

ENTRECRUZANDO O OFÍCIO DE HISTORIADOR COM O DE PROFESSOR

Lucíola Licínio de C. P. SANTOS¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a complexidade da atividade docente no campo do ensino de história, onde a atividade de historiador se cruza com a atividade de professor/a. De um lado, colocam-se os desafios postos pelo ensino da história e, de outro, os problemas ligados ao trabalho cotidiano no espaço escolar.

Como selecionar conteúdos significativos para os estudantes? Como trabalhar em sala de aula, se a formação inicial não possibilitou a internalização de habilidades/competências necessárias para enfrentar os complexos problemas do ensino? Como participar da construção do projeto pedagógico das escolas, abrindo diálogo entre a história e as demais disciplinas do currículo? Como participar do dia-a-dia da escola, permeado de tradições e rituais próprios, realizando trabalho coletivo com colegas que apresentam trajetórias acadêmica e profissional tão diferenciadas? Como participar da gestão da escola e se posicionar diante das políticas públicas para a educação, analisando suas repercussões sobre a educação?

Esses são alguns problemas enfrentados pelo professor/a de história, sendo parte deles, de forma geral, compartilhados pelos docentes das diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Os estudos no campo do currículo e da formação docente têm-se debruçado sobre questões que poderão ofere-

¹ Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

cer subsídios que ajudam a criar alternativas para a solução dessas questões. Nesse sentido, este trabalho apresentará contribuições desses dois campos, buscando trazer algumas reflexões para o ensino da área de história.

Algumas contribuições do campo da currículo para repensar o ensino de história

De um modo geral, pode-se dizer que, tradicionalmente, duas grandes tendências marcam o campo do currículo. De um lado, estariam aqueles educadores que vêem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro lado, estariam aqueles que advogam a idéia de que o currículo constitui um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob a supervisão desta. É importante enfatizar que essas abordagens vão sendo ressignificadas ao longo deste século, em função de estudos de orientações diferenciadas desenvolvidos no campo.

Na prática, observa-se que a primeira tendência é defendida por aqueles que hoje são chamados de "conteudistas", ou seja, aqueles que entendem que o objetivo maior da escola é a transmissão de conteúdos considerados importantes para a vida das pessoas. Não se ignora, contudo, que há muitas divergências em relação à importância dos diferentes saberes sociais e, conseqüentemente, diferentes pontos de vista sobre aquilo que a escola deve ensinar. Na segunda tendência encontram-se aqueles que argumentam que o fundamental na educação são as experiências vivenciadas pelo educando. Nesse sentido, o significado dessas experiências seria o aspecto fundamental do currículo. Fica evidente que, no primeiro caso, a ênfase está posta em "o que ensinar" e no segundo caso em "como ensinar". De fato essas duas tendências não se excluem, uma vez que não existe forma sem conteúdo e conteúdo sem forma, mas cada uma delas dá ênfase diferenciada a esses aspectos.

Quando se analisa o desenvolvimento da área, percebe-se, ainda, que visões diferentes sobre a educação produziram

concepções distintas sobre o currículo. Este último emerge, a partir da década de 20, associado à racionalidade instrumental e marcado por um viés econômico, que, sob novas roupagens, perdura até nossos dias. Essa orientação tem buscado no mundo empresarial idéias e critérios para organizar e pensar o processo educacional. Nesse contexto, a palavra de ordem é eficiência, isto é, a racionalização do trabalho escolar, através de um planejamento rigoroso e do controle das atividades. Para Bobbitt (1971), por exemplo, um dos precursores do campo, o currículo, como fator primordial do processo educativo escolar, deveria ser planejado cientificamente e para isso suas propostas de elaboração de currículo fundamentavam-se nas idéias de padronização e eficiência.

Todavia, no campo do currículo, como de resto em toda a educação, apesar da hegemonia de determinadas idéias em certas épocas, vozes dissonantes se levantam procurando espaços para se legitimarem. Dessa forma, também nas primeiras décadas deste século, contrapondo-se ao movimento da eficiência social e desenvolvendo as idéias do movimento que advogava uma educação centrada na criança, organiza-se o movimento denominado de Educação Progressiva. Para esse movimento, o sistema educacional era considerado um instrumento de grande potencial para modificar a sociedade. Um dos expoentes deste movimento, John Dewey, levantou uma série de críticas às práticas escolares vigentes nas escolas, argumentando que a experiência da criança deveria ser a base do currículo. Para Dewey, os objetivos da educação voltados para a melhoria da sociedade só seriam alcançados se a escola se organizasse em torno dos interesses e necessidades da criança, possibilitando a esta uma vivência democrática no espaço escolar (Pinar, 1995).

Marcado por estas duas influências, o movimento da eficiência social e o progressivismo, o campo do currículo vai se desenvolvendo, ressignificando essas tradições, ora oscilando para cada uma delas, ora procurando conciliá-las.

A década de 70, sob a influência do neo-marxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnografia, da psicanálise, dentre outros fatores, é marcada por dois movimentos que mudam a direção dos estudos curriculares. Um deles ocorre nos Estados Unidos e é conhecido como Movimento de Reconceitualização, cuja principal contribuição é a substituição da preocupação com o desenvolvimento curricular, pelo interesse na compreensão do currículo. O outro movimento ocorreu na Inglaterra, no interior da Sociologia da Educação, tendo sido denominado de Nova Sociologia da Educação, e sua importância foi ter colocado como objetivo central da área o estudo sobre o conhecimento escolar, desmistificando concepções dominantes na área.

Desse modo, vai se consolidando uma sociologia do currículo no interior de uma pedagogia crítica, que, em um primeiro momento, busca estabelecer relações entre o currículo e interesses sociais mais amplos. Procura-se mostrar como o currículo escolar favorece a hegemonia cultural de grupos que detêm o poder econômico. Nesse sentido, os estudos e pesquisas procuram mostrar como o currículo representado pelas propostas dos guias curriculares, dos programas de curso, do livro didático, das lições e atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, é perpassado por interesse de grupos, refletindo relações de poder e mecanismos de controle social.

Nos últimos anos, os estudos no campo do currículo estão se ampliando, passando a discutir diferentes questões, absorvendo também contribuições de diferentes áreas no campo das ciências sociais.

Uma área de investigação no campo do currículo está voltada para a discussão dos processos de constituição do conhecimento escolar. Nesse sentido, os trabalhos nesse campo buscam analisar as formas por meio das quais a escola se apropria de diferentes saberes, transformando-os em saberes escolares. Investigam também os mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também os produz.

Para o aprofundamento do debate sobre a produção dos saberes escolares é necessário aprofundar a investigação sobre a natureza destes, procurando estabelecer relações e diferenças entre senso comum/conhecimento científico, cultura popular/cultura erudita e entre estas e os primeiros. É preciso superar a idéia de que o conhecimento escolar consiste, sobretudo, em uma mera simplificação do conhecimento científico. Os estudos nesse campo têm mostrado que o conhecimento escolar apresenta especificidades que, para serem compreendidas, faz-se necessária uma investigação cuidadosa desse tipo de conhecimento, reconhecendo, sobretudo, a complexidade de seu processo de constituição. Os estudos sobre transposição didática (Chevallard, 1985) ou sobre a constituição do discurso pedagógico (Bernstein, 1996) examinam a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Nesses estudos, a relação entre conteúdo e método, tratados usualmente como coisas distintas, passa a ser vista sobre novas perspectivas. Os métodos de ensino deixam de ser considerados apenas como estratégias mais adequadas de transmissão do conhecimento e passam a ser analisados como parte constitutiva dos próprios saberes escolares.

A compreensão deste processo de produção do conhecimento escolar vem se ampliando com as pesquisas no campo da história social das disciplinas escolares. Muitas vezes, as pessoas nem percebem que com o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos vão sendo ensinados ao longo do tempo. Essa área de investigação estuda como uma disciplina emerge e se desenvolve no currículo. O estudo histórico das formas assumidas por uma disciplina possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Nesse sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Além disso, é possível analisar as formas que o conhecimento escolar, em termos de sele-

ção e organização de conteúdos e metodologias de ensino, assume em cada época, em função de fatores pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Autores como Goodson (1998) e Young (1998) têm se preocupado com o processo de definição e de organização dos currículos. Ambos analisam os pressupostos dos chamados currículos acadêmicos e não-acadêmicos². Goodson, discutindo alguns aspectos da teoria curricular, demonstra como na Inglaterra, a partir do ato educacional de 1944, dois desenhos curriculares se tornaram bem nítidos. De um lado, um currículo para as classes médias e para a elite, centrado em um corpo de conhecimentos a serem transmitidos, caracterizando-se pelo caráter acadêmico, abstrato e descontextualizado desses conhecimentos. Segundo esse autor, os documentos oficiais no campo da educação buscavam demonstrar que esse tipo de currículo era "adequado àqueles alunos interessados em aprender, capazes de compreender um argumento ou uma cadeia de raciocínios, interessados em causas e em saber porque as coisas são como são". Por outro lado, para as crianças da classe operária, era apresentado um currículo voltado "para contextos práticos, com abordagem pedagógica e relacionado com processos ativos" (p.144). De acordo com os documentos oficiais, esse currículo seria mais apropriado para o grupo de crianças que lida melhor com coisas concretas do que com idéias abstratas. Assim as crianças como os currículos eram tratados como acadêmicos e não-acadêmicos.

Até hoje, muitas propostas curriculares orientam-se na direção de um currículo acadêmico. Estas estão hoje modernizadas pela introdução de novos conhecimentos e habilidades, necessárias à vida contemporânea, em função do desenvolvi-

² As denominações "currículo acadêmico" e "não-acadêmico" representam polarizações em torno de dois modelos de currículo que quase nunca aparecem de forma pura. Segundo Young (1998), o currículo acadêmico, centrado em disciplinas hierarquicamente organizadas, está associado à educação das crianças consideradas mais aptas. Este tipo de currículo se caracteriza pela ênfase na comunicação escrita em oposição à oral, no individualismo, na abstração e no afastamento da vida diária ou da experiência comum.

mento científico e tecnológico, e são trabalhadas a partir de inovações produzidas no campo pedagógico.

A defesa por um currículo centrado, preferencialmente, em situações e problemas do cotidiano, envolvendo as experiências das crianças e seus interesses, para, nesse contexto, explorar aspectos do conhecimento sistematizado, está na agenda daqueles que buscam superar os mecanismos de exclusão escolar. Esse tipo de abordagem curricular rompe com a estrutura disciplinar do currículo, com a organização seqüencial dos conteúdos, voltando-se para os processos de aquisição, em vez de voltar-se para os processos de transmissão de saberes. É valorizado, nessa abordagem, a experiência de alunos e professores, suas vivências e inserção cultural.

Os que criticam o currículo acadêmico acusam-no de sempre ter sido sempre hostil com as crianças e com os adolescentes das camadas populares. Em sentido contrário, os que criticam os currículos não-acadêmicos argumentam que eles não possibilitam a tais estudantes o ingresso no mundo das ciências e do conhecimento, deixando-os em condições de desvantagem perante as crianças e adolescentes das elites, cujos pais, principalmente no que se refere ao ensino médio, optam por escolas de currículo mais acadêmico³.

Da mesma forma, o campo do ensino das diferentes disciplinas tem mostrado que os currículos baseados na transmissão de conhecimentos têm obtido baixos resultados. Atualmente, influenciados pela psicologia cognitiva, em seus diferentes matizes, e ainda pela psicanálise e pela teoria das representações sociais, os estudos nestes campos têm-se preocupado com os processos de aquisição do conhecimento, considerando aspectos como concepções alternativas, senso comum, experiên-

³ Segundo Bernstein (1996:119), muitas famílias de "classe média" optam nos anos iniciais da escolarização de seus filhos, por escolas que trabalham com pedagogias invisíveis (pedagogias invisíveis são aquelas que focalizam os processos internos por que passa o aprendiz - cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais). No entanto, o autor argumenta que, na fase de escolarização secundária, os pais mudam seus filhos para estabelecimentos de ensino, que trabalham orientados por pedagogias visíveis, ou seja, aquelas que colocam ênfase no desempenho do estudante.

cias pessoais e coletivas, emoções e desejos, como elementos constituintes dos processos de aprendizagem.

Influenciados por estudos no campo da teoria do discurso, alguns autores consideram o currículo como uma prática discursiva que não apenas explora e trabalha com questões do mundo natural e social, como também forma subjetividades, identidades, despertando interesses, sensibilidades e desenvolvendo certas formas de raciocínio. Alguns trabalhos nessa linha integram elementos dos estudos culturais para discutir a necessidade de propostas curriculares que trabalhem com questões da identidade cultural, denunciando discriminações e preconceitos étnicos e sexuais que permeiam materiais e práticas de ensino.

Além disso, tem sido discutido, no campo da produção do conhecimento escolar, a idéia de que a difusão, sobretudo dos meios de comunicação digitalizados, está levando ao desenvolvimento de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas. Também é criticado, hoje, o denominado modelo linear de currículo que prescreve uma trajetória de aprendizagem, a partir de uma ordenação dos conteúdos, em uma seqüência que se define como a melhor. Opondo-se a essa matriz, advoga-se a idéia de que o currículo pode ser pensado, a partir da metáfora da rede hipertextual, definindo "um território comum de conversação, um espaço de aprendizagem, conformando um conjunto de possibilidades de produzir e negociar sentidos" (Henriques, 1998). No mesmo sentido, Gallo (1997) sugere, para a compreensão do processo de produção do conhecimento, o paradigma rizomático proposto por Deleuze e Guattari, que permitiria melhor compreensão da complexidade dos processos de desenvolvimento curricular.

Formação de professores e saberes docentes

Nos últimos anos tem aumentado, consideravelmente, a produção acadêmica e o debate no campo da formação docente, o que é evidenciado pelo grande número de livros, artigos em

periódicos, dissertações, teses e eventos sobre a temática. Pode-se também dizer que esse campo de estudos e investigações tem sido invadido por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa.

Segundo alguns autores (Rasgo,1999), até a década de 60, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem. Dessa forma, buscava-se identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar o/a professor/a para utilizá-las. As reformas educacionais propostas no período pós-Sputinik acabam encontrando nos pacotes instrucionais a melhor forma para sua realização. Os currículos, sob a forma de pacotes standardizados, foram propostos como um instrumento apropriado para comunicar novas idéias para os/as professores/as, assim como foram considerados uma forma eficaz de proteger o ensino da "incompetência" de grande parte dos docentes (Kirk, 1990).

Os estudos pedagógicos denominados "críticos", principalmente produzidos a partir da década de 70, realçam o papel político da atividade docente, na medida em que mostram as relações entre estado, classe social, ideologia e educação. Trabalhos desenvolvidos a partir dessa orientação buscam mostrar o controle sobre a atividade docente presente nas projetos da chamada Tecnologia Educacional e a conseqüente desqualificação do trabalho e proletarização do professorado.

Do mesmo modo, na década de 70, o declínio do movimento de reformas educacionais empreendidas na década anterior chama a atenção dos pesquisadores sobre o papel dos/das professores/as no processo de desenvolvimento curricular. Diante dos limites e do insucesso dos currículos "à prova do professor", alguns pesquisadores percebem a necessidade de analisar a ação docente e, neste contexto, colocam o professor no centro dos estudos sobre desenvolvimento curricular.

De modo geral, pode-se dizer que a visão mais

determinística sobre a educação vai cedendo terreno a interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. Essa mudança de orientação no campo educacional está também relacionada às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas sociedades nessas últimas décadas e a repercussões que tiveram no campo das ciências sociais, onde novas indagações são colocadas, derubando velhos mitos, reconfigurando antigas tradições, trazendo novas abordagens para a pesquisa. Neste momento, grande parte dos estudos e das investigações educacionais redirecionam seus interesses, definindo novos objetos e novas abordagens de investigação. A escola passa a ser vista como organização complexa, em que problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições. No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado **nas** e **pelas** instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica.

Nesse cenário multiplicam-se os estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação, constituição dos saberes docentes e, mais recentemente, sobre as doenças profissionais do professorado.

Os estudos sobre a prática profissional e a valorização dos saberes da experiência

Os estudos de Donald Schon (1983, 1987) vêm causando grande interesse nas pesquisas e nos trabalhos voltados para a análise da natureza da prática profissional e para a formação

acadêmica em diferentes campos de atividades. Com base em seus trabalhos vem sendo produzida uma vasta literatura sobre o trabalho docente. As idéias de Schon foram divulgadas no Brasil, sobretudo, através de artigos de autores portugueses (Novoa, 1992, 1995)⁴ e espanhóis (Péres Gómez, 1992) e também de norte-americanos (Zeichner, 1992, 1993).

Analisando o processo de formação de profissionais, Schon discute a grande influência exercida nesse campo pelo que ele denomina de modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, "a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas" (Schon, 1983:21). De acordo com esse modelo, o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas se antecedem às atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que as fundamenta. Do mesmo modo, a atividade de pesquisa é institucionalmente separada da atividade prática, esperando-se que o pesquisador ofereça conhecimentos para resolver problemas da prática e que o profissional apresente, tanto problemas para serem pesquisados, como também teste a adequação ou utilidade dos resultados das pesquisas. Esse modelo permearia todo o contexto da vida profissional, uma vez que está presente na organização curricular da formação profissional inicial ou continuada e nas relações entre pesquisa e prática.

Para Schon, uma característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidenciando que existe um saber que se constrói no próprio fazer. Esse conhecimento tácito parece estar implícito em nossos modelos de ação e é adquirido medi-

⁴ Os livros organizados por Antônio Nóvoa trazem vários artigos, cujos autores trabalham com a idéia de professor reflexivo.

ante o exercício de uma determinada atividade. Assim, a partir da experiência em um campo, as pessoas passam a dar respostas imediatas para os problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos. No entanto, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. É a partir dessas considerações que Schon advoga a idéia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Através da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão, chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Considerando que as situações enfrentadas pelo profissional no seu cotidiano são singulares e ao mesmo tempo complexas e que sua solução depende tanto de conhecimentos teóricos como de conhecimentos práticos, Schon propõe que os cursos de formação profissional se organizem em torno da solução de problemas que fazem parte do campo de trabalho em que o profissional irá atuar.

Vários estudos no campo da formação docente têm se voltado para a compreensão dos processos por meio dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes. Esses trabalhos buscam captar como, no cotidiano da escola, no dia-a-dia de suas atividades, o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão. Nessa direção, para alguns autores, o ensino pode ser entendido como um ofício que se apóia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores.

De acordo com Sacristán (1995), o saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo. Os esquemas práticos não são esque-

mas prontos que o professor coloca mecanicamente em ação na sua atividade profissional. O docente, ao longo de sua carreira, cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, modifica-os ou combina-os de maneira nova. Para compreender o próprio processo de constituição desses esquemas é preciso, entre outras coisas, compreender a relação entre pensamento e ação.

Trabalhando também no sentido de compreender como se constitui e se processa a prática profissional dos docentes, Perrenoud (1993) discute algumas das dimensões ou aspectos dessa prática. Segundo esse autor, grande parte dos atos de ensino não está sob o controle da razão ou de uma escolha deliberada. O que o autor quer frisar é que existe na prática docente uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional. Isso explica porque professores experientes já não sabem, por exemplo, como captam a atenção de seus alunos, ou como acalmam um grupo agitado. São rotinas que o docente põe em prática como parte de uma tradição coletiva e de seus hábitos pessoais, cuja origem se perde no tempo.

Segundo Tardif (1991) e colaboradores, esses saberes da experiência seriam o núcleo vital do saber docente, uma vez que os outros saberes docentes, como os saberes pedagógicos, saberes das disciplinas e saberes curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com a prática docente, pois não foram produzidos no interior dessa prática. Esses saberes da experiência agiriam como um filtro, através do qual os outros saberes seriam avaliados, eliminando aquilo que não tem aplicação na realidade onde o docente atua e conservando o que lhe pode ser útil e aplicável. Dessa forma, os saberes da experiência não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, mas são parte constituintes da prática, formando "um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (p.218).

A prática profissional como atividade complexa

Analisando a prática docente, verifica-se que ela exige uma série de competências que são, simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão. Competências essas que articulam saberes e saber fazer provenientes de diferentes campos de conhecimentos e de experiências bastante diversificadas. Contudo, a estrutura do currículo dos cursos de formação inicial mostra que esses estão organizados de forma fragmentada, ou seja, por disciplinas. Nessas disciplinas, de um modo geral, procura-se trabalhar com conhecimentos sobre o conteúdo do ensino (o currículo), o local onde este ocorre (a escola) e sobre o sujeito da aprendizagem (o aluno).

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem - o currículo - é necessário ressaltar que os futuros/as professores/as são, geralmente, formados/as através de dois blocos de disciplinas. De um lado, são trabalhados os conteúdos de áreas específicas do conhecimento, de outro lado, são discutidas as formas de ensinar esses conteúdos, o que fica evidenciado, sobretudo, na forma como estão estruturados os cursos de licenciatura. Contudo, sabe-se que na prática pedagógica esses aspectos apresentam-se interrelacionados, pois o/a professor/a não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino-aprendizagem, assim como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula.

Em relação ao local onde a aprendizagem se realiza, a escola, torna-se objeto de estudo de diferentes disciplinas que discutem, por exemplo, sua estrutura e funcionamento, suas formas de organização, de gestão, sua cultura etc. Contudo, a escola só existe na sua materialidade física, na sua história e nas relações dos atores em seu interior. Sua dinâmica só poderá ser entendida na complexidade dos fatores internos e externos que interagem ao longo do tempo, dando-lhe uma configuração própria.

Sobre o sujeito da aprendizagem é dada ênfase ao estudo dos processos de cognição, e quando se discutem aspectos do desenvolvimento afetivo, social e cultural, tem-se como objetivo a compreensão destes nos processos de aprendizagem. Contudo, este aluno/a não é quase nunca visto/a como sujeito concreto, pertencente a um grupo social e cultural específico, imerso em uma sociedade complexa, perpassada por diferentes valores, em que recebe estímulos os mais variados. Dessa forma, seus pensamentos, comportamentos e ações são influenciados pela interação desses diferentes fatores que configuram grupos diversificados, tanto pela origem sociocultural, como pela trajetória desses sujeitos ao longo de sua existência.

Nesse sentido, pode-se concluir que os/as professores/as são formados por cursos que trabalham, de forma compartimentalizada, aspectos ou dimensões presentes em sua futura prática, deixando pouco espaço para a vivência de situações onde todos esses fatores se inter cruzam, exigindo respostas imediatas.

A origem desse problema, como já foi dito, está na estrutura curricular dos cursos de formação em que as reestruturações empreendidas não conseguem superar a estrutura disciplinar. Em vez disso, a cada reforma são introduzidas novas disciplinas, buscando-se trazer para o interior do curso aqueles conhecimentos, correspondentes a novas áreas de investigação. Além disso, muitas vezes, nesses cursos, são trabalhados, com maior ênfase, no interior das disciplinas, os temas das pesquisas desenvolvidas pelos docentes que neles lecionam, deixando de ser explorados aspectos mais amplos dessas áreas de conhecimento.

Superar esses problemas exige grandes esforços, uma vez que seria necessário reformar o currículo, a partir da integração das disciplinas, em íntima conexão com a prática. Propostas como essa vão de encontro às divisões e hierarquias acadêmicas, considerando-se, ainda, que no interior das universidades tende a prevalecer, cada vez mais, uma estrutura que toma como matriz a pesquisa e não a organização do ensino.

Conclusões

Partindo do acima exposto, pode-se sintetizar alguns pontos, que deveriam ser considerados nos processos de formação dos professores de história, bem como no ensino dessa disciplina na escola básica.

Em relação à formação docente:

- verifica-se a necessidade de repensar a organização curricular dos cursos de formação do/a professor/a de história, buscando superar não apenas a dicotomia teoria/prática, mas também a separação existente entre ensino e pesquisa, no interior das universidades e das instituições voltadas para a formação docente.
- é importante pensar em novas formas de organização curricular desses cursos, buscando-se superar a estrutura disciplinar que prevalece nos currículos dos mesmos, considerando-se, ainda, a importância dos saberes práticos na formação profissional dos docentes da área de história.
- na formação do/a professor/a de história é necessário entender que a experiência exerce o papel de um filtro não apenas utilizado durante o exercício profissional, para avaliar e julgar saberes adquiridos em processos de formação inicial e continuada, mas que também esta é acionada no próprio processo de aquisição de diferentes tipos de saberes.

Em relação ao ensino de história na educação básica:

- é preciso considerar que os saberes escolares constituem uma seleção arbitrária dentro de um universo mais amplo de possibilidades.
- é necessário assegurar que a escola socialize os conhecimentos no campo da história e das diferentes áreas, de forma significativa, em sintonia com as questões da vida contem-

porânea, superando a organização do currículo por disciplinas, considerando as novas perspectivas colocadas pelos estudos sobre organização curricular.

- deve ser destacado que a escola não apenas fornece conhecimentos aos estudantes, mas também desperta interesses e sensibilidades, cria desejos e aspirações, modela formas de raciocinar, instala padrões culturais, enfim, forma subjetividades e identidades sociais.
- é importante ressaltar que o desenvolvimento curricular está aliado aos interesses e competências do corpo docente, bem como às condições concretas da escola.

ABSTRACT

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Crossing the historian's work with the professor one, *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.4, jan./dez. 2000.

The main of this article is to discuss the complexity of professor activity in teaching of history, because the historian function crosses with professor activity. In one hand, we have imposed challenges by the historian teaching, otherwise we have the matter that's linked to the quotidian of classroom.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso Pedagógico* - classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOBBITT, F. *The Curriculum*. Nova York: Arno Press & New York times, 1971.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique*- Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- GALLO, Sílvio. *Conhecimento, Transversalidade e Educação* - para além da interdisciplinaridade. Piracicaba: Impulso, 1997. v. 10.
- GOODSON, Ivor et al. *Subject Knowledge - readings for the study of school subjects*. Londres: The Falmer Press, 1998.
- HENRIQUES, Márcio Simeone. *O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. In: 21ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, 1998.
- KIRK, David. School knowledge and the curriculum package-as-text. *Curriculum Studies*, 1990, vol. 22, no. 5.

- NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- . *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1995.
- PÉRES Gómes. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: novas perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINAR, William F. *Understanding curriculum*. New York: Peter Long, 1995.
- RASGO, J. Felix A. De la investigación sobre enseñanza al conocimiento docente. In: RASCO, J. F. A. et al. (ed.) Madrid: Akal, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHON, Donald A. *Educating the reflexive practitioner*. Londres/ São Francisco: Jossey Bass, 1987.
- . *The reflexive practitioner- how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1993
- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.
- YOUNG, Michael. *The Curriculum of the Future - from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. Londres: The Falmer Press, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.
- . Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.