



ENSINO DE HISTÓRIA: POR MENOS MANIQUEÍSMO E MAIS COMPREENSÃO DE SUA COMPLEXIDADE

Danielle Cristine Camelo Farias¹

Desde a vivência no curso de graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco, no início dos anos 2000, tenho interesse pelas discussões acerca do ensino de História, pois iniciei a atividade docente ainda muito jovem. Nas experiências mais remotas, deparei-me com desafios da prática pedagógica que iam muito além de saber ou não os conteúdos históricos. Neste período, a formação em licenciatura na UFPE, assim como na maioria das instituições públicas e privadas de ensino superior, tinha um perfil formativo tradicionalmente conhecido como “modelo 3+1”. Ou seja, os/as professores/as em formação passavam os três primeiros anos do curso dedicados/as aos estudos da História. Somente no último ano, havia a imersão do que chamamos de formação pedagógica, incluindo a vivência nos estágios supervisionados.

Tal realidade apontava para uma formação docente afastada da escola e dos debates educacionais, como também concebia a formação pedagógica como um complemento à formação do bacharelado. A área de Educação seria, apenas, um suporte, um complemento à formação de docentes que atuariam na Educação Básica. O argumento central para esta perspectiva estava na ideia de que os/as docentes das escolas seriam, antes de tudo, historiadores/as, ou seja, profissionais que deveriam priorizar a pesquisa histórica.

O déficit na formação pedagógica aliado às experiências da prática docente fizeram-me questionar aspectos do campo do ensino de História que são fundamentados pelas discussões da área educacional. As inquietações epistemológicas e profissionais foram basilares para construção de problemas de pesquisas que vieram a ser desenvolvidas nos cursos de mestrado e de doutorado, ambos no Programa de Pós-Graduação em Educação

¹Doutora em Educação pela UFPE. Docente da Universidade Federal da Paraíba. Atua nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Correio digital: profdaniellecamel@gmail.com





da UFPE.

No curso de mestrado, investiguei concepções e práticas avaliativas de professores/as de História dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Pernambuco (2008). Anos depois, após uma longa estrada enquanto docente da educação básica e do ensino superior, dediquei-me à pesquisa de doutorado que buscou analisar concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE cujo currículo havia passado por uma reforma com base nas resoluções CNE/CP n°1/2002 e CNE/CP n°2/2002 (2019)².

A descrição de minha trajetória, certamente é familiar a muitos/as colegas de profissão. Trago aqui como constructo para a produção deste texto, além disso, cumpre destacar que foi ela quem me aproximou da concepção valiosa, trazida pelas professoras Letícia Mistura e Flávia Caimi (2020), de que o Ensino de História não se configura somente como um objeto, mas sim como campo de estudo. É campo porque trata de muitos objetos: conteúdos históricos, metodologias de ensino, didática histórica, avaliação, saberes docentes, formação de professores, currículo, dentre outros.

Pensar o ensino de História como campo é enxergá-lo em sua devida complexidade, fugindo dos maniqueísmos que historicamente lhes foram atribuídos: “a legitimidade do Ensino de História como espaço de interesse investigativo parece ter sido sempre encontrada entre tensões, como ensino *versus* pesquisa, teoria *versus* prática, licenciatura *versus* bacharelado.” (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 93)

Do vasto campo do ensino de História e de sua complexidade, pretendo dedicar as próximas linhas deste escrito à formação de professores/as. Compreendo o processo de formação docente como contínuo, sendo este vivenciado em espaços formais de educação (instituições formadoras e aquelas em que se exerce o ofício da docência) e espaços não formais. Nesse sentido, a formação de professores/as abarca as dimensões inicial e continuada que ultrapassam “as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional

²As duas pesquisas tiveram orientação do professor José Batista Neto.





como uma prática pedagógica escolar efetiva.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8)

Ciente da amplitude do debate sobre formação docente, direciono minha análise para a formação inicial de professores/as, especificamente para a formação nos cursos de licenciatura em História. Sabemos que a licenciatura em História tem como objetivo a formação de docentes que atuarão na educação básica, porém, ainda persiste a defesa de que os cursos de licenciatura devem privilegiar a formação do/a historiador/a como se esta condição garantisse uma qualidade ao processo formativo e uma elevação do status social do/a professor/a de História. Tal concepção permeia o argumento de muitos sujeitos partícipes dos debates sobre as reformas curriculares de cursos de História³ e ainda circula por produções acadêmicas, eventos, reuniões departamentais e corredores de instituições de ensino superior.

É certo de que há cenários de muitos conflitos epistemológicos de disputas discursivas em torno dos currículos do curso de licenciatura e de seus objetivos, mas que, no fundo, trazem à tona debates consagrados da área da Educação: a relação teoria-prática e ensino-pesquisa. Ao reforçar a ideia de que o/a docente é, antes de tudo, um/a historiador/a, ou seja, um/a bacharel, reforçamos a perspectiva formativa do modelo “3+1” cujas origens remontam da década de 1930 quando os primeiros cursos de formação de professores, em nível superior, traziam o bacharelado como formação base para os/as docentes e o “ano da Didática” como um complemento aos estudos da área de referência (SAVIANI, 2009).

Essa estrutura guarda em si a ideia de que na relação teoria-prática, cabe ao saber de referência abraçar as questões teóricas enquanto a área da Educação cuida de sua aplicabilidade; já na relação ensino-pesquisa, consiste na noção de que só há prática de pesquisa quando se estudam os conteúdos específicos. Apaga-se a ideia de que se faz pesquisa educacional e que o/a professor/a é um pesquisador/a também da área de educação, ou seja, quando falamos da História, apagamos a ideia do Ensino de História

³Ver FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **Concepções de Formação Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular** (Tese de Doutorado - 2019). Disponível em: repositorio.ufpe.br





como campo e o reduzimos a um objeto.

Podemos perceber que não é novidade o conflito entre a força das áreas de conhecimento na materialização do currículo nos cursos de licenciatura. Saviani (2009, p.151) já nos dizia que o “grande nó” da formação profissional docente está em escolher se devemos privilegiar a formação da área de referência ou a formação pedagógica. Eu vos digo que não vim trazer soluções milagrosas às políticas curriculares das instituições, mas defender minha tese de que os cursos de licenciatura, dentre eles o de História, possuem **identidade própria**, portanto, precisam ser pensados em suas especificidades e complexidades visando uma “isonomia epistêmica” (CUNHA, 2001) entre os saberes da formação.

Ao lançarmos o nosso olhar para o campo do ensino de História e a formação de seus/suas professores/as, podemos citar o trabalho de Monteiro e Penna (2011) que nos trouxe grande contribuição por atribuir ao ensino de História a noção de “lugar de fronteira”, pois “a fronteira é o lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.194). A partir de uma leitura atenta acerca do conceito de fronteira, compreendemos que as autoras não pretendem ressaltar o que há de belicoso nos espaços fronteiriços, mas mostrar que mesmo com as particularidades dos espaços, há possibilidades de encontros para que possamos reconhecer o que é próprio de cada campo e o que se constrói, exatamente, onde o encontro acontece.

Não se trata aqui de romantizar a formação de professores de História. Sabemos que todo processo de formação, sendo ele institucionalizado, é também espaço de disputa e cenário de conflitos porque é marcado pela experiência de sujeitos diversos que carregam consigo uma infinidade de conhecimentos, valores, crenças, ideologias... Cabe aqui pensar que o ensino de História não precisa ser enquadrado em uma área do conhecimento tomando para si a responsabilidade de formar professores/as. A formação docente é complexa, portanto, afirmar que o ensino de História e a formação de seus/suas professores/as é um campo que pertence, prioritariamente, ao debate historiográfico - por exemplo - é desconhecer a docência nas duas dimensões teóricas e práticas.





Autores consagrados no debate sobre saberes docentes como Tardif (2002), Pimenta (2005), Gauthier *et al.* (2006) e Shulman (2014) nos dizem que a docência é composta por saberes múltiplos de origens diversas e que dialogam entre si. Quando focamos a nossa análise na História, não podemos pensar diferente. Tomemos como exemplo uma aula de História para o 6º ano do ensino fundamental onde o/a professor/a está diante de uma situação problema cuja questão a ser resolvida é o uso do instrumento avaliativo coerente para um determinado tipo de conteúdo ou para um determinado objetivo de aprendizagem de um/a aluno/a portador/a de deficiência. O conhecimento histórico é suficiente para tal situação? O saber pedagógico é, neste contexto, coadjuvante?

Se mantivermos a turma de 6º ano como referência, é possível pensar numa situação em que um/a estudante venha questionar o/a professor/a sobre algum dado da história do Brasil, pois teve acesso ao conteúdo em algum canal do YouTube ou em qualquer outra plataforma digital. Nesse momento, é nítida a necessidade do/a docente em ter propriedade do conhecimento histórico e da didática da História para dialogar com o/a aluno/a. É importante que seja um/a pesquisador/a da História e de suas perspectivas revisionistas. Aqui, o saber disciplinar mobilizado tem o privilégio.

Trago os dois exemplos para corroborar com a perspectiva de Maurice Tardif (2002) de que os saberes docentes⁴ não são hierarquizados de modo definitivo. De acordo com o autor, é durante a sua prática pedagógica que o/a docente privilegia um saber em detrimento do outro já que são as demandas da realidade que darão o tom da ação do/a professor/a. Penso que o debate sobre saberes docentes tem grande valia para compreendermos a noção de **identidade própria** dos cursos de licenciatura, porque nos permite visualizar o cenário construído com múltiplos conhecimentos de igual importância para a formação do/a licenciando/a, conhecimentos esses que precisam estar numa relação dialógica, pois se estiverem numa relação permanente de disputa, há o esvaziamento epistêmico do processo formativo.

⁴Para o autor, os saberes da docência são categorizados em: saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. Estes últimos são considerados o amálgama dos demais, responsáveis pela mobilização dos mesmos durante a prática pedagógica.





Atualmente, estamos cercados/as por desafios inimagináveis para a formação de professores/as em decorrência da pandemia da Covid-19. Ao nos debruçarmos sobre o ensino de História, percebemos que nos dois últimos anos, as entidades de pesquisas junto aos seus membros e diversos/as professores/as-pesquisadores/as, assim como outros/as profissionais de educação interessados/as pelo campo, não mediram esforços para promover eventos de múltiplas dimensões com o objetivo de pensarmos e construirmos novos rumos para o ensino da História. Nesse contexto, gostaria destacar o trabalho de figuras como o professor Fernando Seffner (UFRGS), a professora Ana Maria Monteiro (UFRJ), a professora Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), dentre tantos/as outros/as pares que produziram materiais e dedicaram seu tempo para concebermos novas maneiras de vivenciarmos o ensino de História e, especialmente, o estágio curricular nos cursos de licenciatura quando estávamos todos/as Tateando a educação institucional em modelo remoto.

Ainda estamos a discutir quais são os caminhos menos danosos. Quais são as práticas de planejamento, ensino e avaliação mais coerentes para o contexto de cada escola, para a realidade de cada turma? Como lidar com a miséria tecnológica de tantas famílias quando a internet tornou-se nosso meio de ensino-aprendizagem? O que fazer quando os/as adolescentes trocam as aulas remotas de História pelo canal de um youtuber negacionista? Como será a prática pedagógica e a nova cultura institucional no retorno às aulas presenciais?

Trago algumas situações rotineiras da escola e alguns questionamentos derivados dos muitos desafios que nos cercam nos dias de hoje para reforçar a tese que trago desde o princípio de que o ensino de História não pode ser analisado sob a ótica maniqueísta. O ensino de História não ganhará status se for enquadrado. Ganhará status quando reconhecermos sua complexidade.

A complexidade consiste em oferecermos uma formação de excelência na área de História, mas sem esquecer que os sujeitos em formação terão a escola como campo de atuação profissional. É urgente também ter excelência na formação em Educação. Pensar os/as licenciandas sempre na interlocução com o seu saber histórico e na ideia da relação





teoria-prática e ensino-pesquisa como unidade. Estou certa, como docente dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia e como pesquisadora da formação de professores/as de História, de que este não é um caminho fácil, porém, se ao menos não mantivermos nossas reflexões distantes dos reducionismos, estamos fadados/as a mais um dos muitos retrocessos que temos vivenciado nos últimos tempos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. **Interface_ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

GAUTHIER, Clemont, et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. **O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições**. Revista Escritas do Tempo, v. 2, n.5, p.92-116, jul./out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteiras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.





SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico. **Revista e-curriculum**, v.7 n.3, p.1-19, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Caderno Cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, dez 2014.

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

