

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM FONTES DOCUMENTAIS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE TEACHING OF HISTORY AT DOCUMENTAL SOURCES RELATED TO TEACHERS UNDERGRADUATION

Ana Claudia Urban

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Correspondência:

Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)

Rua General Carneiro, 460, Campus Reitoria

Edifício D. Pedro I, sala 501, 5º andar

Curitiba – PR – Brasil. CEP: 80060-150

E-mail: claudiaurban@uol.com.br

Resumo

O texto tem a intenção de problematizar elementos acerca da formação de professores de História. As análises apresentadas intencionaram refletir sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História, por meio da análise de fontes como: ementários de cursos de formação de professores, a legislação da década de 1960 e a atual diretriz do curso de formação de professores de História. Estas fontes são consideradas os “textos visíveis” na esteira do pensamento de Fernandez Cuesta (1998).

Palavras-chave: Didática da História; Formação de professores; Ensino de História.

Abstract

The text is intended to bring on aspects about the History teachers. The pondering shown is intended to reflect on the constitution of the disciplinary code of Didactics in History through the analyzing the sources such as: summary training courses for teachers and the 1960's legislation and the actual guideline training courses for teachers. These sources are considered the “visible texts” in the wake of thought Fernandez Cuesta (1998).

Keywords: Didactics of History; Teachers undergraduation; Teaching of History.

A intenção deste texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História, presente na legislação da década de 1960, relacionada à formação do professor de História, bem como nos ementários contemporâneos dos cursos de formação de professores.

Em 1993, Nadai publicou um texto intitulado “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”¹ pela Revista Brasileira de História, no qual recupera o lugar da História como disciplina escolar em um momento marcado por intensas discussões associadas às disciplinas e ao seu lugar nos currículos escolares. Destaca também a autora a relação entre a trajetória do ensino de História e a formação do professor.

O momento era de discussão tanto em relação à volta da História nos currículos de 1.º Grau, como também quanto ao alcance desse retorno no interior dos cursos de formação de professores. Em meio a esse movimento, Nadai apontou “perspectivas” para o ensino de História, afirmando que era necessário reconhecer:

[...] que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...] Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...] Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história; são agentes que interagem na construção do movimento social.²

Na esteira das discussões sobre a formação de professores em torno da relação ensino e aprendizagem em História, as reflexões do presente texto foram pautadas em diferentes fontes, como: o Parecer n. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas; o material divulgado em maio de 1986, intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final”; as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001, pelo Ministério da Educação; e as ementas dos cursos de Licenciatura em História em seis universidades públicas do Paraná.

Como categoria de análise foi utilizado o conceito de código disciplinar, elaborado por Fernandez Cuesta que é assim sistematizado:

¹ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 26. set. 92/ago. 93.

² *Ibidem*, p. 143-162.

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.³

Nesta direção, considera-se a existência de um código disciplinar da Didática da História, ou seja, procura-se levar em conta que a Didática da História pode ser analisada como uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi se delineando como - “ensinar e aprender História”. Muitos desses elementos podem ser percebidos por meio da legislação, dos documentos, dos currículos e dos manuais voltados à formação do professor, o que para Fernández Cuesta são os “textos visíveis”.

Dessa maneira, na reflexão sistematizada sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História, nas propostas dos cursos de formação de professores, encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, o que para o citado autor são elementos constituintes do seu código disciplinar.

O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores

Entre as possibilidades de análise sobre as legislações voltadas à formação de professores, considerou-se, inicialmente, relevante a análise do Parecer n. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962, que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas.

O Parecer foi tomado como um documento oficial, relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos voltados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância deste Parecer reside no fato de que instituiu legalmente disciplinas voltadas à formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária) voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método. Esclareceu também que, para que o futuro professor tivesse conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – seria

³ FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas* – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

indispensável os conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, ele iria adquirir conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:⁴

[...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente.⁵

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.⁶

Fica exposto que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais o futuro profissional estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os “instrumentos” estavam a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e consequentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou também a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, em um espaço real, ou seja, uma escola da comunidade. Dessa forma, segundo o relator, o estudante em formação estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

⁴ Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação*. 4. ed. Brasília, 1981.

⁵ *Ibidem*, p. 34.

⁶ *Idem*.

1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
2. Elementos de Administração escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.⁷

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.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...].⁸

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação às suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde”.⁹

Nesse sentido, aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, na qual a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia, constituir-se-á em um tripé fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor em sua futura prática.

⁷ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação*. *Op. cit.*, p. 35.

⁸ *Ibidem*, p. 34.

⁹ *Ibidem*, p. 35.

A argumentação sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender nos cursos de formação de professores, implica em conhecer e analisar o Parecer nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, e que possibilitou uma reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar a didática, do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 1960) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como confirmam Barreiro e Gebran:¹⁰

[...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos.

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino e aproximando o acadêmico da sua futura atribuição: dar aulas.

Não é intenção realizar uma profunda investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem. Em nossa compreensão, o Parecer n. 292/62 trouxe elementos que por certo sistematizaram esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada a necessidade de “formação pedagógica” que foi institucionalizada por meio das disciplinas: Psicologia da Educação: adolescência; aprendizagem; elementos de administração escolar; didática; prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Além dos documentos oficiais como o Parecer n. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se um material divulgado em maio de 1986, intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final”.¹¹

¹⁰ BARREIRO, Iraide M. de F.; GEBRAN, Raimunda. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 43.

¹¹ MEC/SESu. *Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil*. Documento Final. Brasília, 1986.

Trata-se da análise e avaliação dos cursos de História feitas por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, à articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e a avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e o parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim.

O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH.¹²

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para o presente texto foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do Ensino de História.

Registra a análise:

Não é suficiente que a “*prática de ensino*” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria.¹³

[...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as *concepções de História* vigentes entre os historiadores e os pedagogos.¹⁴

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino, e o segundo é a “localização” da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este “lugar” poderia trazer para o curso.

¹² OLIVEIRA, Margarida M. D. *O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003, p. 198.

¹³ MEC/SESu. *Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil*. *Op. cit.*, p. 14. Grifo nosso.

¹⁴ *Ibidem*, p. 15. Grifo nosso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois é possível localizar cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada no Departamento (ou Setor) de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História.

Não se trata somente de localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, aspectos que discutam a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, indica:

O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentalizados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um “modelo” de “como dar aulas”, caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz.¹⁵

Continuam as conclusões:

[...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas. [...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional.¹⁶

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir “boas aulas” e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas,

¹⁵ MEC/SESu. *Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil. Op. cit.*, p. 30.

¹⁶ *Idem.*

mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade na qual esses futuros professores irão atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por várias vezes, são destacados como “pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituíram-se junto com o Parecer n.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 1960, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer n. 492/2001¹⁷ aprovado em 04/04/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Essas Diretrizes Curriculares têm a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Dessa forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor.¹⁸

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e 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.¹⁹

¹⁷ Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

¹⁸ Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

¹⁹ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 25 jul. 2015.

Também, afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. [...] ²⁰

Quanto aos Estágios:

As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. ²¹

Dessa forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina específica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. ²²

As reflexões sistematizadas com base na análise dos documentos tiveram como intenção demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/62, foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para

²⁰ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História. *Op. cit.*, p. 09.

²¹ Idem.

²² Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do “domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio”, e também dos “métodos e técnicas” que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

O código disciplinar da Didática da História nos ementários contemporâneos de cursos de formação de professores

Além de refletir sobre a existência empírica da Didática da História, na legislação e nos documentos relacionados à formação de professores, foi realizado um estudo documental, tomando como fonte as ementas dos cursos de Licenciatura em História em seis universidades públicas do Paraná. Para tal estudo, as ementas foram tomadas como fontes, visto que integram a documentação pertinente aos cursos de formação de professores e sua análise poderia fornecer importantes dados, no sentido de desvelar a forma pela qual a Didática da História está sendo pensada em relação à formação do professor.

A intenção foi investigar a organização do curso de formação do professor de História, ou seja, perceber como está registrada, a proposta da prática do ensino em História²³. Foram encontradas as seguintes disciplinas:²⁴

Didática da História, Didática para o Ensino da História, Estágio (Curricular) Supervisionado, Metodologia do Ensino da História, Metodologia e Prática do Ensino da História, Oficina de História, Orientação e Prática de Ensino, Pesquisa e Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História, Prática de Ensino em História, Teoria e Metodologia da História.

Num segundo momento, visando perceber o que revelavam as disciplinas anteriormente mencionadas, foi sistematizada uma análise dos seus ementários. Diante das possibilidades apontadas em cada ementa, deparou-se com uma diversi-

²³ É oportuno registrar que não entendemos que é tarefa exclusiva destas disciplinas a preocupação com o ensinar, no entanto, fizemos esta escolha com a necessidade de mantermos um foco de análise.

²⁴ Programas dos cursos de Licenciatura em História consultados em agosto de 2007 e outubro de 2008.

dade de propostas e encaminhamentos e esta diversidade exigiu a escolha de um critério de análise dos respectivos conteúdos das ementas.

A análise de cada ementa foi realizada tendo como referencial as considerações feitas por Bergmann,²⁵ quando esclarece elementos acerca da tarefa²⁶ da Didática da História. Com esses elementos, foi analisada cada ementa, procurando enquadrá-la dentro de cada dimensão sugerida pelo autor.

Brevemente, as tarefas apontadas por Bergmann em relação à Didática da História são voltadas:

- à aprendizagem em História;
- à análise e investigação do significado da própria Ciência Histórica para a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva;
- a uma tarefa normativa.

Pode-se inferir que o autor oferece elementos para analisar a ação proposta por meio das ementas, com dois olhares distintos:

- um que leva em conta a cognição histórica, quando infere que a Didática da História deve ter como tarefa a preocupação com a aprendizagem em História e também com o significado da própria Ciência Histórica;
- e a outra perspectiva de análise, quando o autor se refere a uma tarefa normativa e essa tarefa, em nosso entendimento, possui uma aproximação maior com a Didática Geral.

Tendo este aporte de referência, efetivou-se a análise das ementas disponibilizadas com o seguinte critério:

1º - Perceber elementos que se aproximassem tanto da Didática da História – relacionada às duas primeiras tarefas apontadas por Bergmann; associadas também a elementos da cognição histórica. Para fim de análise, a expressão Didática da História foi associada às tarefas relacionadas com a natureza da Ciência Histórica.

2º - Identificar nas ementas elementos relacionados à Didática Geral – que foi associada à terceira tarefa, relacionada à ação normativa.

A análise do material permitiu apreender a existência de aspectos relacionados com a aprendizagem em História, com o significado da própria Ciência Histórica, ou seja, com a Didática da História.

²⁵ BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

²⁶ A expressão “tarefa” não foi entendida numa perspectiva mecânica ou num sentido de evolução, mas tarefa como uma atribuição, um sentido dado à Didática da História. Também é oportuno registrar que a expressão “tarefa” foi utilizada pelo autor do texto.

Foram destacados alguns:

- ✓ Estudo dos princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em história;
- ✓ História e necessidades sociais de orientação no tempo – pensar historicamente – identidades e conhecimento histórico;
- ✓ Produção de textos acadêmicos versando sobre as relações entre o conhecimento histórico, historiografia e ensino de história;
- ✓ Instituições da sociedade civil e mobilização do conhecimento histórico na fundamentação das ideias e ação social;
- ✓ Conhecimento histórico, documento e livro didático;
- ✓ Dimensões da didática da História.

Os aspectos enumerados são reveladores de uma preocupação com a natureza da própria História, isto é, aproximam-se de uma didática identificada não somente com a forma do saber ensinar a História, mas também com a especificidade da própria História; campo este que se torna propício para as reflexões acerca de uma didática específica, ou seja, a Didática da História.

Além dos aspectos relacionados à Didática da História, procurou-se identificar, nas ementas, elementos da terceira tarefa da Didática da História – que seria uma tarefa normativa, a qual privilegia os pressupostos dos conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as técnicas que envolvem o ensino de História, aproximados da Didática Geral.

E, da mesma forma, foi encontrado nas ementas elementos da tarefa normativa. Destacam-se:

- Importância da prática de ensino na formação docente.
- Concepções pedagógicas e ensino de História. Projeto político pedagógico escolar.
- Metodologias de ensino inovadoras. Técnicas pedagógicas. Habilidades didáticas. Planejamento: elaboração de projeto/execução.
- Reflexão sobre a construção da práxis pedagógica.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos.
- Procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do Ensino Fundamental. Estágio supervisionado.
- A aula como integração de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico.
- Execução e avaliação do ensino da disciplina através do estágio supervisionado.
- Linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino de História.
- Oficina de produção de atividades e materiais didáticos com base em diferentes linguagens.

- Elaboração de prática pedagógica em espaços não escolares de ensino de História.
- Definições de material didático, manual, livro didático e livro paradidático.
- Critérios e metodologias para avaliação de livros didáticos de História.
- Bases da elaboração de materiais com base nas disposições curriculares, culturais e acadêmicas dos sistemas educacionais.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento.
- Uso de recursos didáticos e paradidáticos para o estudo temático de História Medieval.
- Produção de material didático em História Moderna.
- Elaboração de projetos de ensino, textos didáticos. Estudo do processo de ensino e aprendizagem.

Os itens citados permitem inferir que há um predomínio, nas ementas, de questões que levam em conta os aspectos técnicos e/ou metodológicos em relação ao ensino de História propriamente dito, isto é, as ementas apresentam um perfil muito aproximado da Didática Geral, porque privilegiam aspectos relacionados a procedimentos didáticos/metodológicos, metodologia de ensino, técnicas de ensino, uso de recursos didáticos, que certamente são importantes.

Tal panorama permite afirmar que as disciplinas, de forma geral, possuem uma preocupação com a técnica, com o manejo, com a organização do trabalho pedagógico, que é de significativa importância. No entanto, há de se levar em conta que, por ser um curso de Licenciatura em História, entende-se que a ciência de referência poderia indicar procedimentos e/ou princípios teóricos e metodológicos que pudessem contribuir na construção de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem.

Além dos aspectos referentes à Didática Geral e à Didática da História, cabe observar que as ementas revelaram outra dimensão de estudo que é a história do ensino de História, aspecto este preocupado com a historicização do próprio ensino de História.

- A constituição da História como disciplina escolar.
- Memória e ensino de História em espaços não escolares. História, memória e educação. Lugares de memória. Arquivos e museus. Patrimônio histórico.
- História do ensino de História. História das disciplinas escolares. A história como disciplina escolar.
- Historiografia e fontes documentais para o ensino de História do Brasil.
- Multiculturalismo e democracia: perspectivas de ensino para a história da América Latina.

Acredita-se que o processo de formação do professor de História deve levar em conta as dimensões que cumpram a sua intenção primordial, que é a formação do professor e, certamente, deve vislumbrar abordagens sobre a Didática Geral, a Didática da História e também a História das Disciplinas Escolares, visto que na análise realizada percebeu-se a existência desses três aspectos.

As disciplinas analisadas apresentam em sua composição uma variedade de contribuições aliadas ao ensino que ora se aproximam de reflexões sobre a aprendizagem em História e ora das técnicas de ensino, sendo que as discussões em torno das preocupações técnicas e normativas da ação do professor são predominantes em relação às questões pautadas na aprendizagem em História.

Vale ressaltar que as ementas, ao serem desenvolvidas, podem alcançar dimensões que não estão reveladas no texto do ementário, mas como o presente estudo teve a intenção de mapear um perfil da constituição das disciplinas nos cursos de Licenciatura em História, com base nas ementas, o material permitiu fazer tais inferências.

A análise dessas ementas revelou a necessidade de pensar sobre quais seriam os elementos estruturantes de uma Didática Específica – no caso a Didática da História – pensada como uma disciplina com um substrato próprio, pautado numa epistemologia que sustente um percurso acerca da disciplina, aliada à ciência História.

Considerações finais

Um dos aspectos destacados nesta reflexão foi a investigação sobre elementos do código disciplinar da Didática da História na formação de professores, e a estratégia para a investigação foi buscar, por meio de “textos visíveis”, a natureza do código disciplinar na formação do professor.

Tomou-se como ponto de partida a existência de um código disciplinar da Didática da História e estabeleceram-se, como campo de debate teórico, as discussões sobre o código disciplinar encetadas por Fernández Cuesta (1998). Para o estabelecimento de algumas reflexões optou-se por apresentar as reflexões, considerando os resultados obtidos por meio da análise das diferentes fontes, como ementas e legislação, voltadas à formação de professores.

Com base nas considerações de Fernandez Cuesta, sobre a constituição de um código disciplinar, é possível afirmar que há na legislação e ementas, voltadas à formação de professores de História, elementos que configuram um código disciplinar da Didática da História. As propostas para os cursos de formação de professores de História, analisadas por meio de ementas e legislações, comprovam uma preocupação com a formação do futuro professor numa perspectiva metodológica, como fica evidente no Parecer n. 292/1962.

A década de 1960, período da edição do Parecer anteriormente mencionado, foi marcada pela publicação de legislações que buscavam organizar aspectos em

relação à formação do professor. Discutia-se a necessidade da realização da experiência do “ser professor”. Havia uma preocupação relacionada com a experiência prévia a ser realizada sob a tutela do ensino superior, atribuindo importância aos ensinamentos dados ao futuro professor para que, segundo o próprio documento, o estudante não ficasse entregue a própria sorte, adquirindo vícios que não desapareceriam quando este fosse professor (Parecer n. 292/62, p. 35).

Documentos mais recentes destacam a necessidade do domínio de conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento. Comparando com as indicações anteriores, as Diretrizes (2001) para a formação do professor de História, acrescenta um aspecto: “o domínio do conteúdo”, deixando transparecer uma preocupação instrumental e bastante objetiva. O domínio dos conteúdos somado às técnicas e métodos são as dimensões enfatizadas como necessárias.

A natureza epistemológica que transparece nesta fonte é a de um código disciplinar da Didática História, de caráter normativo, que está preocupado com a forma pela qual o professor ensina. Assim, a ideia de aprendizagem está relacionada a uma adequação dos conteúdos que o professor realiza em função do aluno.

As ementas dos cursos de formação de professores expressam uma preocupação centrada na normatização do ensino de História, considerando que há um predomínio de indicações relacionadas ao funcionamento da escola, à organização do trabalho pedagógico e à questão curricular.

À guisa de conclusão, pode-se inferir que o código disciplinar da Didática da História deve, sem dúvida, abarcar normatizações ou orientações quanto à forma de ensinar. No entanto, vale destacar que há na Didática da História uma natureza epistemológica que pode contribuir na direção de dar sentidos e significados ao ensino da História. Nesta direção, conclui-se que há necessidade de rever aspectos do código disciplinar da Didática da História, destacando entre os seus elementos a epistemologia da História.

Acredita-se que as investigações pautadas nas pesquisas sobre a cognição histórica representam uma contribuição significativa. Não se trata somente de refletir sobre um determinado resultado, mas, principalmente, sobre a compreensão dos pressupostos que envolvem o “como”, isto é, a construção do conhecimento histórico escolar e, indubitavelmente, toda essa reflexão precisa passar pelo processo de formação do professor.

A Didática da História é uma entre tantas denominações encontradas para identificar disciplinas voltadas para o ensinar e aprender História e que se configura, do ponto de vista legal, como essencial na formação inicial.

Ao assumir a identificação “Didática da História” para o presente texto, atribuiu-se um significado na formação do professor que pode representar mais do que um conjunto de ações, práticas ou procedimentos que são realizados em ambiente escolar.

A Didática da História defendida aqui se preocupa com um processo de ensino e aprendizagem, que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender História.

Defende-se a necessidade de uma didática específica, voltada ao ensino de História, que não seja portadora, unicamente, de procedimentos ou indicações metodológicas em relação à prática de ensino, mas que, somada a esses aspectos, tenha na Ciência História um aporte para a discussão em torno de que é ensinar e aprender História.

Essa opção não estabelece um recorte em torno de uma nomenclatura, mas é uma opção por um objeto de investigação localizado num determinado campo teórico.

No transcurso da investigação foi indagada a ideia em favor da existência de um código disciplinar da Didática da História, tarefa que não se resume exclusivamente aos registros do presente texto.

Este estudo permitiu compreender que o ensino da História foi *pedagogizado*, isto é, transformou-se num conjunto de encaminhamentos e/ou prescrições voltadas, basicamente, ao saber fazer pedagógico, e os “textos visíveis” analisados comprovaram que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

Artigo recebido em 30 de junho de 2015.

Aprovado em 27 de julho de 2015.