

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA: Desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática

## TRAINING HISTORY TEACHERS: Challenges and prospects to redefine the relationship between theory and practice

*Éder Cristiano de Souza<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Discutir a formação de professores é um empreendimento que não pode desprezar a centralidade da relação entre teoria e prática. Na área de História, os cursos de licenciatura vivem um dilema, pois a maior parte de seus docentes são historiadores, que geralmente centram sua atuação na difusão dos conhecimentos produzidos a partir dos cânones teórico-metodológicos da ciência histórica, enquanto se distanciam, colocam em segundo plano ou delegam aos especialistas da área da didática geral a discussão sobre a função didática do conhecimento histórico e também em relação aos fundamentos da prática docente no âmbito da História. O presente artigo problematiza esse modelo de formação, traz contribuições dos estudos da Didática da História e da Educação Histórica para este debate e apresenta proposições e experiências de trabalho que podem auxiliar na redefinição de práticas, papéis e posturas nessa área.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Didática da História. Educação Histórica.

**ABSTRACT:** Discussing teacher training is an undertaking that cannot neglect the central importance of the relationship between theory and practice. Regarding History, the teacher training courses (B.A., or *licenciatura* in Portuguese) are in a dilemma, because most of their teachers are historians, who generally focus their attention on the dissemination of knowledge produced based on the theoretical-methodological canons of history as science, while they take distance from, relegate to the background or delegate to specialists in the field of general didactics the discussion about the didactic function of historical knowledge and also about the fundamentals of teaching practice in History. The present article problematizes this model of education. It brings contributions from the study of Didactics of History and Historical Education to this debate, and it presents proposals and work experiences that may help redefine practices, roles and attitudes in this field.

**Keywords:** Teacher training. Didactics of History. Historical Education.

### 1 APRESENTAÇÃO

Discutir a formação de professores é um tema em pauta na atualidade, especialmente com a publicação, em 01 de julho de 2015, da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que amplia em 400 horas a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, tor-

nando-se uma oportunidade de repensar os modelos dos cursos formação de professores e a concepção de didática que fundamenta tais currículos.

No documento mencionado há uma intenção implícita, a de melhorar a qualidade dos profissionais da educação básica egressos das instituições de ensino

---

<sup>1</sup> Mestre em História e Doutor em Educação. Docente e Coordenador do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu/PR. E-mail: eder.souza@unila.edu.br.

superior. Mas a proposta toma como base princípio em parte equivocado, pois o aumento das cargas horárias, que pode sim significar um incremento de atividades formativas que contribuam com a qualidade dos cursos, por si só não garante essa efetiva melhora na qualidade da formação profissional.

Entendo que, para discutir a formação de professores para a educação básica, é preciso também repensar as concepções teóricas que fundamentam a ideia de didática, e ainda redefinir o papel dos professores, que não podem ser tratados apenas como transmissores de saberes elaborados pelo conhecimento acadêmico especializado.

Na sequência, pretendo fazer uma breve reflexão a respeito das problemáticas apresentadas, focando na área de História e nos debates atuais sobre a didática da História, concepções de aprendizagem histórica e a centralidade da relação teoria e prática na formação de professores de história.

Este artigo tem um caráter reflexivo e propositivo, mas, apesar de não derivar de nenhuma pesquisa específica, não deixa de se ancorar em experiências e leituras sistematizadas. Portanto, pretende contribuir para as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, especialmente na área de História, avancem e se direcionem para novos caminhos, reconhecendo a centralidade do papel do professor no processo educativo e na sociedade atual.

## **2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores para a educação básica no Brasil segue um padrão de organização curricular que data de pelo menos meio século, o que Luís Fernando Cerri (2013) denomina modelo 3+1. Esse modelo varia nos formatos, de acordo com a instituição, mas em geral é recorrente que uma parte menor dos componentes curriculares, cerca de 1/4 da carga horária, ou 1 ano, sejam voltados à formação pedagógica, sendo ministrada geralmente por especialistas do campo pedagógico.

Já os outros 75% da duração desses cursos, ou 3 anos, são compostos por disciplinas específicas, ministradas por especialistas nos conteúdos de um chamado *núcleo estruturante*, e geralmente são estudos que não se vinculam a reflexões didáticas, pois estão centrados na ciência de referência. Esse modelo é denominado 3 + 1 porque, em sua origem, os bacharéis cursavam 3 anos de uma formação profissional específica e, quando resolviam tornar-se professores, complementavam esses

estudos com 1 ano de formação pedagógica para a capacitação ao trabalho docente.

O que interessa analisar nesta formulação é que fica evidente a separação entre uma formação específica, na área de conhecimento, na qual são formados os bacharéis, e uma formação pedagógica, que teria por função preparar os novos professores, nos cursos de licenciatura.

No caso da História, os bacharéis são considerados aptos a executar pesquisas históricas, bem como a atuar em centros de cultura e memória, e também como consultores em órgãos/atividades que exigem a mobilização de conhecimentos históricos. O reconhecimento dessa profissão, no caso brasileiro, é uma luta de décadas da ANPUH – Associação Nacional de História, para consagrar esse princípio de que o diploma de bacharel em História se destina à formação de profissionais especializados para um conjunto específico de funções dentro da sociedade.

Já nos cursos de licenciatura estão presentes as disciplinas educacionais, além de uma carga horária mínima em estágios supervisionados e também as chamadas “práticas de ensino”. Nesse modelo de formação de professores fica em evidência uma ideia segundo a qual a didática é considerada um conjunto de conhecimentos necessários à preparação de profissionais aptos a manejar metodologias de ensino, que o auxiliarão na aplicação dos conhecimentos específicos na educação, sendo que muitas vezes isso vem acompanhado de uma desvinculação entre o ato de ensinar e aquilo que se pretende ensinar.

Trata-se da separação entre um conjunto de conhecimentos a ensinar e uma formação complementar, a partir da qual se tenta desenvolver competências para o trabalho pedagógico, como o planejamento de aulas, o trabalho com manuais didáticos e a preparação para adotar estratégias de transmissão de conhecimentos.

Esse modelo tradicional de formação de professores ainda hoje se encontra presente em sua essência, na separação entre o que se considera conhecimentos específicos e os, assim chamados, conhecimentos pedagógicos. Porém, essa concepção passa por um momento de intensos questionamentos. O que está na ordem do dia é que já não se pode pensar somente em uma didática geral, ou seja, em metodologias a partir das quais seja possível ensinar tudo a todos. O questionamento a este princípio tem base na concepção segundo a qual distintas áreas do conhecimento exigem a mobilização de distintas formas de ensino e aprendizagem.

Essa concepção implica que os professores desenvolvam conhecimentos específicos para ensinar desde sua ciência de referência, e exige também um maior vínculo entre a didática e a disciplina ensinada. Ou seja, hoje se trata de buscar didáticas específicas, como uma didática da Língua, uma didática da Matemática e uma didática da História.

Na área de História, a problemática relatada, quanto à separação entre produção e difusão do conhecimento, encontra raízes no século XIX, quando a história passou a ser uma disciplina de investigação orientada por um método e houve uma separação entre os que produzem o conhecimento histórico e os que tratam de sua transmissão. Antes dessa institucionalização da história como campo de investigações sobre o passado, os que tinham interesse de estudar história comumente o faziam também com fins didáticos, ou seja, a investigação histórica era feita para produzir conhecimentos a serem ensinados e, assim, orientar a sociedade sobre seu passado e seus destinos (RÜSEN, 2008).

Essa realidade mudou quando os historiadores começaram a tratar a História somente como a investigação do acontecido, sem fins de orientação para a sociedade. Com o tempo, as ideias sobre como ensinar história se desvincularam da interrogação sobre como investigar a história. Isto conduziu cada vez mais ao ensino de uma História distinta do que se produzia nos centros de investigação histórica. E, por outra parte, levou os que ensinam a História a se aproximarem dos estudos pedagógicos, buscando desenvolver métodos e reflexões para ensinar a História desde uma perspectiva fortemente marcada pela concepção de didática geral. Segundo Cerri:

Tal quadro coincide, em linhas gerais, na história da ciência histórica, com o “exílio” que a reflexão didática sofre, diante do processo de redesenho da disciplina para cumprir com as exigências de forma e conteúdo do paradigma de ciência dominante, para a qual apenas a dimensão da pesquisa aportaria legitimidade. Aquele desenho curricular e institucional praticamente não foi confrontado porque respondeu à visão dominante do campo científico, no qual a perspectiva didática significava algo completamente externo à história como ciência, correspondendo às ideias de transporte, tradução, aplicação ou intermediação do conhecimento produzido pela história (CERRI, 2013, p. 172).

A identificação dessa problemática coaduna com o advento de um novo panorama de interpretação da noção de didática da História. Novas propostas estão sendo discutidas objetivando fazer com que o ensino de História seja contemplado com princípios e finalidades

próprias do que se chama uma “racionalidade histórica”. Isto pode ser entendido como uma maneira de propor metas e objetivos para a aprendizagem da história que não sejam simplesmente levar os estudantes a uma memorização de informações históricas didatizadas (SCHMIDT, 2009). Na sequência, apresento algumas reflexões teóricas sobre a concepção da aprendizagem histórica e suas contribuições para a didática da história.

### 3 REPENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Repensar a formação de professores em história, bem como a relação teoria e prática exige outros olhares sobre o ensino de história e, principalmente, sobre o conceito de aprendizagem histórica. Para realizar esse exercício reflexivo, apresento contribuição dos estudos denominados no Brasil de Educação Histórica, uma linha que vem se consolidando há algumas décadas. Trata-se de um domínio científico orientado basicamente pelo entendimento da aprendizagem histórica como um processo cognitivo específico, para além das concepções psicológicas a respeito da aprendizagem como uma faculdade universal do intelecto humano. Nesse sentido, a Educação Histórica visa construir um referencial analítico fundamentado na epistemologia do conhecimento histórico, a partir da ideia-chave que é possível distinguir uma cognição propriamente histórica (SCHMIDT, 2009).

Segundo Peter Lee (2011), a compreensão histórica se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento. Primeiramente, um conjunto de feitos do passado configura um quadro de orientação que torna possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos. E, num outro âmbito, um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos se tornam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica.

Segundo Lee, essa racionalidade histórica é “contraintuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos modifiquem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas tendem a impossibilitar a compreensão do passado. Sua aprendizagem contribui com a vida dos sujeitos, pois envolve lidar com um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a História a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo (LEE, 2011).

Essa possibilidade de perspectivar historicamente o próprio conhecimento de mundo, a partir de critérios

específicos de validação dos argumentos, é uma das bases fundamentais para a concepção de cognição histórica que direciona os estudos da Educação Histórica. Uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios imediatos, seria então transportada para a vida.

Esse movimento de interpretação da História, que gera perspectivas e expectativas em relação à vida prática, é também teorizado por Jörn Rüsen (2012), que aponta para o movimento essencial da Educação Histórica como um processo no qual as experiências históricas aumentam e são qualificadas a partir de determinadas interpretações, que apontam para um futuro esperado, gerando um horizonte de expectativas que orienta a definição das identidades e interfere na motivação para o agir.

Nesse sentido, Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então trata do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre a orientação dela derivada.

Ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra à sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que lhes são contadas, permitem um superar constante de concepções individualistas e autorreferenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

Rüsen (2012) chama de competência narrativa o processo que pode definir a aprendizagem histórica situada. Desenvolver a competência narrativa seria tornar-se apto a dar significado às experiências aprendidas, formulando interpretações que deem sentido a orientações. Ou seja, só se pode afirmar que a aprendizagem histórica ocorre quando os significados a ela atribuídos se convertem em interpretações voltadas à orientação da subjetividade e da práxis dos sujeitos.

Tanto para Lee quanto para Rüsen, aprender história é um processo de progressão na capacidade de li-

dar com conceitos interpretativos do passado, de forma racional e a partir de critérios de verificabilidade e objetividade. Esse enquadramento teórico da aprendizagem exige novas concepções de ensino e, por conseguinte, novas formas de refletir sobre a formação dos futuros professores de história.

A ideia implícita nessa formulação é que a relação entre teoria e prática na formação do professor de história, ou seja, entre a assimilação de conteúdos históricos considerados relevantes e a aprendizagem de metodologias de ensino não pode se limitar a um modelo tradicional que separa esses campos e despreza as finalidades da aprendizagem histórica. Ou seja, é preciso formar professores minimamente aptos a compreender objetivos da aprendizagem histórica, e também pensar numa didática específica da História, que coadune com esses objetivos.

Nesse sentido, o desafio é uma formação de professores que não mais os prepare somente para transmitir didaticamente conteúdos históricos previamente selecionados, facilitando uma aprendizagem de informações históricas dadas. Os novos profissionais precisam compreender a natureza eminentemente investigativa da aprendizagem histórica, a relação entre conhecimento histórico e vida prática, e também os fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento histórico. A partir disso, também é importante que reconheçam o papel do professor na investigação da realidade social na qual está inserido, e também na intervenção sobre essa realidade, a partir do manejo do conhecimento histórico em aulas de história.

#### 4 TEORIA E PRÁTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

Para iniciar uma discussão sobre a prática como componente da formação de professores, é importante definir exatamente do que trata o exercício prático da profissão docente na educação básica na área de História. Como forma de iniciar essa discussão, vejamos o que os documentos oficiais têm difundido. O artigo 5º da Res. 02/2015 do CNE preconiza:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo **reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...] IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes; (CNE, 2015, *Grifos Meus*).

O recorte dos trechos do documento oficial se faz no sentido de evidenciar a concepção de prática que apresenta. Inicialmente, o artigo concebe a *práxis* como expressão da relação entre teoria e prática. Contudo, em seus incisos, revela-se uma artificialidade no que diz respeito a conceituar essa relação.

O inciso IV entende a prática como a inserção do docente em atividades rotineiras do trabalho escolar, claramente descolado de uma relação epistemológica com o conhecimento a ser ensinado. Ou seja, a prática docente segue padrões gerais de adaptação à rotina de escolarização, como “resolução de problemas, trabalho coletivo e interdisciplinar, criatividade, inovação, liderança e autonomia”, enfim, um conjunto de competências gerais que se aplicariam a qualquer profissional num mercado pautado pela competitividade e pela flexibilização das relações de trabalho.

Já no inciso V, essa mesma prática é vinculada à teoria, no sentido de favorecer uma maior proximidade com o conhecimento, focando na adaptação às suas transformações. Nesse sentido, está implícita a ideia de que o conhecimento é produzido fora da escola, nos centros de investigação, e que o professor deve estar “atualizado” para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Por fim, o inciso VI preconiza o uso da tecnologia como incremento da prática pedagógica, ou seja, entende o trabalho docente como aplicação de conhecimento didatizado a partir de novos artifícios tecnológicos.

Esse pequeno recorte do documento deixa claro como a relação entre teoria e prática flutua entre concepções da prática como aplicação de conteúdos canônicos do conhecimento, a partir de novas estratégias e técnicas pedagógicas, ou como adaptação às rotinas e

padrões do cotidiano escolar. Já a teoria é entendida basicamente como um conjunto de conhecimentos previamente definidos, que devem ser assimilados pelos professores, para que possam transmiti-los com maior qualidade.

Em nenhum momento é reconhecida a particularidade dos fundamentos epistemológicos dos conhecimentos trabalhados na escola, muito menos a potencial condição de intelectual dos docentes, nem a possibilidade de formá-los a partir de uma relação distinta com o conhecimento, que preconize os fundamentos epistemológicos implícitos na sua produção e as relações estabelecidas com a vida prática.

O inciso VI ainda é complementado com a proposição de ampliação da formação cultural dos professores e estudantes, no sentido de definir que existem níveis culturais avançados que deveriam ser atingidos para uma qualificação do trabalho docente. Nessa definição, a cultura é claramente apresentada como um bem a ser adquirido por meio da educação formal, e não como um conjunto de práticas e valores vivenciados e partilhados. Ou seja, dita formação cultural se revela como a aquisição de conhecimentos gerais e genéricos, socialmente valorizados, e não como o aprimoramento de práticas específicas, voltadas a uma maior interação com o conhecimento de referência e ao desenvolvimento de aptidões necessárias para compreender e intervir na realidade cultural que o professor vivencia em seu trabalho cotidiano.

Para aprofundar essa reflexão, vou apresentar na sequência como se entende a relação teoria e prática a partir dos fundamentos teóricos anteriormente apresentados sobre a aprendizagem histórica. Para isso, serão elencados alguns pontos centrais que poderiam ser entendidos como medidas elementares que podem ser adotadas na formação de professores:

- A prática, no âmbito da formação docente, não pode ser entendida apenas como observação e participação em atividades no interior das escolas. Conhecer o campo de trabalho não pode significar simplesmente a reprodução de práticas sedimentadas na cultura escolar e na cultura da escola, pois é importante ir além e aprender a contextualizá-las, construir interpretações críticas e propor alternativas;

- As disciplinas consideradas específicas, que ocupam grande parte dos currículos dos cursos de graduação de professores, precisam contemplar a preocupação com a função didática do conhecimento, ou seja, em todos os momentos da formação de professores de história é importante que os estudantes reflitam sobre as

implicações do conhecimento histórico na sociedade e na vida dos sujeitos;

- Os conhecimentos pedagógicos, essenciais à formação do professor, precisam se aproximar da reflexão sobre a natureza didática do conhecimento histórico e, assim, fomentar novas apropriações e articulações. Ou seja, a aprendizagem propriamente histórica precisa fazer parte das reflexões didáticas;

- A pesquisa histórica precisa fazer parte do processo formativo do professor de história. E, para além da pesquisa histórica, os graduandos precisam aprender a articular conhecimento e didática, identificar carências de orientação dos estudantes e possibilidades de articulação do conhecimento à vida prática;

- Manusear tecnologias de ensino e recursos didáticos não pode ser entendido como um fim em si mesmo, mas precisa ser aprendido no âmbito dos objetivos do ensino e da aprendizagem histórica aos quais se vinculam;

- É preciso redefinir a concepção ontológica que estabelece a condição profissional do professor na sociedade atual. Para além da formação de profissionais responsáveis pela aplicação de técnicas de ensino, é necessário ter em conta uma perspectiva na qual o professor seja entendido como intelectual produtor do conhecimento e responsável pela tomada de decisões profissionais, e que essas decisões sejam adequadas e fundamentadas na articulação entre os fundamentos teóricos do conhecimento e as demandas advindas dos desafios da prática.

As proposições elencadas, para além de reflexões teóricas vazias, estão fundamentadas em percepções e experiências pessoais e profissionais. A título de exemplo, apresento agora o percurso metodológico que vem sendo desenvolvido no curso de extensão intitulado “Ensinar e Aprender História: Teoria e Prática”, em desenvolvimento na Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, Brasil. Com esse exemplo, pretendo descrever algumas iniciativas metodológicas a partir das quais tem se tentado aplicar as proposições teóricas anteriormente elencadas.

O desafio fundamental desse curso é provocar reflexões e atitudes de professores em atividade e de alunos de graduação, numa relação de interação, troca de experiências e trabalho colaborativo, no sentido de repensar conceitualmente a didática da história e executar atividades de ensino fundamentadas nessa nova lógica.

O princípio teórico-metodológico que orienta a configuração dada a esse curso se influencia pela con-

cepção de aula-oficina (BARCA, 2004), na qual o aluno é sujeito do próprio conhecimento, e a aprendizagem histórica ocorre através de um trabalho que incorpora atividades complexas que lidam com o conhecimento histórico em sua natureza epistemológica. Dessa forma, ancora-se nos estudos da Didática da História (RÜSEN, 2012) e da Educação Histórica (BARCA & SCHMIDT, 2009), tomando como referência principal os conceitos de *cognição histórica situada* (SCHMIDT, 2009), *formação histórica e narrativa histórica* (RÜSEN, 2010), *literacia histórica* (LEE, 2006) e *competência do pensamento histórico* (VON BORRIES, 2009).

Essas definições conceituais se situam no âmbito de um grande processo de renovação das concepções e práticas em relação ao ensino de História na atualidade. Como característica geral, essa renovação tem como princípio a centralidade dos sujeitos e da aprendizagem histórica no trabalho do professor de História, bem como o restabelecimento da dimensão teórico/prática no ensino de História.

A proposta do curso nasceu com o objetivo de favorecer o contato entre a universidade e a sociedade, por intermédio da atuação em escolas de educação básica, e também com a intenção de proporcionar aos professores uma oportunidade de formação continuada com vínculo direto com a universidade, produzindo conhecimentos através da troca de experiências, de projetos de pesquisa/intervenção e da problematização das práticas de ensino.

Visando cumprir essa proposta, o curso começou a funcionar no mês de abril de 2015 e atualmente conta com 15 participantes, sendo: 7 alunos brasileiros dos cursos de licenciatura e bacharelado em História da Unila, 5 professoras paraguaias de escolas públicas de nível secundário na província de Alto Paraná e 3 professores brasileiros de escolas estaduais do estado do Paraná. O curso está dividido em 3 módulos de aulas teóricas, nos quais os alunos entram em contato com leituras e discussões atualizadas no campo da Didática da História, e conta também com uma carga horária prática, na qual os participantes são divididos em grupos e cada grupo desenvolve projetos de investigação/intervenção no ensino de história.

Os participantes do curso desenvolvem suas atividades de estudos teóricos e práticos. Neste contexto, são levados a refletir sobre as maneiras pelas quais a História pode ser ensinada não somente como um conjunto de conteúdos sobre o passado, mas como um conhecimento que permite a compreensão de questões vividas no mundo atual, e também como uma maneira de

trazer reflexões e/ou soluções em relação a problemas e conflitos nas sociedades e nas culturas das quais os professores e estudantes formam parte.

No âmbito do desenvolvimento dos projetos de investigação/intervenção, os participantes desenvolvem estudos sobre ideias prévias dos estudantes, bem como pesquisas documentais e propostas de intervenção. O princípio fundamental definido como orientador desses projetos é a vinculação com a realidade vivenciada pelos estudantes e a presença do passado como fator de orientação das relações e atitudes presentes. Nesse sentido, alguns temas se mostraram presentes de forma marcante no interior dessas propostas de investigação/intervenção:

- O autocuidado dos jovens e os padrões de comportamento e beleza;
- Conflitos de fronteira e as questões das alteridades e das identidades nacionais;
- A Guerra da Tríplice Aliança e sua presença na memória coletiva;
- Minorias étnicas, processos de exclusão e a interculturalidade nas escolas;
- Desenvolvimento agrícola e desigualdade social.

Tais projetos estão em desenvolvimento, pois o curso encontra-se em andamento. Contudo, é importante salientar que a intenção com este curso é fazer com que os professores e futuros professores sejam capazes não somente de conhecer História e transmiti-la, mas também de entender as questões problemáticas no cotidiano escolar e organizar intervenções pedagógicas nas quais o conhecimento histórico pode ser uma maneira de conhecer melhor a realidade em que se vive, ajudando na solução de conflitos e, ainda, possibilitando aos alunos um olhar mais complexo e crítico sobre os problemas da realidade.

Para que isso seja possível, os participantes do curso não somente tomam contato com os temas considerados importantes para o mundo de hoje, mas seus projetos de investigação/intervenção cumprem também etapas importantes, como: identificar problemas e conflitos na maneira pela qual os alunos entendem as questões históricas; investigar o pensamento dos alunos e propor estratégias de intervenção; trabalhar com documentos históricos, possibilitando aos alunos a compreensão da história como um conhecimento construído e não como um relato fechado sobre o passado; produzir análises dos resultados das investigações e escrever trabalhos de divulgação científica, apresentando e debatendo seus resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado parte da lógica segundo a qual a formação do profissional docente não se limita a frequentar um curso de graduação. A formação do professor não se encerra quando ele alcança um diploma, mas se constrói nesses anos de graduação e permanece acontecendo ao longo de toda sua carreira. Por isso, os anos de formação precisam ser um aprendizado mais amplo e profundo, que prepare não simplesmente para a atuação no mercado de trabalho, mas também para toda uma vida dedicada à carreira docente.

A atualização de leituras teóricas, o desafio de repensar a prática e a busca por melhorar a compreensão da realidade escolar são fundamentais para que o professor logre cumprir seu trabalho superando questionamentos e angústias que parecem insolúveis, e para que não se torne um profissional obsoleto, que se deixa levar pelos vícios da prática sem capacidade de dar sentido e compreendê-la de forma profunda e sistemática.

O curso de extensão apresentado está em andamento, mas tem sido entendido como um experimento, com grandes potencialidades de produzir resultados efetivos. Resultados esses que serão conhecidos e tornados públicos em breve, quando a produção dos participantes adquirir consistência para ser divulgada em periódicos e eventos acadêmicos.

Contudo, a intenção do artigo não foi descrever o trabalho desenvolvido nesse curso, mas apontar para a urgência da redefinição da relação teoria e prática na formação de professores, especialmente em História. Diversas iniciativas semelhantes vêm sendo desenvolvidas em outros espaços, especialmente no âmbito dos chamados *PIBIDs*; espera-se que, em algum tempo, tais experiências possam ser sistematizadas e contribuir para dar novos contornos à formação dos professores de História.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. "Aula Oficina: Do Projecto a Avaliação". In: I. Barca (Org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004.
- CERRI, Luis Fernando. "A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual". **História, Histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, p. 131-150, 2006. Especial.
- \_\_\_\_\_. Historical literacy and transformative history. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. **The future of the**

**past:** why history educations matters. Nicosia, Cyprus: KAILAS Printers & Lithographers, 2011. p. 129-168.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez., 2008.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. **International Review of History Education**. v. 5, p. 283-306, 2009.