimizam as restrições e maximizam as vantagens que Sirinelli (1996, p. 249) ressalta:

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. [...] elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das idéias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão.

Segundo Prost (1996, p.315), se o pesquisador quer que apareçam “contrastes entre grupos e/ou entre períodos, deve constituir seus *corpus* de textos comparáveis, distribuídos por várias datas e/ou emanando de vários locutores que possa considerar como representativos”. Neste sentido, os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos a partir da perspectiva de Prost (1996, p. 323), que ressalta a necessidade de três características básicas quanto ao material pesquisado:

[...] ser contrastivo para permitir comparações, ser diacrônico, ou seja, estender-se no tempo para permitir recuperar continuidades e viradas; (e) enfim, ser constituído, senão de textos de organizações que emanam de locutores coletivos, ao menos de textos significativos, referentes a situações de comunicação determinadas.

Foram aplicados os seguintes filtros na listagem geral de periódicos Qualis<sup>1</sup>: seleção dos periódicos das Áreas de Educação, História e Ensino; exclusão de periódicos internacionais e daqueles nacionais cujo objeto específico não abrangeria o tema ensino de História; seleção de periódicos que estivessem indicados como relevantes (A1 a B3) para ao menos duas áreas das três contempladas na pesquisa, resultando em 95 periódicos. A seleção dos artigos foi feita com base no título, nas palavras-chave e no resumo, a partir do critério de que o trabalho deveria ter foco central no Ensino de História, independente do problema colocado, da abordagem, do recorte ou do referencial escolhido.

## REFERENCIAIS

Para a abordagem do problema de pesquisa, e orientando o olhar sobre as fontes, foi assumida a acepção de campo, no caso científico, como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as ins-



tituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Cada agente, durante sua trajetória e em seu *habitus*, incorpora disposições duráveis adquiridas e regras deste campo – o que, por sua vez, condiciona suas representações sobre o mundo e sobre o próprio campo –, que tem relativa autonomia em relação a pressões externas. Para Bourdieu “É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23, grifos no original).

Nesta perspectiva, os periódicos acadêmicos constituem instrumentos que podem ser utilizados pelos agentes do campo, para o fortalecimento de determinado viés e como orientadores do que não deve ser feito, no sentido de menor aceitação e legitimidade.

Essa estrutura é, grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, influência, etc.) (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Em consonância com as proposições de Bourdieu, as contribuições de Roger Chartier também serão úteis para esta pesquisa. Chartier (1990) aborda a questão das leituras ou dos entendimentos possíveis, a partir da noção de representação, ou as diferentes formas que uma realidade é dada a ler. Segundo ele, as percepções dos sujeitos sociais não são neutras, dependendo do contexto em que foram elaboradas e constituídas, e derivando delas as suas práticas neste caso, produções acadêmicas.

Nesta pesquisa assume-se que estas produções são utilizadas e exercem influência nas representações e *habitus* dos agentes, tanto do campo acadêmico, contribuindo para novas pesquisas, publicações, apresentações de trabalhos, indicações de leituras para estudantes, ou seja, na sua difusão e consolidação; quanto em outros campos, como o escolar, na medida em que há um poder simbólico em operação no reconhecimento de autoridade do campo acadêmico e das produções dele derivadas.

## CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dos 95 periódicos pesquisados, 69 localizados na íntegra de seus números, nos quais foram identificados artigos sobre o tema; 17 encontram-se em fase final do levantamento, na busca de números impressos esparsos (sendo que em 14 deles já há artigos identificados); e em 09, foi feita a pesquisa na íntegra, mas nenhum artigo sobre o tema foi localizado. Na pesquisa ampla sobre ensino de História, foram localizados 816 artigos, sendo que destes, 127 voltados para a formação de professores, conforme apresentado na Figura 1.

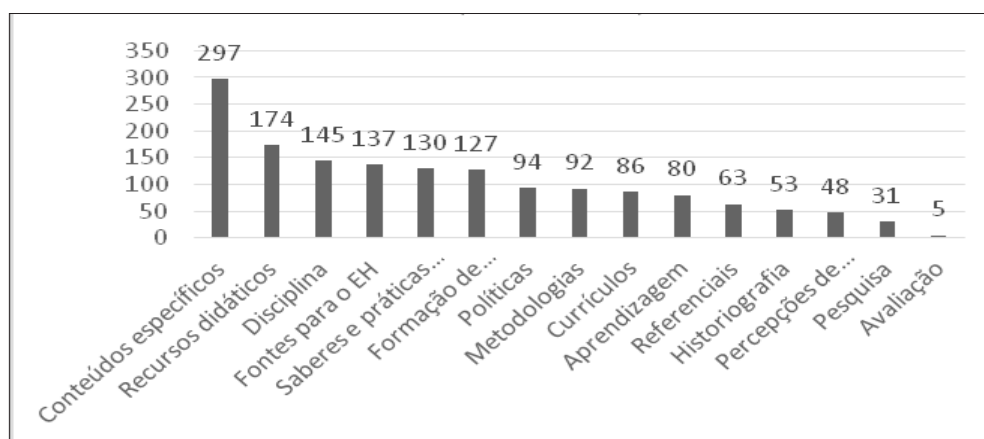


Figura 1: Ensino de História – Artigos por tema (1970-2014)



Ressalta-se que cada artigo foi classificado em até três temas, pois muitos se inter-relacionam. Sobre a distribuição temporal dos trabalhos sobre formação de professores, está apresentada a Figura 2.

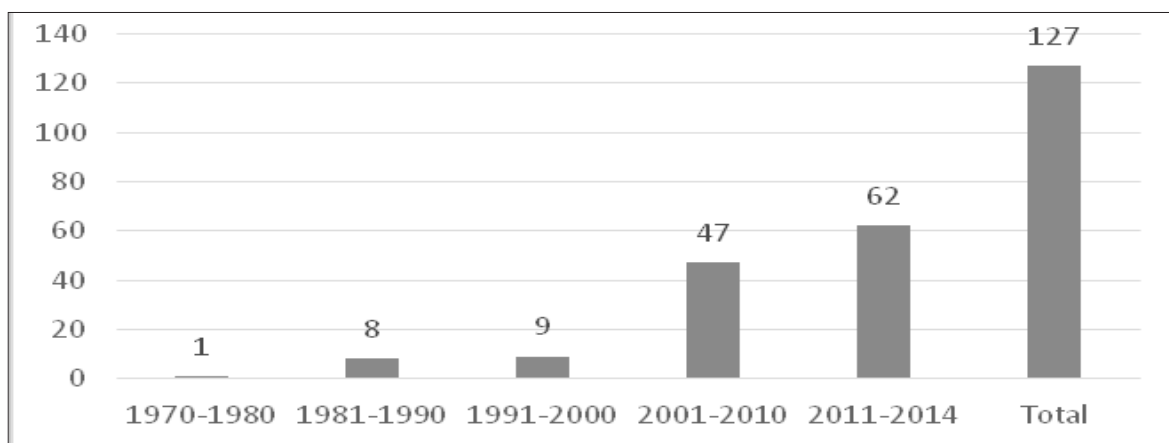


Figura 2: Artigos sobre formação de professores para o ensino de História (1970-2014)

Nota-se que no período a partir de 1981 começa a aumentar gradativamente o número de publicações, o que condiz com a perspectiva de Molina, Cerri, Toledo e Gonçalves (2012, p. 7), para os quais o contexto do início dos anos de 1980, pode ser considerado marcante para a constituição do ensino de História, no Brasil, como “importante campo de investigação”, fortalecido pela “expansão dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação [...] bem como da mobilização dos professores pesquisadores em torno de eventos organizados para discutir “caminhos da história ensinada” o que resultou, nos anos de 1990, na “afirmação da história escolar como objeto de pesquisa”.

No século atual está concentrada a grande maioria dos trabalhos sobre ensino de História e também sobre o tema formação de professores. Nos últimos 25 anos aumentou também a criação de revistas, o que pode contribuir, mas não explica, sozinha, o aumento das publicações sobre o tema. Talvez aqui caiba uma futura reflexão sobre se o século XXI não constitui uma nova etapa na periodização a respeito do campo do ensino de História, em relação à proposta apresentada por Schmidt (2012).

#### A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ARTIGOS IDENTIFICADOS

Como apresentado no tópico anterior, foram identificados 127 artigos que constituem pesquisas sobre formação de professores de História. Neste tópico, serão abordados aqueles que se referem à pesquisa *na* formação. Foram localizados nove artigos<sup>2</sup> que têm a pesquisa *na* formação do professor de História como objeto, conforme apresentado no Quadro 1. Outros trabalhos mencionam esse tema, mas apenas de forma tangencial ou muito pontual, por isso não foram aqui selecionados.

O primeiro elemento que chama a atenção, neste Quadro, é que todos os artigos são publicados no século XXI, sendo a maioria, nos últimos quatro anos. Esta concentração corresponde à tendência geral da produção identificada sobre ensino de História e particularmente sobre formação de professores.

Para Guimarães (2012), com base nas dissertações e teses defendidas e publicadas no Banco de Teses da CAPES, no período de 1987 a 2009, sobre a temática formação de professores, houve significativo avanço nesta produção, tanto quantitativamente, quanto em relação a metodologias e procedimentos das pesquisas, com mudança no objeto dos trabalhos: enquanto nos anos de 1990 predominavam os cursos de formação inicial, nos anos 2000 a maioria das pesquisas se voltava à identidade e profissionalização docente.

De certa maneira, os artigos classificados em formação de professores mantêm a abordagem da relação formação e prática ou teoria e prática como eixo central de suas preocupações, embora com nuances que vão mudando ao longo do tempo, em diálogo com os referenciais disponíveis e utilizados no campo.



Quadro 1: Artigos que abordam a pesquisa na formação de professores de História (1970-2014)

Ano	Título	Autor(es)	Periódico	Conceitos	Referencial
2003	O trabalho histórico na sala de aula	Maria A. Schmidt, Tania B. Garcia	História & Ensino	Metodologia de ensino baseada na investigação; consciência histórica; transposição didática	G.Zaragoza; J.M. Iglesias e F.G. Perez; J. Rüsen, Y. Chevallard;
2006	Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História	Flávia Eloisa Caimi	Tempo	Professor reflexivo; saber docente; interesse; cooperação	D.Schön; M.Tardif; J.Piaget
2011	Formação docente em história e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica	Crislane Barbosa Azevedo	História & Ensino	Pesquisa na formação inicial; pesquisa etnográfica	M.André; I. Fazenda; P. Demo; C. Geertz
2011	Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08.	Júnia Sales Pereira	Educação e realidade	Comunidade de práticas; interdependência relacional; ato enunciativo	J. Lave e E.Wenger; M. Bakhtin
2012	O desafio de formar-se professor de História hoje: possibilidades de reflexão a partir do filme Preciosa	Mauro Dilmann	Aedos	Formação continuada, professor e profissional reflexivo	A. Nóvoa; D. Schön; P. Perrenoud
2012	A formação do professor-pesquisador de História	Crislane Barbosa Azevedo	REE	Pesquisa na formação inicial; pesquisa etnográfica	M.André; I. Fazenda; P. Demo; C. Geertz
2014	Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Adriane Quadros Sobanski	História & Ensino	Educação histórica; didática da História; literacia histórica	J.Rüsen; I.Barca; P.Lee
2014	Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Clarice Bianchezzi, Arlene M. Coe-lho, Deni-se C. Sil-va, Érica S. Souza	História & Ensino	Não traz, faz relato de uma experiência de pesquisa na formação	Não traz
2014	A relação entre teoria e prática na formação de professores de História	Marlene R. Cainelli, Márcia E. T. Ramos	História e Perspectivas	Professor reflexivo; transposição didática; saber docente; didática da história; literacia histórica	P.Perrenoud, A.Nóvoa; Y. Chevallard; M.Tardif; J. Rüsen; P. Lee

A autora identifica nestes trabalhos, aqueles que abordam a formação de professores de História, com movimento semelhante ao da temática geral, mas também algumas distinções na trajetória. Como principais elementos, destaca:



[...] a participação foi nula de 1987 até 1995, e de apenas em média de 1% de 1996, quando identificamos os primeiros registros, até 2009. Os momentos de maior produção coincidem com anos finais de avaliações trienais da CAPES, como, por exemplo, 2009, 2006, 2002. Em relação às metodologias adotadas os procedimentos são os mesmos, forte ênfase em estudos de caso e depoimentos orais de professores. Os referenciais, os autores mais utilizados são os mesmos: Nóvoa, Perrenoud, Tardif, Schon, Zeichner, e, no campo da História, destacam-se, entre outros, Fenelon e Nadai. Em relação ao deslocamento temático dos anos de 1990 e 2000 – dos cursos para o professor, não é representativo, pois também, nos anos 1990, evidenciamos alguns estudos focalizando a identidade e a profissionalização docente, ainda que a polêmica em torno dos Cursos de Licenciatura Curta seja mencionada em alguns estudos. Uma diferença presente é em relação às temáticas que focalizam a dimensão política quase ausente na produção geral, mas presente no pequeno universo da formação de professores de História. Minha hipótese é de que esta é uma característica marcante do fazer e tornar-se professor de História nos anos 1980 e 1990, constitutiva da história da profissionalização docente (GUIMARÃES, 2012, p. 300).

Neste contexto estão os nove artigos elencados no Quadro 1. A discussão iniciada no final dos anos de 1990 no Brasil, sobre o saber e o fazer, e a profissionalização docente, está em consonância com a proposição de Monteiro, para quem a partir desse período, “estudos e pesquisas no campo da educação têm contribuído para confirmar que a atuação dos professores implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações” (2007, p. 12-13).

Os referenciais utilizados nestes artigos são indícios do diálogo com o campo da Educação, pois utilizam ou dialogam indiretamente com alguns dos principais autores citados por Monteiro (2007) e por Guimarães (2012), na perspectiva dos saberes e práticas docentes: Chevallard, Tardif, Schön, Nóvoa e Perrenoud, relacionados aos conceitos de transposição didática, de saberes, e de professor reflexivo ou professor-pesquisador.

Porém, nota-se a gradual presença daqueles autores relacionados à perspectiva da Educação Histórica, como Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee. A entrada deste novo referencial no Brasil é detectada por Evangelista e Triches (2006) no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir de 2005, o que parece compatível com o início deste referencial nas produções aqui abordadas, uma vez que os autores podem ser apropriados aos poucos, até o momento de serem assumidos como linha teórica, por um grupo de pesquisa.

Este movimento pode significar o início de tensões internas ou lutas de representações no campo Ensino de História, mas que já permite identificar um indício na disputa por legitimidade do novo referencial que se estabelece, por meio de conceitos como os de consciência histórica, literacia histórica e didática da história.

## A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES DOS AUTORES

Buscou-se identificar, nos artigos selecionados, preocupações e proposições principais. A primeira delas é o reconhecimento de saberes específicos que devem ser aprendidos e mobilizados pela e na docência – inclusive a relação entre teoria e prática – como uma forma de crítica à ideia de que basta dominar o conteúdo para saber bem transmiti-lo:

[...] pesquisas realizadas em manuais de didática da história, destinado ao uso de professores no Brasil têm indicado que não existe a incorporação da pesquisa, ou seja, da metodologia da produção do conhecimento histórico no ensino de História, o que permite apontar a existência de um ocultamento do método da própria ciência (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 224).

Muitos alunos chegam ao Estágio Supervisionado em tom de crítica quanto à utilidade das teorias em educação. Sem perceber a importância delas, torna-se necessário trabalharmos junto a estes os fins acerca dos elementos teóricos e conceituais. A teoria serve a pelo menos dois objetivos: indicar as lacunas no nosso conhecimento acerca da realidade, gerando, em consequência disso, a possibilidade de elaboração de novos problemas de investigação; e, concomitantemente, embora de forma parcial, serve de referencial explicativo para as respostas que vão sendo observadas. A teoria funciona, dessa maneira, como uma espécie de lente através da qual podemos enxer-



gar melhor a realidade, sugere perguntas e indica possibilidades seja de coleta de dados, seja de interpretação e análise de informações. A teoria, não é, portanto, uma camisa de força, um princípio imutável ou detentora de um poder absoluto em si mesma. Assim, como nos lembra Severino, é preciso trabalhar com a teoria teorizante e não com a teoria teorizada (1992, p.31) (AZEVEDO, 2011, p. 251).

A formação de professores de História na contemporaneidade assume distintas preocupações, dentre as quais se pode destacar a necessidade do docente investigar a própria prática e pesquisar suas ações em sala de aula, bem como despertar a capacidade de analisar estratégias de ensino em um tempo em que são plurais os discursos históricos e as representações do passado, de outro modo, compreender que o conhecimento não é produzido apenas na escola e na sala de aula, mas em diferentes espaços socioculturais (DILMANN, 2012, p. 702).

Há que delimitar o que seria esse professor reflexivo – que articula teoria e prática, conhecimentos históricos e pedagógicos, um “mobilizador” dos múltiplos saberes – quando se tem como meta a formação do profissional de história. Segundo Perrenoud, o profissional reflexivo seria aquele que pensa “sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Esta prática reflexiva libertaria o professor do trabalho prescrito, que então passaria a construir suas próprias iniciativas em função de seus alunos, apesar das limitações próprias da escola, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (CAINELLI; RAMOS, 2014, p. 247-248).

A segunda questão presente nos artigos é a compreensão da pesquisa na formação dever ser orientada em especial durante o estágio ou prática de docência, articulada aos desafios e dilemas da prática escolar, no caso, particularmente, no ensino de História, não se referindo assim, necessariamente, a uma pesquisa na acepção mais acadêmica, como uma dissertação ou tese, mas que relacione a teoria e a prática de uma maneira dinâmica, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Ensinar História, aprender História e formar qualificadamente os profissionais que dela se ocuparão na educação básica tem sido objeto de preocupações de professores e pesquisadores durante décadas. Este artigo procura problematizar tais preocupações, focalizando a importância da formação do professor reflexivo e investigador da sua prática e dos contextos escolares, atento aos processos cognitivos dos alunos, como elemento de contribuição para a qualificação do ensino e da aprendizagem em História (CAIMI, 2006, p. 17).

O texto apresenta reflexões sobre o papel da prática de investigação como elemento formativo para a docência, tendo como foco o interesse em conhecer e discutir acerca do que dizem professores/as da Educação Básica sobre a recepção e a prática da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03) (PEREIRA, 2011, p. 147).

Neste artigo refletimos acerca de um processo de formação de professores de História tomando por base a promoção de pesquisas em educação, bem como acerca da importância de parte das atividades de estágio supervisionado ser desenvolvida sob a forma de pesquisa. Partimos do pressuposto básico da necessidade e da viabilidade da formação do professor-pesquisador (AZEVEDO, 2012, p. 108).

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre História Local e sua contribuição com o Ensino de História nos Anos Iniciais, a partir de uma experiência desenvolvida com os acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, considerando a História Local motivador de pesquisa durante a formação dos professores e pensando possibilidades estudo em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental (BIANCHEZZI, 2014, p. 192).

Vale ressaltar que o trabalho de Bianchezzi é o único que aborda especificamente os anos iniciais do ensino fundamental. Os demais ou não delimitam os anos, ou tratam dos anos finais ou ensino médio, o que fica claro quando informam tratar-se da formação de licenciandos em História.



Neste caso, alguns deles trazem informações sobre como, ou seja, sobre caminhos possíveis para a integração da pesquisa como elemento formativo inerente à formação dos professores de História. Destacam-se os trabalhos de Azevedo, bastante detalhados neste aspecto:

[...] o professor-orientador precisa trabalhar com seus alunos, aspectos diversos da formação, levá-los ao conhecimento do que rezam as políticas públicas nacionais de educação para a sua área de atuação específica; trabalhar a historiografia sobre o ensino da disciplina; promover o contato, planejamento e elaboração de recursos didáticos; viabilizar o exercício do planejamento didático (unidade de ensino e aulas) e, sobretudo, perpassando todas essas atividades, possibilitar aos alunos-estagiários o exercício efetivo da pesquisa, tendo em vista a necessidade de uma formação docente voltada para a construção de profissionais emancipados posto que detentores de condições de articular adequadamente teoria historiográfica e prática pedagógica (AZEVEDO, 2011, p. 235).

Como principal resultado obtido, a partir da nova organização para o Estágio I, II, III e IV no novo currículo do curso e visando o estabelecimento sistemático de pesquisas na área do ensino de História, elaboramos e implementamos a proposta para os Estágios no que se refere à prática de pesquisa descrita a seguir.

I – Projeto de pesquisa – elaboração de um projeto de pesquisa sobre o ensino de História, de caráter experimental, a partir de uma problemática levantada na escola, após um período de observação. II – Intervenção – desenvolvimento de ações de intervenção na vida escolar e da comunidade. Em tal momento, o aluno pode melhorar o projeto ou mesmo colocá-lo em prática inicial. Contudo, no sentido ainda de melhorá-lo para futura aplicação com alunos do Ensino Fundamental. III – Docência e pesquisa de campo – execução da pesquisa em campo durante as aulas de História, ministradas em turma de Ensino Fundamental, e elaboração de ensaio sobre a experiência. IV – Docência e trabalho monográfico – análise dos dados coletados e elaboração de um trabalho monográfico com os resultados obtidos. Divulgação do trabalho em forma de eventos e apresentações, especialmente, para turmas de Estágios anteriores (AZEVEDO, 2012, p. 113).

Outra questão ressaltada, mas não em todos os artigos, é a relação dessas atividades de pesquisa, com o conhecimento historiográfico e o trabalho com fontes, como inerentes à formação específica do historiador e do professor de História:

Na perspectiva deste autor [Zaragoza], devido à especificidade da História e de sua didática, o conhecimento e a prática da investigação estão indissolavelmente ligados à construção do pensamento sócio-histórico. É nesta direção que ele defende a “presença da investigação no método de ensino da História, como um fator imprescindível na formação do pensamento histórico do adolescente”, na medida em que a pesquisa pode despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico e tornar-se o processo pelo qual ele adquire os princípios que regem a produção deste conhecimento. [...] Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito; que existe uma continuidade conceitual entre a Didática da História e a própria ciência histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 224-225).

António Nóvoa (2002) que, ao abordar a formação continuada de professores, destacou a necessidade de esta ocorrer mediante a investigação e a reflexão. Para tal, parecem ser necessárias e úteis duas possibilidades. A primeira é a necessidade de encarar a prática docente como foco de pesquisa, como problemática e questionamento capazes de gerarem reflexões úteis ao professor em formação. A segunda é a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, é a auto-reflexão, a avaliação de si e do seu meio, o conhecimento de seu papel social e a consciência da História a ser ensinada no seu contexto escolar (SEFFNER, 2005, p. 70; DILMANN, 2012, p. 703).

Este estudo trata das primeiras observações acerca dos trabalhos desenvolvidos por professores da Educação Básica de Escolas Públicas, estaduais e municipais, da cidade de Curitiba, Paraná.





Colocados frente a possibilidades de desenvolver pesquisa e realizar investigações para sua prática cotidiana da sala de aula, esses professores desenvolveram atividades a partir do contato com fontes históricas primárias conservadas no Arquivo Público do Estado do Paraná (SOBANSKI, 2014, p. 129).

Particularmente o trabalho de Schmidt e Garcia, o mais antigo localizado sobre o tema foco deste artigo, é o que melhor aprofunda a discussão da pesquisa na formação do professor em relação à epistemologia da História, aliando a essa questão, a pesquisa a ser utilizada também como princípio metodológico para o ensino de História.

Alguns trabalhos destacam os desafios em assumir a pesquisa como eixo formativo de professores, ou seja, como um possível novo paradigma, com o qual tanto os professores formadores, quanto os licenciandos, precisam aprender a lidar; e que também pode enfrentar dificuldades objetivas, para sua implementação nas escolas:

A definição do problema de pesquisa é um dos aspectos da formação do professor-pesquisador que exige considerável cuidado. Nela reside uma das maiores dificuldades dos graduandos, vencida somente quando estes se conscientizam da necessidade de reflexão sobre a própria realidade a ser investigada como um meio para um melhor delineamento da questão da pesquisa bem como a consciência de que toda pesquisa parte de um problema cuja resolução ou esclarecimento a investigação visa proporcionar. Sem dúvida ainda, o estabelecimento de um problema de pesquisa mostra-se mais desafiante quando se trata de elaborar um problema acerca da própria prática docente (AZEVEDO, 2011, p. 246).

Ler uma realidade e interpretá-la com base no que aprendeu na graduação, sendo possível assim a articulação entre teoria e prática, propondo (projeto) novas metodologias, ações, reflexões, são meios para que o futuro profissional se conscientize da importância social do seu papel de professor de História. Buscamos ainda que esse futuro professor adote como pressupostos a necessidade de construção e demonstração de uma visão crítica e interpretativa sobre a realidade educacional e a importância de fazer da sua prática, um processo contínuo de investigação. Muitos alunos podem se sentir inseguros diante da proposta de trabalho com base em pesquisa. A busca velada por respostas prontas acerca dos problemas ocorridos nas escolas, ainda que em pequeno número, aparece entre os alunos de licenciatura. É necessário que trabalhemos com o intuito de mostrar que não existem caminhos preestabelecidos e receitas prontas que possam conduzi-los objetivamente no trabalho de sala de aula, bem como na pesquisa em educação. É imprescindível que busquemos mostrar que, em algumas ocasiões, as decisões precisam ser tomadas ao longo do processo, com atenção e muito cuidado, tendo em vista a necessidade de responder aos impasses que vão surgindo. A inexistência de um receituário, contudo, não invalida a existência de caminhos possíveis. No que se refere especificamente à pesquisa em educação, pré-requisitos são necessários. Seja qual for o problema da pesquisa ou os elementos teórico-conceituais, uma investigação exige o atendimento a três requisitos: a existência de uma pergunta que se buscará responder (problema); a definição e a explicação das etapas do trabalho que permitam ao pesquisador obter as respostas necessárias; e, a demonstração das respostas de forma consistente e confiável (AZEVEDO, 2012, p. 119-120).

Para que essa prática educativa se realize em função da atividade de pesquisa, no entanto, é necessário que sejam fornecidos os meios adequados para a produção do conhecimento, assim como que as condições materiais para que isso ocorra sejam oferecidas. Somando-se a essa necessidade de repensar o papel dos professores, a Educação Histórica, pautada na teoria do alemão Jörn Rüsen, vem colaborar com novas discussões sobre o ensino de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores (SOBANSKI, 2014, p. 131-132).

Finalmente, há a avaliação dos resultados desse tipo de iniciativa formadora, como exemplificado abaixo:

A realização da pesquisa foi valiosa tanto para os licenciandos quanto para os licenciados. O fato de que um licenciando tenha se apresentado em uma escola para a aplicação de um questionário focado nesta temática, foi capaz de sinalizar a relevância dos temas em pauta na formação docente inicial e continuada. A aplicação de questionários, seguidos de diálogos entre pesquisador e



entrevistado, foi atividade formativa em vários sentidos – não só porque possibilitou evidenciar conteúdos, dilemas e apontamentos para a prática docente – mas porque também contribuiu para recolocar o licenciando face-a-face com os dilemas interpostos ao exercício de sua profissão. Consideramos que foi formativa também a atividade de investigação para quem se submeteu à pesquisa, porque os docentes também puderam reavaliar sua atuação, elaborar explicações e teorizações sobre o que realizam e a respeito do que está em curso nas realidades escolares. Neste caso específico, além do conteúdo formativo da disciplina, os relatos pessoais e as experiências dos alunos foram também objetos de análise, o que possibilitou evidenciar o conteúdo vivencial (individual e social) da formação comprometida com a superação do racismo. As discussões ocorreram, neste caso, de maneira enredada às vivências pessoais e às percepções de mundo dos pesquisadores, que se posicionam e confrontam sua experiência formativa com os relatos dos docentes em atuação (PEREIRA, 2011, p. 155).

A avaliação dos desafios, frente à dos resultados positivos, parecem indicar um caminho possível e necessário para a formação, condizente também com a reflexão acerca da especificidade dos conteúdos abordados e do sentido da formação e do ensino de História na escola.

O relativo período recente em que estes trabalhos estão concentrados não permitem identificar mudanças ou rupturas frente à abordagem do tema – pesquisa *na* formação de professores de História – mas pode indicar uma mudança em relação à formação desses professores, uma vez que essa proposição não aparece como objeto de nenhum dos artigos identificados, nos noventa e cinco periódicos pesquisados desde 1970, antes de 2003.

Nesse sentido, observa-se uma mudança na representação acerca do papel do professor na escola e do próprio ensino de História, o que implicaria em uma preocupação e enfoque distinto dos anteriores, quanto a como deve ser sua formação.

O diálogo com autores específicos do campo educacional vai se configurando, por meio de lutas de representações (CHARTIER, 1990) e de tensões, e à medida que novas preocupações – e consequentemente novos objetos e referenciais de pesquisa – são evidenciadas, proposições e iniciativas de formação condizentes com tais referenciais vão sendo construídas. Um exemplo dessas tensões e acomodações do campo (BOURDIEU, 2004) é que, junto de autores como Antonio Nóvoa, Donald Schön e Philippe Perrenoud, que abordam a formação de professores de forma mais abrangente, vão sendo chamados e utilizados na discussão, autores que tratam da especificidade do ensino de História, como Jörn Rüsen e Peter Lee. Estes últimos, relacionados à Educação Histórica, por sua vez, são representantes de uma tendência teórica que vem ganhando força no campo do ensino de História, em especial a partir de 2005, como indicado por Evangelista e Triches (2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado nos artigos que foram fontes para o presente trabalho, a pesquisa como princípio formativo para professores vem se configurando como uma tendência nas proposições, embora ainda de forma tímida, mesmo na produção sobre formação de professores para o ensino de História.

Esta tendência decorre e dialoga com referenciais teóricos que vêm ganhando força na produção educacional no Brasil, a partir do final do século XX, relacionados ao professor reflexivo e aos saberes e práticas docentes; e com referências que têm se fortalecido gradativamente no campo do ensino de História, a partir do início do século XX, derivados da Educação Histórica, ou da Didática da História.

Além disso, ressalta-se que as Diretrizes Curriculares para o Curso de História (BRASIL, 2001), aponta como competências e habilidades gerais, necessárias ao historiador:

[...] 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 (p. 8).

E, como específicas à licenciatura, “a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino



– aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8).

Embora pareça estabelecer uma relação muito técnica e até limitada, de “transmissão do conhecimento” no que tange à docência, é possível perceber, nos artigos aqui analisados, caminhos mais ricos, que assumem como pressuposto a existência de saberes específicos para a formação de professores e a pesquisa como princípio metodológico.

#### Notas

- 1 Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam#>>. Acesso em: 10.03.2014.
- 2 Foram localizados dez artigos, porém, dois eram idênticos, o que leva a somente um deles ter sido incluído no Quadro 1.

#### Referências

AZEVEDO, Crislane B. Formação docente em história e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar./jun. 2013.

AZEVEDO, Crislane B. A formação do professor-pesquisador de História. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2, p. 108-126, nov./2012.

BIANCHEZZI, Clarice et al. Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 191-209, jul./dez. 2014.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, n. 26, p. 17-32, 2006.

CAINELLI, Marlene; RAMOS, Márcia E. T. *História e Perspectivas*, Uberlândia v. 50, p. 227-260, jan./jun. 2014.

DILMANN, Mauro. O desafio de formar-se professor de História hoje: possibilidades de reflexão a partir do filme Preciosa. *Aedos*, n. 11, v. 4, set./ 2012, p. 702-714.

PEREIRA, Júnia S. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tania M. B. O trabalho histórico na sala de aula *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out./2003.

SOBANSKI, Adriane Q. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 129-142, jul./dez. 2014.

#### Fontes

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 –*Diretrizes Curriculares Nacionais* dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em Revista*, 2006, n. especial, p. 01-21.

GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). *Cadernos de História da Educação*. v. 11, n. 1, p. 285-303, jan./jun. 2012.



MOLINA, Ana H. et al. (Orgs.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História e Educação: olhares em convergência*. Vol.II. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2012, p. 7-9.

MONTEIRO, Ana M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, 1996. p. 295-330.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p. 73-91. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, 1996, p. 231-270.

