

ENSINO X PESQUISA: MÚLTIPLOS OLHARES DE DOCENTES DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE ACERCA DESSAS PRÁTICAS

Davina Helena Resende de Azevedo (UFS)¹

Paulo Heimar Souto (UFS)²

GT 02 - Formação de Professores

Nas últimas décadas do século XX, o ensino de História também tem passado por algumas mudanças paradigmáticas que, por sua vez, estavam vinculadas às transformações educacionais e ao contexto social e político daquele momento no país.

Durante esse período predominou no Brasil o padrão de formação com base na dicotomia entre licenciatura (curta e plena) e bacharelado, estruturados na diferença entre conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Entretanto, nos anos 80, esse modelo de formação foi crescentemente criticado pelos professores que lutavam por um outro processo de formação e por um novo ensino de história. Reivindicavam, assim, uma formação para o curso de História que privilegiasse o professor-pesquisador.

Seguindo essa tendência, o Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), buscou um perfil marcado pela conjugação do ensino e da pesquisa, para tanto introduziu a produção Monográfica como pré-requisito à Diplomação em História Licenciatura. Assim, de acordo com o texto do Conselho do Ensino e da Pesquisa da UFS, Resolução nº 10/93, que aprova o Projeto Didático-Científico de História, foi resolvido que:

Art. 2º - O Curso de História tem por objetivos:

- a) Formar o licenciado em História a abordar cientificamente os temas históricos com a inventividade e o rigor metodológico necessário à investigação científica.
- b) Propiciar a superação da dicotomia teoria/conteúdo, ensino/pesquisa, professor/pesquisador, desenvolvendo uma nova mentalidade em relação ao ensino da História.
- c) Formar um profissional capaz de exercer sua profissão tanto no magistério como em qualquer outro setor que exija a produção do conhecimento. (UFS/CONEP/1993).

Além disso, em 1988, foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio para as diversas áreas do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares de História, para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental apontam a necessidade de construir uma escola voltada para a formação do cidadão e objetivam que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e que gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade a partir do confronto com outras realidades históricas. Isso pode ser aprendido no conjunto do texto curricular, especialmente, nos objetivos do ensino fundamental e nos objetivos gerais de história:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim com exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe. davinahelena@bol.com.br.

² Doutorando em Educação na UFRN, Professor do Departamento de Educação da UFS e Orientador. heimar@ufs.br

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1998).

Tais Parâmetros pretendem ainda proporcionar aos profissionais da educação um relativo apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo escolar e às práticas pedagógicas dos docentes. Para tanto, ele aponta determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, como também algumas orientações e métodos didáticos que podem ser utilizados pelos profissionais do magistério. Dessa maneira, os PCNs podem contribuir para a formação e atualização profissional dos professores de História (BRASIL, 1998).

Entretanto, apesar dessas propostas, atualmente predomina em nosso sistema educacional o tradicional modelo de educação, que é “fruto de uma tradição introduzida no Brasil pelos jesuítas, caracterizada pela transmissão acrítica de conteúdos dogmáticos” (CRUZ, 2001, p. 74). Herdeiros desta tradição educacional, o modelo tradicional não desenvolve a reflexão crítica dos educandos, que segundo CRUZ se caracteriza pela:

transmissão de conhecimentos apresentados aos alunos como verdades inquestionáveis e pela hierarquização expressa, tanto na valorização/desvalorização das diferentes disciplinas, quanto na desvalorização do saber do aluno e de sua realidade. Além disso, promove uma visão limitada de conhecimento, favorecendo a formação de mentes acríticas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas (2001, p. 69).

Para a superação desse modelo educacional, não podemos ignorar as dificuldades que afetam de modo geral a educação, entretanto a formação oferecida aos professores tem contribuído para a falta de resolução desse problema, pois “uma sólida formação que aliasse o preparo nas questões relativas ao conhecimento a uma consistente formação pedagógica, provavelmente poderia ajudar a reverter esse quadro insatisfatório” (CRUZ, 2001, p. 69).

Levando em consideração que é na “formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p. 60), o presente trabalho objetiva diagnosticar as concepções dos professores efetivos do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe acerca da formação promovida aos acadêmicos de História, durante o período de 1999 a 2004/1, nesta instituição de ensino.

Para tanto, foram entrevistados 6 docentes. Os questionários semi-abertos tiveram o intuito de obter informações sobre a relação dos conteúdos das disciplinas ministradas por aqueles professores com os PCNs, com a formação “Professor-Pesquisador” e quais suas opiniões a respeito dos atuais desafios para o professor de História quanto à prática pedagógica na educação básica.

O primeiro aspecto levantado na pesquisa procurou observar se as propostas elencadas pelos PCNs são relacionadas com os conteúdos das suas disciplinas. A maioria dos professores afirmou que tal procedimento não é utilizado. Assim, um dos professores chegou a afirmar: “desconheço as propostas dos PCNs”. De acordo com uma das professoras, a relação dos PCNs com os conteúdos de suas disciplinas não é realizada pelo fato de que “não é prática corrente do DHI estabelecer este tipo de relação”. Para outro professor, a falta de centralidade das propostas dos

Parâmetros com as suas disciplinas são frutos “em parte, da ausência de debates sobre os PCNs no departamento e por uma rejeição minha em relação ao programa”. Apenas uma das professoras entrevistadas relacionou o conteúdo de uma de suas disciplinas com as propostas oferecidas pelos PCNs, dessa forma: “a cada atitude, era colocada a aplicação do tema (ou da prática) no ensino”.

Tais relatos nos permitem afirmar que há uma aproximação com a primazia dos conteúdos específicos de História sem muita ênfase para os conteúdos pedagógicos. Quando prevalece essa visão dissociativa na formação do professor, o que provavelmente ocorrerá “é uma justaposição no currículo entre as disciplinas consideradas ‘teóricas’ e as ‘instrumentais ou práticas’ sem comunicação entre elas” (CANDAUI e LELIS, 1995, p. 58). Todavia, para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas é necessária a união entre tais conteúdos, pois, consoante CANDAUI, “é a partir do conteúdo específico, e de íntima relação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado” (2001, p. 46). Essa visão de unidade é uma das condições fundamentais para a busca da superação da dicotomia existente na formação dos educadores. Assim sendo,

todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos (CANDAUI e LELIS, 1995, p. 60).

A partir das constatações disponibilizadas, há indícios de que na formação do professor de História a visão de totalidade não prevalece. Assim, para reverter o quadro insatisfatório, por intermédio da aproximação da realidade escolar, “as disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição têm fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola” (PICONEZ, 1991, p. 21).

Outro aspecto abordado na pesquisa está relacionado à formação oferecida pelo Departamento de História desde a implantação do Projeto Didático-Científico de História aprovado pela Resolução nº 10/93. Tal projeto objetivava um perfil marcado pela conjugação do ensino e da pesquisa, propondo então a formação de um “Professor-Pesquisador”.

Procuramos observar o que significava para os docentes formar um “Professor-Pesquisador”. A maioria se aproximou um pouco do conceito de “Professor-Pesquisador” adotado por FONSECA, ou seja, “o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” (2003, p. 62). Diante das respostas obtidas, uma das docentes destaca que formar um “professor-pesquisador” é para ela “aliar a formação do bacharel e do licenciado numa única perspectiva, que deve corresponder à visão de que o professor tem que ter conhecimento de causa”. Outro professor complementa dizendo que esse tipo de formação significa “buscar, através da iniciação científica e outros projetos de pesquisa ou grupos de estudos, criar uma mentalidade e prática de construção de seu próprio conhecimento”.

Além disso, buscamos observar se, à luz dos docentes, a formação “Professor-Pesquisador” era eficaz no contexto do curso de História Licenciatura da UFS. A maior parte dos professores não respondeu a essa questão. De acordo com um dos docentes essa formação oferecida não foi avaliada, pois “infelizmente ainda não realizou no âmbito do DHI uma avaliação sobre essa questão”. Os outros docentes admitiram que a formação do “Professor-Pesquisador” pode ser considerada um avanço para o Departamento, todavia ainda existem algumas dificuldades. Para um deles, “a formação é mais eficaz, no DHI, para a pesquisa, pois falta um trabalho conectado com a área de formação pedagógica”.

Diante dessa resposta, pudemos constatar que, mais uma vez, a superação da dicotomia teoria/pesquisa, ensino/pesquisa, professor/pesquisador, objetivada na Resolução nº 10/93, ainda não

foi completamente atingida do Curso de História. Também podemos observar que, no atual contexto da UFS, encontra-se um modelo de formação em que a pesquisa é particularmente enfatizada e conseqüentemente o interesse pela formação de professores acaba sendo um tema marginal.

A universidade é locus privilegiado para a formação do professor. Contudo, esta instituição tem corroborado significativamente para o distanciamento entre a produção do conhecimento e sua transmissão. Neste sentido, concordamos com CANDAU ao afirmar que o ensino

vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades (2001, p. 35).

Para que se tenha um ensino de qualidade, que seja voltado para a formação de sujeitos críticos é necessário que o profissional da educação “tenha competência técnica na área em que o professor se formou. Isso significa conhecer bem não só os conteúdos, como diferentes metodologias para que se possa escolher a mais adequada ao seu ensino” (ROCHA, 2001, p. 54).

Ainda relacionado a um dos critérios introduzidos pela Resolução, citada anteriormente, procuramos perceber, à luz da fala dos docentes, como a produção monográfica, no final do curso de História, pode contribuir para a formação do magistério. Foram unânimes as respostas que demonstraram a importância da pesquisa monográfica para a formação do profissional do magistério, pois, segundo seus relatos, a produção reforça a criatividade e a reflexão crítica. Assim, de acordo com um dos relatos, a produção monográfica “leva o estudante a sistematizar sua reflexão”. Para outro, tal produção leva o estudante a “agir criticamente em relação a seus métodos”. De acordo com outra resposta, a produção da monografia pode levar os estudantes a “uma prática diferente a simples reprodução mecânica e decorativa de conteúdos”.

Desta forma, os professores destacam o valor da produção monográfica para a formação do professor. Segundo um desses docentes, qualquer curso superior precisa fazer com que o aluno tenha experiência da pesquisa, pois “pensar numa Licenciatura sem monografia é coisa que corresponde ao conceito de que professor é mero repetidor e não precisa saber pesquisar, descobrir, ganhar autonomia intelectual”.

Diante desses posicionamentos, pudemos verificar que a o trabalho da pesquisa está relacionado ao exercício do docente. Assim, essa idéia se aproxima do conceito de DEMO, para ele “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (1992, p. 14).

Para que a pesquisa seja um dos canais viáveis como forma de amenizar o precário ensino de história, que encontramos na atual conjuntura educacional, que é caracterizado através de “uma fórmula sobretudo de decoração, num ensino repetitivo e memorizador” (BORGES, 1986, p. 76), é fundamental elaborar propostas de teoria e prática que excedam os muros da universidade. Assim, é fundamental superar a situação em que se encontra a pesquisa histórica, onde “uma história apenas acadêmica se fecha na ‘torre de marfim’ que é a Universidade” (BORGES, 1986, p. 77).

Para tanto, primordialmente, é necessário desmitificar o conceito de pesquisa. Consoante DEMO, “o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados” (1992, p. 11). É preciso enfrentar a camuflada separação entre ensino e pesquisa e reconhecer que essa desmitificação também deve levar ao “reconhecimento da sua imissão natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento” (DEMO, 1992, p. 14).

O último aspecto abordado na pesquisa foi pertinente aos grandes desafios atuais para o professor de História quanto à questão da prática pedagógica na educação básica. Dentre os posicionamentos obtidos no questionário, um dos professores optou por não responder. Os demais apontaram suas suposições. Inicialmente, dois desses docentes afirmaram que não sabiam, pois estavam há muitos anos afastados da educação básica. Tais posicionamentos nos remete à seguinte indagação: Como formar profissionais preparados para superar as dificuldades encontradas na educação fundamental, se alguns “formadores” admitem tal distanciamento?

Para um dos professores o maior desafio do professor é fazer com que seus alunos gostem de história, “levando-os a compreender que tudo é histórico e que seus problemas, desejos, desafios, maneiras de agir, etc, são históricos”. Esse posicionamento reforça a idéia de que é necessário aos alunos perceberem que são sujeitos históricos, pois

acentuar que a trama da História não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BEZERRA, 2004, p. 45).

Uma das entrevistadas ressaltou alguns dos limites que podem ser encontrados no dia-a-dia das salas de aula. Para ela, as dificuldades da prática pedagógica no ensino básico estão ligadas às “condições de trabalho, ao problema salarial e também aos problemas na formação do professor”.

Com frequência, encontramos instituições escolares que absorvem a miséria e a violência provenientes da nossa sociedade, dificultando, assim, as condições de trabalho do docente. Observamos ainda, na realidade educacional brasileira, professores que recebem baixos salários e têm que constantemente aumentar sua carga horária de trabalho ou procurar outra profissão para complementar a renda familiar. Para uma educação de qualidade, é imprescindível ao professor a aquisição tanto do conhecimento teórico, quanto do prático. Nessa linha de pensamento, concordamos com PINSKY ao afirmar que

se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar tudo isso como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento (2004, p. 22).

Ainda pertinente à formação do professor, outro docente do quadro efetivo do Departamento afirmou que a dificuldade está na “busca de encontrar o equilíbrio entre a pesquisa e a atividade pedagógica”. Essa afirmativa nos aproxima da idéia de que o Curso de História, formador futuros de profissionais da educação, provavelmente, não conseguiu apoiar a prática pedagógica à prática de pesquisa, privilegiando por consequência um dos dois pólos.

Essa separação ensino/pesquisa é uma das questões que vem se destacando na problemática da educação. Possivelmente, tal fato seja consequência dos “problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual” (CANDAU e LELIS, 1995, p. 50).

Para a busca da qualidade do ensino em História é indispensável romper com a concepção da dicotomia entre produção e reprodução do saber, pois de acordo com NIKITIUK o “rompimento com a divisão do trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com a concepção de saber e produção de saber enraizada na tradição acadêmica, é condição essencial para o aflorar de saberes – enfim, para se ensinar História” (2001, p. 23).

Tendo em vista tais observações, pudemos diagnosticar que apesar de a instituição acadêmica ter um papel tão importante na formação inicial do futuro profissional do magistério no que diz respeito à organização e construção dos saberes, ainda encontramos uma formação estruturada na diferença entre conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática.

Acreditamos que atualmente, a escola deve se pautada na capacidade de se adaptar à mudanças, na criatividade humana, de se aperfeiçoar e aprender continuamente, possibilitando ao educando a capacidade de solucionar e enfrentar problemas (CARVALHO, 1998). Assim sendo, cabe-nos lutar pelo redirecionamento de algumas funções e concepções das instituições de ensino superior, a fim de aproximarmos de uma formação docente que possa melhor atender aos atuais anseios da sociedade brasileira.

Para tal, seguindo a tendência mundial do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), acreditamos que com a aproximação e adoção nos programas de formação desta concepção possa contribuir, consideravelmente, para o redirecionamento das práticas pedagógicas no ensino superior, possibilitando assim, amenizar gradativamente a influência da formação clássica oferecida na maioria dos cursos de ensino superior para as licenciaturas.

Por fim, no atual mundo globalizado, marcado por um mercado cada vez mais competitivo, inserido na era da informação e da tecnologia, temos consideráveis desafios para tornar as situações de aprendizagem próximas aos anseios da maioria da população. Romper com a dicotomia entre ensino e pesquisa é um deles. Assim sendo, a busca pela composição da totalidade do homem e de suas práticas é apenas uma das nossas tarefas para o novo século que se inicia.

Referências Bibliográficas:

- BEZERRA, Holien Gonçalves (2004). Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In.: KARNAL, Leandro (Org.) História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 37-48.
- BORGES, Vavy Pacheco (1986). O que é História. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Passos; 17).
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/ SEF.
- CANDAU, Vera Maria (2001). “Universidade e Formação de Professores”: Que rumos tomar?. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 30-50.
- CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice (1995). “A relação teoria-prática na formação do educador”. In.: CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova didática. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, p.49-63.
- CARVALHO, Janete Magalhães de. O processo de construção do conhecimento no Ensino Superior e as novas exigências do mundo do Trabalho. In.: CARVALHO, Janete Magalhães de (Org.) Metodologia do Ensino Superior. Vitória: EDUFES, 1998, p. 15-26.
- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo (2001). O ensino de História no contexto das tradições paradigmáticas da História e da Educação. In.: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época, V. 53), p. 67- 76.
- DEMO, Pedro (1992). Pesquisa: princípio científico e educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados– (Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 14).
- FONSECA, Selva Guimarães (2003). Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado. Campinas, São Paulo: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- NIKITIUK, Sonia Maria Leite (2001). Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In.: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época, v. 53), p. 9-25.
- PICONEZ, Stela C. Berthoto (1991). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In.: PICONEZ, Stela C. Berthoto (Coord.). A prática de ensino e estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico), p. 15-38.
- PINSKY, Jaime e PINSKY Carla Bassanezi (2004). Por uma História prazerosa e conseqüente. In.: KARNAL, Leandro (Org.) História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 17-36.
- ROCHA, Ubiratan (2001). Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In.: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez (Questões da nossa época, v. 53), p. 47-66.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino e da Pesquisa, Resolução nº 10/93/ CONEP, p. 1-35.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.