



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

PESQUISA E REFLEXÃO: QUAL SEU ESPAÇO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA?

BEZERRA, Ana de Sena Tavares – UECE
anadesena@gmail.com

FARIAS, Isabel Maria Sabino de- UECE
beiasabino@terra.com.br

Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo, desdobramento de investigação em desenvolvimento, discute a importância e desafios da pesquisa na formação reflexiva de professores de História. O exame do tema apoia-se em análise documental de cunho qualitativo, iniciando com um breve histórico do ensino de História. Em seguida, perquirimos o processo de formação docente com ênfase nas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX. Prosseguimos discutindo o perfil, as competências e habilidades demandadas do professor de história no contexto atual e como a pesquisa se articula a tais exigências. Finalizamos o texto ressaltando a importância da pesquisa no contexto da formação inicial na construção de um fazer docente pautado na prática reflexiva

Palavras-Chaves: Ensino de História – Pesquisa – Formação reflexiva

Introdução

O texto, recorte de investigação em andamento em programa de pós-graduação *stricto sensu*, discute a importância e desafios da pesquisa na formação reflexiva de professores de História, mais precisamente a relação entre ensino, pesquisa e formação reflexiva em um curso de graduação de uma universidade local. O exame do tema apoia-se em análise documental de cunho qualitativo, iniciando com um breve histórico do ensino de História. Em seguida perquirimos o processo de formação docente com ênfase nas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX. Prosseguimos discutindo o perfil, as competências e habilidades demandadas do professor de história no contexto atual e como a pesquisa se

articula a tais exigências. Finalizamos o texto ressaltando a importância da pesquisa no contexto da formação inicial na construção de um fazer docente pautado na prática reflexiva

A discussão sobre a formação do professor de História está inserida no movimento que emergiu a partir do final da década de 1970 do século passado que buscava novos parâmetros para nortear a formação docente, em contraposição ao modelo tecnicista que estava posto. Concomitante a esse processo, fortalecia-se um movimento que buscava inserir no dia-a-dia da sala de aula o ensino de uma História nova, numa perspectiva crítica que propunha o repensar do papel História na consolidação de uma democracia que começava a renascer. Portanto, para compreendermos melhor esse processo faz-se necessário conhecermos um pouco mais sobre a história do ensino de História.

História do Ensino de História

A educação brasileira e o papel desempenhado pelo ensino de história no país estão profundamente marcados pelo viés religioso, eurocêntrico e elitista que predominou até a segunda metade do século XIX. Entre os séculos XVI e XVIII os jesuítas dominaram o cenário educacional brasileiro, com a criação de escolas que tinham por objetivo a formação moral, religiosa e humanística da elite local. Nesse contexto a “História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela” (FONSECA, 2006, p. 39). A referida autora destaca que textos históricos, especialmente dos gregos antigos, eram utilizados pelos jesuítas para o ensino da Gramática, da Retórica e da Filosofia, mas não existia uma preocupação com a formação historiográfica.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil, só aconteceu após a independência do Brasil. Entre as décadas de 1820 e 1830 do século XIX ocorreram debates em torno da definição de projetos educacionais que abordavam no currículo o ensino de História, incluindo a História Sagrada, História Universal e História da Pátria. (IB IDEM. p.42, 43). Influenciada pelo papel histórico desempenhado pela igreja a História Sagrada ocupava um espaço significativo no ensino escolar. Corroborando com a questão, Bittencourt destaca que, até mesmo após o advento da República, onde se estabeleceu a separação entre a igreja e o Estado, o ensino da História Sagrada era mais propagado que o ensino da História “laica ou profana”. (2004, p. 62).

Essa posição contribuiu até certo ponto para a desvalorização da História enquanto ciência, contribuindo para que seu papel não ficasse muito claro, no processo formativo escolar. Inicialmente reproduzia o que era ensinado nas escolas européias, adotando o currículo e assumindo uma postura ideológica que valorizava a cultura européia como modelo a ser seguido. Nadai (1993, p. 146), enfatiza que a escola francesa serviu de referencial para o que era ensinado em história e a base da educação centrou-se nas traduções de compêndios franceses onde, na ausência de traduções, utilizavam-se os textos originais.

Segundo Bittencourt (2004, p.64/65) a partir do advento da República o ensino de História assume um novo papel visando à propagação de uma ‘história nacional’ e objetivando a criação de uma identidade nacionalista, com isso, os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma idéia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. O padrão continuava a ser o da escola francesa, sendo preciso propagar o culto aos heróis locais e aos grandes homens que haviam feito a história do país, que eram quase sempre representantes das elites.

Ratificando essa posição, Schmidt e Cainelli (2004) destacam que os “principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino”. (p.11) Tendo em vista a consolidação da memória histórica nacional, as festas cívicas passaram a fazer parte do calendário escolar, permanecendo até os dias atuais em muitas escolas, embora algumas novas datas tenham sido acrescentadas, como o dia do índio e da consciência negra, porém, o conceito continua o mesmo.

Esse modelo de ensino de História tinha um papel claro na manutenção da ordem social vigente, e permanece ao longo da maior parte do século XX, apesar de alguns incipientes movimentos em determinados períodos para promover inovações no currículo de História. Bittencourt (2004, p.65) acentua ações como a do intelectual Manuel Bonfim que procurou introduzir História da América nos cursos de formação de professores primários, ou ainda a criação de escolas de educação popular por seguidores das idéias anarquistas. No entanto, perdura o conceito de cidadania criado pela História ainda no século XIX com objetivo de colocar cada cidadão no seu devido lugar, onde “cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado

a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino” (ID IBID. p.64).

É latente neste conceito de cidadania uma preocupação em evitar a subversão da ordem estabelecida no país, o que serviu de justificativa para o rigor com o qual as revoltas populares sempre foram punidas. Ao mesmo tempo em que validava criação de uma estrutura ideológica de controle das massas, restringindo o acesso à educação, bem como controlando o que devia ou não ser ensinado, cabia ao professor reproduzir os feitos dos grandes heróis que deveriam ser vistos como exemplos a serem seguidos. Não havia espaço para questionamentos e nem as pessoas comuns eram incluídas nesse processo. A memorização de datas, nomes e feitos heróicos era trabalhada através dos famosos questionários como forma de incutir na cabeça dos jovens o que se considerava como importante a ser aprendido, como garantia para a “ordem e o progresso”.

Na década de 1960, após o golpe militar a preocupação com influencia “nociva” das disciplinas da área de humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia, História), consideradas por muitos como de teor subversivo, resultou na retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio, na substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no então 1º grau e na redução da carga horária no 2º grau, na criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, ministradas no Ensino Básico, o que foi ratificado posteriormente pela Lei 5.692 de agosto de 1971.

A partir da década de 1980 o debate sobre o ensino de História ganha novos contornos, a História tradicional passa a ser questionada, surgindo diversas experiências com novas abordagens curriculares, algumas inspiradas na “historiografia inglesa e na nova história francesa” que “defende uma história capaz de “resgatar” as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares” (FONSECA, 2008, p. 93). A proposta era romper com a linearidade dos temas estudados, ao mesmo tempo em que se buscava estabelecer um diálogo entre as diversas épocas, bem como reconhecer o papel histórico das camadas populares, o que até então havia sido negado pela historiografia oficial.

Discutimos até aqui as inúmeras transformações vividas no ensino de História, especialmente no que se refere às últimas décadas do século XX. No entanto, pesquisadores como Bittencourt (2004), Naddai (1992, 1993), Thais Fonseca, (2006) e Selva Fonseca (2008), apontam uma diferença muito significativa entre a produção historiográfica discutida

no meio acadêmico e o que está sendo lecionado nas salas de aula do Ensino Fundamental. Buscando resposta para essa questão vamos retroceder no tempo, buscando elementos sobre o processo formativo do professor de história.

Tornando-se professor de História: novas perspectivas no contexto de formação

A formação de professores durante muito tempo não se apresentou como uma questão relevante no cenário educacional. Retomando o contexto histórico, identificamos que os primeiros cursos superiores para a formação docente surgem na década de 1930 do século passado com a criação das antigas Faculdades de Filosofia, que adotaram um modelo formativo que ficou conhecido como “3 + 1”, onde os três primeiros anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas e no último concentravam-se as disciplinas pedagógicas. (PEREIRA, 2006, p.74). Esses cursos ficariam responsáveis pela formação e profissionalização de um corpo docente rompendo em princípio com as idéias arraigadas onde a docência era vista como um sacerdócio, herança ainda do período colonial.

Apesar de algumas críticas a esse modelo formativo e algumas poucas iniciativas para modificá-lo, pouco foi feito para que houvesse uma alteração significativa no processo de formação docente. A situação agrava-se com o golpe militar em 1964, visto que a preocupação com controle ideológico dos futuros professores e do currículo tornou-se mais efetiva do que o cuidado com as questões relativas ao projeto pedagógico. No que se refere à formação dos professores de História, assistimos a um processo de descaracterização, com a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais, que objetivava a formação de professores de História e Geografia para lecionarem no Ensino Fundamental, antigo 1º Grau. Fonseca (2008) assevera que se tratava de um “projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar” (p.61), com o objetivo claro de utilizar o ensino dessas disciplinas para doutrinar as crianças e jovens e se contrapor aos movimentos de oposição que emergiam, acusando os envolvidos de serem inimigos da pátria.

Na década de 1970, ainda em consonância com a ideologia militar, de uma maneira geral a formação de professores evidenciava-se por um caráter tecnicista, onde o essencial era o domínio do conteúdo. No início dos anos 1980 surgiu a figura do educador como oposição a esse especialista, onde o destaque estava na formação política. No final dos anos 1980 e

início dos anos 1990 a preocupação com a formação técnica voltou a ganhar importância, “sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinada área quanto do campo pedagógico” (PEREIRA, 2007. p. 29). As alternâncias no perfil do profissional formado possuíam uma relação direta com as expectativas que a sociedade tem em relação ao papel que era desempenhado pela educação e repercutia diretamente no contexto da sala de aula.

Entretanto, vale ressaltar que apesar das transições no perfil do profissional a ser formado, as universidades mantinham um modelo de cursos que “combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática”, acentuando “o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica” (FONSECA, 2008, p. 61).

Na década de 1980, em pleno processo de redemocratização, surgem em todo país manifestações pela extinção dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, influenciado por movimento de caráter internacional que propunha a revisão da produção historiográfica e a redefinição do papel da disciplina de História no contexto educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, assistimos ao aumento dos debates em torno da formação docente, influenciados por novas propostas como as de Schön (2000, p.19), que criticava a formação universitária, pautada na racionalidade técnica e defendia um processo formativo referenciado na epistemologia da prática.

Nesse sentido, emergem novas propostas que defendiam uma “formação que privilegiasse professor/pesquisador”. No caso específico da história, propôs-se a configuração de um novo modelo de professor, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (IBIDEM, p.62). Essa proposta de formação, vinha ao encontro das mudanças vertiginosas vivenciadas no final do século XX, acentuando as lutas em torno das reformas educacionais, que culminariam com alterações na configuração do ensino de história que voltou a ser trabalhado como disciplina autônoma no Ensino Fundamental e ampliando seu papel no Ensino Médio.

Alteram-se as exigências feitas ao professor de História, que assumia o desafio de levar para a sala de aula o ensino de uma nova História, que deixava de se preocupar apenas

com os grandes fatos e heróis e passava a interessar-se “praticamente por toda atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com análise das estruturas” (CRUZ, 2007, p.80). Com isso, ele começa a reconhecer os conhecimentos trazidos pelos alunos, enquanto sujeitos dotados de uma história pessoal e coletiva, marcada por crenças, valores, comportamentos adquiridos em outros espaços educativos, como sua casa, a rua, espaço públicos, dentre outros. A escola não é mais vista como o único espaço educativo, mas como um destes “espaços educativos”.

Essa nova concepção de ensino de História encontra-se referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados e publicados em 1996, exigindo dos professores de história, no entender de Fonseca (2008).

Sensibilidade, **postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações**, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e práticas. Cultivar uma **postura reflexiva** evita que os próprios docentes cultivem atitudes de preconceitos que desvalorizam a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos. Ao contrário, possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade. (p. 37) (grifo nosso).

Essa nova postura contribui para um repensar da formação inicial e continuada desse profissional que atua com o conhecimento subjetivo e com o desafio de contribuir para a formação de um aluno curioso, inquiridor, capaz de refletir e posicionar-se frente às situações cotidianas. A referida autora, alerta para o perigo da idéia que se tornou comum no meio acadêmico, de que a formação do professor de história dar-se-ia como uma consequência de sua vida pessoal e profissional “nos diversos tempos e espaços socioeducativos” (p.60). A mesma salienta ainda a necessidade de se olhar para a formação inicial, como espaço onde os saberes históricos e pedagógicos serão mobilizados, configurando-se em um momento importante da construção da identidade pessoal e profissional do professor.

A contribuição da formação inicial na construção da identidade docente dar-se-á à medida que proporcionar ao futuro professor, oportunidades formativas que favoreçam o desenvolvimento de seus saberes específicos e pedagógicos, bem como permita que conheça o que se espera dele enquanto profissional para que possa assim exercer com segurança a difícil tarefa de ser um mediador no processo de aprendizagem, procurando provocar em seu aluno a curiosidade e o desejo de aprender coisas novas. Mas, o que se espera de um professor de História? Qual o perfil? Quais as habilidades e competências exigidas desse profissional?

As Diretrizes Curriculares do Curso de História, estabelecidas pelo parecer CNE/CES 492/2001 (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492>. Acessado em: 27/08/2008), publicado em julho de 2001, define que:

O graduado deverá estar capacitado **ao exercício do trabalho de Historiador**, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. **Atendidas estas exigências básicas** e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, **com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos graus**, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc). (pág 7-8).(Grifos nossos).

Ao exprimir que os cursos de história devem formar o historiador e que este deve estar apto para atuar em diversos campos de ação profissional, inclusive no magistério, o documento tornou-se alvo de inúmeras críticas por parte de muitos pesquisadores, que interpretam que a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, seria reforçada. A estruturação dos cursos em bacharelado *versus* licenciatura é uma questão antiga no seio das universidades, alvo de inúmeras e severas críticas, pois consolidariam um modelo de ensino pautado na racionalidade técnica, separando aqueles que eram formandos para a pesquisa, dos que se preparavam para lecionar no Ensino Básico.

O documento define oito competências e habilidades divididas em dois grupos: um primeiro intitulado de geral, que enuncia seis competências e habilidades, dentre as quais destacamos a que estabelece a necessidade do profissional “dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e análise das relações sócio-históricas” (op.cit, p.8); no segundo grupo com ênfase nas licenciaturas, são apontadas apenas duas. No entanto, faz referência às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, como instrumento de orientação do curso de licenciatura.

Encontraremos novas pistas sobre o perfil almejado para esse profissional nos Parâmetros Curriculares de História, pois ao estabelecer os objetivos, sinaliza na direção das competências e habilidades que os profissionais devem ter para promover o processo de aprendizagem dos alunos. Dentre os diversos objetivos estabelecidos destacamos os seguintes:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.

Observa-se que o mesmo faz referência ao domínio de procedimentos de pesquisa, e isso exigirá do profissional perfil de pesquisador para que esteja apto a conduzir seus alunos nesta aventura que, embora possa não ser ainda com nível de aprofundamento exigido na pesquisa acadêmica, poderá como o próprio texto define ensiná-lo a observar, colher informações e produzir registros, ações tão caras à formação destes jovens como futuros profissionais. Propõe ainda que estes estejam aptos a questionar sua realidade, e isso só será possível através de um processo de reflexão sobre si mesmo, a sociedade, o próprio conhecimento implícito e explícito.

Pesquisa e reflexão como elementos constitutivos do fazer docente.

O debate em torno da pesquisa e da reflexão como componentes importantes do fazer docente remonta ao final da década de 1980 do século passado, quando as ideias de Schön (2000), encontram ecos nos inúmeros debates que emergiam questionando a racionalidade técnica, enquanto modelo formativo predominantes. A proposta apresentada pelo referido autor sugere um processo formativo baseado no conceito de epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2005, p, 19).

No caso específico da formação docente, abria-se caminho para que os professores tivessem seus conhecimentos práticos reconhecidos, pois, há muito tempo, haviam sido relegados a condição de reprodutores dos conhecimentos acadêmicos, como resultado de uma formação apoiada nos conhecimentos técnicos, gerando uma visão de treinamento, que oferecia aos professores um repertório de informações específicas para que pudessem solucionar os problemas que surgissem. Simultaneamente a todo esse processo o Brasil vivia

um intenso processo de mudança política, econômica e social, na qual se questionava o papel do professor nessa nova sociedade, e a necessidade de implantação de um currículo que os preparasse para ensinar em “situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflito e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2005, p, 21). No entender da referida autora e de outros pesquisadores como Zaichner (2008), o conceito de professor reflexivo, criava possibilidades que permitiriam a participação dos professores nos processos de reforma, bem como reconhecia a importância dos mesmos nas mudanças a serem efetivadas.

No entanto, estes mesmos autores denunciam o uso generalizado do conceito de professor reflexivo, como se fosse um *slogan*, adotado por formadores de educadores sem maiores preocupações com o desenvolvimento de um projeto que realmente favorecesse a consolidação de uma formação fundamentada numa metodologia investigativa e reflexiva. Apesar disso, consideram que a prática reflexiva deve ser um dos elementos estruturantes da formação e deve estar voltada para mudanças sociais reais. Zaichner defende ainda que, os “professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada”. (2008, p. 546).

Uma pergunta recorrente permanece. Qual o tipo de formação a ser desenvolvida, para preparar o futuro professor para a complexa tarefa de ensinar? Imbernón (2004) defende uma preparação inicial que proporcione ao futuro professor um “conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, **reflexão**; a construir um estilo rigoroso e **investigativo** (p.61). (grifo nosso)

Conforme o autor mencionado a formação inicial, deve contribuir para o reconhecimento da atividade docente como uma ação interativa e complexa, que pressupõe a mobilização de conhecimentos que não se restringem aos conhecimentos específicos e pedagógicos, mas através de inúmeras experiências provocando processos reflexivos sobre a educação, instigando o futuro professor a desenvolver ferramentas que permitam um maior conhecimento do agir e fazer docente. Validando a questão, Pimenta (2008) assegura que a “formação de professores reflexivos compreende um processo humano emancipatório” (p.31),

assim sendo “desenvolver pesquisas nessa tendência, implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores de sua prática social” (*Loc.cit*).

Os documentos oficiais, também apontam na perspectiva de uma formação inicial orientada com base na pesquisa e na formação reflexiva. A LDB, Lei nº 9.394/96, evidência a obrigação da formação superior¹ para que os professores possam atuar no Ensino Básico, sinalizando na direção de uma maior profissionalização docente. No artigo 22, é indicada a finalidade da educação básica: “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, com isso reforça a idéia da aprendizagem contínua e para além dos conteúdos prefixados. No entender de Bezerra (2008) este princípio “incide sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades” (p. 37).

Em consenso com a LDB a **Resolução CNE/CP 01/2002** apresenta as orientações relativas à reformulação das licenciaturas, consideradas imprescindíveis para uma melhor formação dos futuros professores. O documento define as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura de graduação plena. No artigo 3º, que trata dos princípios norteadores que preparam o professor para a formação profissional, estabelece no inciso III “**a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção do conhecimento**” (**grifo nosso**). O destaque conferido à pesquisa consolida as discussões realizadas no decorrer da década anterior, que salientavam a importância da pesquisa na constituição do fazer docente.

No artigo 13, do primeiro parágrafo, o documento destaca que a prática pedagógica “será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”. Percebe-se o destaque dado à reflexão, no contexto da resolução de situações-problemas, que são reconhecidas hoje como um desafio constante a ser enfrentado pelo professor no dia-a-dia da sala de aula.

A preocupação com a formação em pesquisa também se encontra presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História (Parecer CNE/CES 492/2001), tanto nas competências, habilidades requeridas ao profissional em formação, como nos conteúdos

¹ Exigência que deveria ser cumprida até o final da década de 1990, que foi considerada a “década da educação”.

básicos e complementares da área a serem organizados em torno dos “conteúdos histórico/historigráficos e **práticas de pesquisa** que, sob diferentes matizes e concepções teóricos-metodológicos, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais” (p.8) (grifo nosso).

Passado quase três décadas do início dos movimentos em torno da formação investigativa e reflexiva, pergunta-se como a Universidade tem desenvolvido a articulação desses processos de forma a conseguir preparar um profissional pesquisador e reflexivo? A resposta a essa pergunta já começou a ser investigada, inicialmente através de levantamento documental, que em breve será complementado pela pesquisa de campo, que pretende ouvir professores formadores e alunos/futuros professores, objetivando a partir das falas destes identificar a percepção que têm sobre a formação em pesquisa, como elemento constitutivo da prática reflexiva.

Entendemos que a pesquisa em andamento pode contribuir para a reflexão da temática proposta, visto que as mudanças ocorridas no ensino de História ao longo das últimas décadas passaram a exigir um novo profissional apto a desenvolver um projeto pedagógico que possibilite a formação de alunos curiosos, investigativos e reflexivos e isso só será possível com uma formação profissional que habilite os futuros professores a prática da pesquisa, a fim de utilizá-la como instrumento formativo da sua profissão à medida que desenvolvem a capacidade investigativa e reflexiva do próprio fazer docente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação dos professores para a educação básica.** Informativo eletrônico 28- dezembro/ 2001. Disponível em <http://www.anpuhpr.uepg.br>. Acessado em: 07/03/2009

BEZERRA. Holien Gonçalves. **Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos.** In. KARNAL. Leandro(org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* 5ª Ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da educação.** In NIKITIUK, Sônia L. Repensando o ensino de história. 6ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aprova parecer CNE/CES 492/2001, com Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESO492>. Acessado em: 27/08/2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** 7ª edição. Campinas: Editora Papirus, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história.** 2ª edição. Belo Horizonte, 2006.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liberlivros, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza.** 4ª Ed. São Paulo. Cortez, 2004 (Coleção questões da nossa época).

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

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo. V. 13, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ ago.93.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. **A reflexão e o professor como investigador.**

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores e poder**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI. Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004 (Pensamento e ação no magistério)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano escolar da sala de aula**. In: BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes(org). *O saber histórico na sala de aula*. 11. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 22/02/2009