

O ensino de História como pesquisa em educação

Flavia Riger*
Claricia Otto**

Resumo: Este artigo objetiva discutir a respeito do papel da formação inicial de professores de História e da relação estabelecida por esses profissionais com o conhecimento histórico, produzido na academia, e o saber histórico escolar que resulta da interação entre professores e alunos. Nessa investigação acerca da constituição de identidades docentes, foram entrevistados sete professores de História da rede pública estadual de Santa Catarina, tendo, cada um deles, entre cinco e dez anos de experiência. Destaca-se que o artigo é fragmento da monografia intitulada “Professores de História e Identidade Profissional”, apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008 e integra o projeto de pesquisa “História e Educação: investigações sobre a apropriação do conhecimento histórico”, sob a orientação e coordenação da professora Claricia Otto.

Palavras-chave: Conhecimento histórico. Saber escolar. Identidade profissional.

The History teaching as a research in education

Abstract: This article aims to argue regarding the role of the History professors initial formation and the relation established by these professionals with the historical knowledge produced in the academy and that one pertaining to school as a result of the interaction between professors and pupils. In this inquiry concerning the constitution of teachers identities, seven professors of History from Santa Catarina public school network have been interviewed. Each one of them, having between five and ten years of experience. It should be pointed out that the present paper is part of the final work: “Professors of History and Professional Identity”, presented at the undergraduate course of History in the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in 2008. Besides, it is part of the research project : “History and Education: inquiries on the appropriation of the historical knowledge”, under the advisement and coordination of the teacher Claricia Otto.

Key-Words: Historical knowledge, school knowledge, professional identity.

As obras de Antônio Nóvoa, *Vidas de Professores* (1995a) e *Profissão Professor* (1995b), indicam uma série de estudos sobre a formação de professores e a relação entre a identidade pessoal e o seu papel no processo de construção da identidade do professor.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995:25).

* Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Doutora em História e professora do Depto. de Metodologia de Ensino da UFSC, do Centro de Ciências da Educação.

A tese de Nóvoa é a de que o professor é uma pessoa, e parte dessa pessoa é professor. Ou seja, não é possível separar a identidade pessoal da construção de uma identidade profissional. É a experiência, ao longo do percurso de vida, que propicia uma maneira peculiar de encarar o fazer profissional e de constituir-se como profissional da educação. Por isso, é fundamental, para compreender que imagem os professores têm de si, conhecer a trajetória de vida de cada um deles.

Também há que se ressaltar o trabalho de Lüdke (2001) sobre o processo de socialização profissional de professores e a relação entre o professor da educação básica e a pesquisa. Tardif (2007) é outro teórico que se dedica a estudar os saberes que alicerçam a formação e o trabalho dos professores da educação básica. No que se refere à tese do professor reflexivo, o qual, com base em sua reflexão na ação, muda a própria ação, tem-se os estudos de Schön (2000) e Perrenoud (2002). É preciso, igualmente, mencionar autores como Lucíola Santos (2001), Marli André (2001) e Jacky Beillerot (1991), que debatem questões sobre a relação do professor da educação básica e a pesquisa, assim como Monteiro (2007).

Esta pesquisa procurou identificar as representações dos professores sobre a trajetória profissional deles próprios. De acordo com Tardif (2007: 258), “é preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

Como a pesquisa gira em torno da construção da identidade dos professores de História na atualidade, optou-se por conversar com eles, ouvir o que têm a dizer, com vistas a compreender o que está envolvido nesse processo (BLOCH, 2001: 65-66).

Fundamentando-se nas memórias dos professores, é possível tomar conhecimento de como eles se vêem como profissionais da educação, o que pensam a respeito da formação inicial, das instituições nas quais exercem a docência, dos alunos e o que consideram ser atribuição de um educador. Nesse sentido, memória e processo de constituição de identidade caminham juntos.

O roteiro das entrevistas no que se refere ao tópico deste artigo e que corresponde ao capítulo 1 da monografia contemplou algumas questões fundamentais para refletir como se constitui a identidade do professor de História: por que escolheu ser professor de História? Avalia que no período da formação inicial, na graduação, teve preparação para ser professor? E para ser pesquisador? Participa de formação continuada?

Mesmo tendo um roteiro de entrevista, este foi flexível “a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer (PORTELLI, 1997: 22). Além disso, corroborando com Portelli (1997: 29), diante da

pergunta sobre o porquê de se fazer História Oral, a “impressão é a de que a fazemos, antes de mais nada, para nós mesmos, motivados pelo desejo e pela necessidade de ‘tentar aprender um pouquinho’ e de ‘conseguir com que as pessoas [nos] contem histórias’”.

Cabe destacar que alguns dos professores entrevistados somente se propuseram a participar da pesquisa se fossem mantidos no anonimato. Eles solicitaram que seus nomes não fossem divulgados. Por conta disso, utilizou-se um esquema de identificação das entrevistas da seguinte forma: Entrevista 1, Entrevista 2, Entrevista 3 e assim sucessivamente, até a sétima entrevista.

A utilização de fontes orais permitiu conhecer alunos, coordenadores, além de projetos desenvolvidos nessas escolas. Além disso, estabeleceu-se uma relação de confiança com os entrevistados, fundamental para o êxito do trabalho de coleta de informações. Também percebeu-se o quanto esses professores estavam precisando ser ouvidos, alguns deles se entregando à entrevista ao ponto de se emocionar ao falarem de suas escolhas pessoais e profissionais.

Portelli, ao tratar sobre a ética no trabalho de campo, afirma que a “arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir” (PORTELLI, 1997: 22). Com as entrevistas devidamente transcritas, passou-se para a análise e interpretação, pois, “a objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação” (PORTELLI, 1997:26).

Nesse sentido, com o devido cuidado de não atribuir à pessoa palavras que ela não tenha proferido, nos fragmentos das entrevistas contidos neste trabalho, buscou-se muito mais a representação e menos a reprodução. Dito de outra forma, em vista de este trabalho não versar sobre a retórica da oralidade, fizeram-se escolhas no sentido de que “representar graficamente uma exposição oral não significa transcrever todos os pigarros e hesitações” (PORTELLI, 1997: 39).

Dessa forma, às vezes, inseriu-se alguma palavra entre parênteses, fez-se algum corte ou edição com vistas a retirar os cacoetes, pois, de “uma narrativa maravilhosa, precisamos ter em mãos um texto maravilhosamente bem escrito” (PORTELLI, 1997: 40).

Diante do exposto, este artigo trata sobre o primeiro capítulo, intitulado *A formação para ser professor*, e procura discutir o papel das instituições formadoras na constituição do profissional da educação. Questões como o papel da formação inicial, das disciplinas específicas da licenciatura e da formação continuada permeiam o texto.

1 Incertezas na escolha profissional

Na tentativa de compreender, interpretar e analisar as falas dos sete entrevistados, é possível perceber que somente um deles afirmou ter certeza, antes mesmo do vestibular, de que seria professor de História. De acordo com essa entrevista, a escolha foi feita ainda na adolescência, pois já sabia que tinha aptidão, ou, conforme sua expressão, “vocação para ser professora de História” (Entrevista 3).

No que se refere aos demais professores, eles tiveram d vidas com rela o   escolha da profissão. Alguns decidiram na hora de se inscrever para o vestibular. Outros chegaram, inclusive, a frequentar outro curso de gradua o, antes de cursar História. Um deles declarou ter ingressado no curso de História porque achou que seria mais fácil realizar uma transferência interna e cursar o que considerava ser a sua principal inclina o: Direito. Nota-se, igualmente, a influência exercida por familiares e ex-professores na hora de os entrevistados decidirem qual carreira seguir. Também   possível perceber que muitos sim escolheram o curso; não tinham, contudo, a inten o de serem professores, mas historiadores (Entrevista 1).

Desse modo, segundo um dos entrevistados, a escolha por História se deu em decorrência de sempre ter gostado, quando estudante, da disciplina História e, também, por influência de seu pai, que é formado em Sociologia e lecionou História. No entanto, deixa claro também que essa escolha “foi meio no escuro” (Entrevista 1).

Outros dois entrevistados relataram que a op o por cursar História veio na hora da inscri o para o vestibular. Um deles ficou em d vida entre História e Geografia; o outro, entre História e Jornalismo (Entrevista 4).

Tem-se, ainda, além da entrevistada 1, a fala da entrevistada 5, que ingressou no curso de História, não só porque tivera, desde os tempos como aluna da educa o básica, simpatia pela disciplina, mas também porque acreditava que seria mais fácil ser transferida, depois de aprovada no curso de História, para o curso de que gostaria (Entrevista 5).

Ainda, relativamente aos discursos dos entrevistados a respeito da escolha da profissão, cabe destacar mais duas posi es. Um deles, professor de História, Filosofia e Sociologia, não possui forma o em História. Graduou-se em Ciências Sociais e não tinha pretensão de ingressar na carreira docente. Após o término do curso, abriu um negócio particular. Nesse período, recebeu o convite de um amigo, diretor de um colégio em Lages, para dar aulas de Sociologia. Com esse convite, ingressou na carreira docente e, desde então, está no exercício da docência.

Posição semelhante é a da entrevistada 7 que relata não ter escolhido ser professora de História; na verdade, foi durante sua primeira graduação, em Educação Física, que descobriu sua paixão por História. Mas, embora tenha tido essa experiência na graduação em Educação Física, é fundamental ressaltar que os pais dela atuam como professores, o que talvez a tenha influenciado na escolha da profissão. Contudo, ela adverte que a opção de exercer a docência veio somente com o tempo. Sua idéia inicial não era a docência, mas sim, a academia, seguir carreira como historiadora:

Eu não escolhi ser professora de História, eu escolhi ser historiadora. E, a docência foi uma, uma prática, foi uma, uma consequência. Porque trabalhar como historiador também é privar, se privar de algumas coisas, e, a licenciatura pra mim foi uma descoberta! Foi, eu não escolhi ser professora de História. E, ela veio com o tempo, essa decisão de atuar na docência. Ainda na universidade, eu pensava em várias outras opções. Mas, a opção de dar aula veio com o tempo (Entrevista 7).

2 A formação inicial

Como explicar o fato de alguns entrevistados escolherem o curso de História sem a intenção de seguir carreira de docente? Essa questão remete à importância de se pensar na formação inicial desses professores. Será que há uma relação entre a graduação em História e o não querer ser professor? É possível pensar que os cursos estejam formando mais pesquisadores do que professores? A que se deve esse direcionamento? Para responder a essas questões, é necessário analisar as falas desses professores a respeito da formação na graduação. Diante da indagação sobre a preparação para o exercício da docência, a resposta foi unânime: “não”. Os sete entrevistados disseram não ter recebido formação para serem professores. Entretanto, dois deles destacaram que o bacharelado em História também deixou a desejar. Seguem algumas falas dos entrevistados sobre a relevância da formação inicial e a importância atribuída às disciplinas específicas da licenciatura: “Não serviram pra nada só pra encher linguiça (risos)” (Entrevista 1).

Não tive (preparação para ser professora). É duro falar que não tive, mas é porque eu era uma aluna que olhava muito, com muita paixão as disciplinas teóricas. Mas as de licenciatura eu não tinha essa afinidade e os professores também que foram, que trabalharam essas disciplinas, também não me despertaram, não aproximaram o curso da prática. Então quando eu caí na escola pública, eu caí de pára-quedas (Entrevista 5).

Essa questão da falta de aproximação do curso, ou melhor, da dicotomia entre bacharelado e licenciatura em História, da prática em sala de aula, aparece em mais dois discursos. Nesses, inclusive, os professores especificam as disciplinas de Psicologia da

Educação e de Didática como as que mais deixaram a desejar, relativamente à preparação do profissional da educação.

É um grande problema da faculdade, como as disciplinas pedagógicas elas se apresentam pros cursos. Então, a gente teve experiências um pouco traumáticas com as disciplinas pedagógicas. A forma como ela é feita, por exemplo, psicologia da educação (Entrevista 4).

O entrevistado 4 também declara não conseguir apontar quais conhecimentos aprendidos nessas disciplinas de licenciatura ele pode aplicar em sala de aula. Há uma distância muito grande entre as teorias educacionais e a prática cotidiana.

A entrevistada 7 disse ter sentido uma grande frustração assim que começou a lecionar.

De acordo com esses sujeitos, as disciplinas pedagógicas ensinam suas teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, entre outras, mas sem uma relação com o ensino ou com a realidade que os professores encontrarão. Talvez, isso se deva ao fato de alguns dos professores formadores, que estão na universidade, não terem mais contato com a realidade da sala de aula, ou até da tal ausência de experiência na educação básica. Conforme pontua Tardif,

essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas [...]. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2007:241).

Essa falta de articulação entre teoria e prática, traduzida numa ausência de diálogos entre universidade e escola, é resultado de uma concepção tradicional da relação entre teoria e prática, ou melhor, da não relação. De acordo com essa visão, assentada na ideia de uma racionalidade técnica, o aluno da graduação ingressou na licenciatura sem saber nada e deverá sair formado, preparado para aplicar na prática os conteúdos que lhe foram transmitidos. Nesse sentido, a academia é o lugar de produção do conhecimento, e a escola o local de aplicação prática deste. Pain (2007), analisando o processo de funcionamento dessa estrutura desarticulada entre teoria e prática, destaca que

esta visão está calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, pela qual alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado. Este modelo foi transposto para o sistema educacional, no qual a separação ocorre entre os técnicos, administradores, pesquisadores e o professor.

Separação entre quem pensa o currículo, os técnicos, administradores, governos... e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Cria-se uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, produzindo-se uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino, transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares” (PAIN, 2007: 159).

Segundo essa visão tradicional da formação, corroborada pelos estudos de Tardif (2007) e Pain (2007), é no bacharelado que o saber é produzido, ao passo que na licenciatura, não há uma produção de conhecimento, e sim, uma aplicação dos saberes produzidos no bacharelado. É possível que essa forma hierarquizada como ainda estão estruturados muitos centros de ensino faça com que seus alunos apresentem uma postura de repúdio à carreira docente.

Pode-se inferir que numerosos fatores influenciam na constituição das identidades docentes, dentre os quais podem ser citadas a situação socioeconômica da família e, conseqüentemente, a participação desses professores, durante a formação inicial, de programas de iniciação científica. Pelo menos, foram esses aspectos visíveis nas falas dos professores entrevistados.

3 A formação continuada

Dentre as perguntas feitas aos professores entrevistados, uma delas diz respeito à formação continuada. O objetivo era saber como essa formação aparece em seus discursos. Para os entrevistados, formação continuada se resume aos cursos oferecidos, em sua grande maioria, pela Secretaria de Educação. Ela não é compreendida como parte de um processo de formação ocorrido ao longo das experiências diárias em sala de aula, vividas pelo professor. Para todos os entrevistados, formação continuada refere-se aos cursos oferecidos pelo governo (Entrevistas 4, 5 e 7).

Boa parte dos sujeitos da pesquisa considera esses cursos razoáveis, ressaltando a importância desse auxílio no trabalho do professor. Alguns, inclusive, destacam que a rotina da escola acaba tomando todo o tempo deles e que gostariam de ter mais disponibilidade de tempo para poderem participar dessa formação. No entanto, uma entrevistada afirmou que não tem participado dessa formação por não ter mais “saco” para isso, e que não vê muito sentido nelas. Para ela, esses cursos trabalham muito com teoria, mas fogem da realidade cotidiana das escolas. Percebe-se, mais uma vez, a queixa dos entrevistados no que diz respeito a uma maior articulação entre as universidades e as escolas. Nota-se também como esse discurso é

representativo da mentalidade de um professor formado com base em uma concepção calcada na racionalidade técnica.

Considerações finais

Tomando-se por base pergunta acerca da opção pelo ensino de História, objetivou-se analisar a forma como essa explicação era construída pelos entrevistados. Curioso é o fato de que o aspecto vocação só apareceu na fala de um deles. Para os demais, percebe-se que a escolha da profissão não advém de uma tendência natural, inata. Seis dos sete professores entrevistados afirmam que a escolha pela carreira docente é fruto de suas histórias de vida. O entrelaçamento da experiência profissional com a vida pessoal é percebido quando os entrevistados destacam a influência dos pais docentes, de professores da educação básica e de como certas experiências advindas da graduação levaram-nos a seguir a profissão.

Além disso, nota-se do mesmo modo que o intento de alguns entrevistados era a academia, a carreira no ensino superior. Mesmo tendo optado pelo curso de História, ainda assim, pensavam em ser historiadores e não professores. Nos discursos, professor de História e historiador aparecem como pares dicotômicos. Com base nessa pesquisa, é possível levantar uma série de questões, principalmente, sobre as lacunas existentes nos cursos de formação de professores.

Referências

- ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BEILLEROT, JACKY. A 'pesquisa': esboço de uma análise (1991). In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- _____. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995b.
- PAIN, E. A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História*. São Paulo, n. 15, abr. 1997.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino de pesquisa. In: SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.