

Formação de professores: entre demandas e projetos

Teacher education: between demands and projects

Ana Maria Monteiro*

RESUMO

O artigo discute projetos e concepções de formação de professores no Brasil, em especial aqueles voltados para o ensino da disciplina História, considerando características do processo de sua institucionalização em perspectiva histórica e demandas do tempo presente que entendemos precisam ser consideradas para a sua realização qualificada no contemporâneo. A análise busca contribuir para a compreensão de processos que apresentam dicotomias e/ou contradições, que imobilizam e/ou reduzem o potencial transformador dessa atividade que tem na relação com o saber uma dimensão estratégica e diferencial. Encaminhamentos para a realização de formação qualificada frente às demandas do tempo presente são apresentados como perspectivas renovadoras.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de história; tempo presente.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss projects and concepts of teacher education in Brazil, especially those directed to History teaching, considering aspects of the historical process of institutionalization through a historical perspective and present-time demands which we believe to be needed in order to be considered for its qualified accomplishment. The discussion aims to contribute to the understanding of processes which present dichotomies and/or contradictions, which immobilize and/or reduce the transforming potential of such activity, which has in its relationship with knowledge a strategic and differential dimension. Directions for the accomplishment of qualified education faced by the demands of the present time are presented as renewed perspectives.

Keywords: teacher education; history teaching; present time.

A formação de professores é território contestado em diferentes sentidos. Por um lado, essa formação envolve uma profissão objeto de grandes questionamentos e desvalorização, mais grave em nosso país em decorrência dos bai-

* Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Avenida Pasteur, 250, Fundos, sala 237. Campus da Praia Vermelha. 22290-240 Rio de Janeiro – RJ – Brasil. anamont@ufrj.br

xos salários e das precárias condições de trabalho. Além disso, as crises e dificuldades do sistema educacional são atribuídas por muitos aos professores por sua formação deficiente, que não os capacita para o enfrentamento bem-sucedido dos desafios do cotidiano escolar.

A situação revela-se paradoxal, pois, ao lado dessa desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, vemos a sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos mais citados como fundamentais para formação da cidadania e construção do futuro do país. Essa constatação, feita por Antonio Nóvoa em 1999,¹ permanece ainda válida nos dias de hoje. Há, portanto, uma grande distância entre a condição profissional dos professores e a importância atribuída à sua ação. Sendo tão importantes, não cumprem as expectativas pelo fato de sua formação ser deficiente ou anacrônica? Ou são as condições de trabalho inadequadas que geram esses problemas e fracassos?

Outra questão refere-se às disputas em relação ao *locus* da formação: em nível médio ou superior? Em universidades ou institutos superiores de educação?

Ao longo do século XX, estudiosos e agentes estatais da educação² defenderam que a formação dos professores deve ser realizada em nível superior, mais especificamente em universidades, instituições nas quais a pesquisa é realizada, possibilitando que sua realização qualifique tanto a formação inicial como a continuada. Em concordância com esse posicionamento, o movimento docente nas últimas décadas no Brasil teve, entre os principais objetivos de sua pauta de reivindicações, a proposta de formação em nível superior e, mais especificamente, nas universidades, de modo que a articulação ensino-pesquisa-extensão fundamente e realmente o contexto dessa formação.

No entanto, indagamos: a crítica apresentada à formação de professores põe em questão, também, esse *locus* e seus agentes? Os formadores de professores – professores universitários – são considerados também responsáveis por essa crise, ao não realizarem essa formação de modo adequado às demandas do tempo presente?

Essa questão nos leva a formular outra que consideramos relevante e ainda não devidamente enfrentada em nosso país. Qual o perfil do professor universitário que é responsável por formar professores da educação básica? Um professor recém-admitido com experiência no ensino fundamental e médio,

ou um professor pesquisador com experiência em investigação sobre a docência e a cultura escolar?

Outra tensão presente na formação de professores refere-se às disputas que se desenvolvem no interior das instituições universitárias, entre as diferentes comunidades disciplinares e aquelas da área educacional, pela liderança/hegemonia dos projetos e atividades de formação docente.

Afinal, pergunta-se, em outro enfoque: nas universidades, quais professores pesquisadores detêm o melhor perfil e a competência para formar os professores: os professores/pesquisadores das áreas específicas ou os professores/pesquisadores da área da educação? Ou ambos?

Em outra perspectiva, temos visto serem implementadas pelos sistemas educacionais brasileiros, inspirados em propostas norte-americanas, políticas de responsabilização e estímulo mediante o pagamento de prêmios em salário e gratificações aos professores no que tem sido designado como 'políticas de performatividade', ou seja, uma

tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção.³

Essa tendência, nos parece, contradiz o que afirmam os críticos da formação, pois, se os professores 'não sabem', o estímulo à competição para obter resultados vai gerar alguma mudança qualitativa?

Além disso, podemos entender que a implementação dessa política implica a reafirmação, por parte de autoridades governamentais e dirigentes de instituições públicas e privadas, da concepção de que o grande problema e origem dessa situação de crise na educação brasileira é a atuação dos professores que, ou não estão 'preparados' para dar conta de enfrentar, de modo adequado e bem-sucedido, as questões que se apresentam no cotidiano de escolas e salas de aula, ou são inadimplentes, descompromissados. Daí uma política de responsabilização individual, competitiva, que tem por objetivo induzir os indivíduos a investir em sua formação e buscar melhorar sua atuação e obter bons resultados com os alunos, eximindo-se o Estado de sua responsabilidade pela oferta de educação de qualidade.

Do ponto de vista dos professores, principalmente dos iniciantes, críticas também são apresentadas. A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados.

A esse contexto agregam-se denúncias das precárias condições de trabalho em instalações escolares em sua maioria improvisadas, e que não são objeto de atenção qualificada de arquitetos e técnicos educacionais; da baixa remuneração e da carga horária fragmentada, que leva muitos a buscarem melhorar seus rendimentos acumulando o trabalho em duas, três ou até quatro escolas, em jornadas semanais de mais de 40 horas em sala de aula. Essas condições, na prática, inviabilizam um trabalho de melhor qualidade e a participação em cursos de formação continuada, e são parte dos problemas que ainda assolam nossos docentes da educação básica.

Aprofundando a discussão, podemos indagar: se os agentes das instituições e dos sistemas educacionais e os próprios professores questionam o processo de formação de professores, podemos concluir que problemas e desafios existem. Mas isso nos autoriza, em consequência, a responsabilizar a formação de professores pelas mazelas de nossa educação?

É necessário reformular todo o processo? Alguns chegam a propor que já não é preciso formar professores, pois, com o livre e fácil acesso à informação e às tecnologias da informação e comunicação na atualidade, não precisamos mais de escolas e, portanto, de professores.

Muitos professores reiteram que o principal aprendizado profissional em sua formação ocorreu ‘na prática’, mas essa afirmação recorrente seria outro indício da precariedade da formação? Consequentemente, podemos afirmar que a formação de professores é dispensável?

Pelo exposto podemos perceber a complexidade das questões envolvidas na formação de professores da educação básica, seja ela voltada para os

professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ou para aqueles dos anos finais e do ensino médio.

Na perspectiva de contribuir para a compreensão desse processo que envolve a participação de múltiplos sujeitos e saberes em 'lugar de fronteira',⁴ o objetivo deste artigo é discutir projetos pertinentes à formação de professores no Brasil considerando características do processo de sua institucionalização em perspectiva histórica e demandas do tempo presente que precisam ser analisadas na sua realização. Enfrentar esses desafios implica a superação de dicotomias que imobilizam e reduzem o potencial transformador dessa atividade que tem na relação com o saber sua dimensão estratégica e diferencial.

Na primeira parte, apresento algumas características do processo de institucionalização da formação de professores no Brasil que nos ajudam a compreender aspectos que se configuram como permanências e criam obstáculos aparentemente intransponíveis aos projetos de mudança e atualização.

Na segunda parte, discuto questões relacionadas à relação com o saber e que se configuram em dimensão estruturante e fundamental deste ofício e sua atividade formadora. A discussão toma por base o conceito de 'saberes docentes' articulado a questões pertinentes ao conhecimento historiográfico na formação de professores de História.

Na terceira parte, aspectos relacionados ao trabalho docente são focalizados em duas perspectivas: a aparente contradição entre abordagens propostas para o desenvolvimento da formação, que se expressa na dicotomia entre formação com base no saber da experiência e formação fundamentada na pesquisa, voltada para formar o professor pesquisador. Essa questão, que envolve aspectos relacionados aos saberes necessários ao exercício da docência, está diretamente relacionada com a forma como entendemos a realização do trabalho docente, o que remete à outra perspectiva: a aspectos relacionados à profissionalização que são abordados considerando-se a relação com a concepção de docência que defendo.

Nas considerações finais argumento em favor da (ainda) necessária formação de professores como demanda do tempo presente, com enfoque mais específico sobre questões relacionadas à formação para a docência em história.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM PROCESSO

A época moderna foi marcada, no Ocidente, por um longo movimento de produção da chamada ‘forma escolar’ em sociedades nas quais processos de constituição de sistemas estatais estavam em curso. Formas distintas de transmissão cultural e de organização de instituições conviveram e convivem ainda, mas, aos poucos, os Estados nacionais – ‘Estados docentes’, na acepção de Nóvoa (1991) –, buscaram afirmar a secularização do ensino mediante um sistema regulado, controlado e homogêneo.⁵

Nessa época, a preocupação com o ‘licenciar’ professores⁶ desenvolveu-se e, com ela, a preocupação com o ‘formar’, ação na qual é reconhecida a existência de saberes próprios a esses profissionais.

Tal compreensão exigiu a criação de instituições que seriam responsáveis por essa formação. De inspiração francesa, as Escolas Normais sugeriram no Brasil no século XIX, com a finalidade de formar os professores para educar crianças na escola primária.⁷ Com o objetivo de servir de modelo de instituição secundária, o Colégio de Pedro II foi fundado no período regencial, em 1837.

Sua função como matriz de um curso regular de estudos seriados foi se fortalecendo, não sem retrocessos, ao longo do século XIX, em oposição aos tradicionais *exames preparatórios* que permitiam o acesso ao ensino superior, independente da exigência de comprovação de estudos secundários completos.⁸

Para o exercício da docência, ao longo do século XIX e ainda durante o início do século XX, juristas, médicos, bacharéis em Letras, integrantes de ordens religiosas e preceptores – que ofereciam serviços em domicílio – assumiram esse lugar no qual atuavam, sem uma formação específica, seja no que se refere aos conhecimentos disciplinares, seja em relação a conhecimentos profissionais.

No Colégio de Pedro II, em meados do século XIX, os catedráticos responsáveis por cadeiras de diferentes áreas do conhecimento assumiram a liderança na realização das atividades docentes.

No interior destas instituições de ensino desenvolviam-se importantes movimentos instituintes relacionados às práticas culturais próprias aos processos escolares

e às funções docentes, com a construção de dispositivos pedagógicos que conformaram a instituição secundária e a formação de professores, dentre eles os estatutos, regulamentos, programas e matérias escolares, exames, concursos, estudos seriados e novas formas de ensinar e aprender. (Gasparello; Vilella, 2009, p.44)

No que se refere às instituições de ensino superior, as iniciativas que ocorreram com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, evidenciavam a preocupação com a organização do Império no Brasil e com a formação profissional de agentes que garantissem minimamente uma estrutura ao Estado imperial que aqui se instalava. Unidades isoladas e profissionalizantes, que assim se mantiveram ao longo do século XIX e no início do século XX, caracterizaram os primórdios do ensino superior no Brasil.

A preocupação com a formação de professores para a escola secundária foi um dos eixos da discussão sobre a questão da universidade nos debates travados pela intelectualidade brasileira no início do século XX. Para esse grupo, a universidade deveria ter como seus objetivos preparar as classes dirigentes, formar o professorado secundário e desenvolver a obra nacionalizadora da mocidade.⁹

Ná década de 1930 foram criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a Universidade do Brasil, implementada a partir de 1937, organizadas com base em diferentes concepções. Nesse contexto, um processo sistemático de formação de docentes para o ensino secundário no Brasil nelas se estruturou, e foi desenvolvido com base no projeto hegemônico de Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas, no âmbito do Estado Novo (1937-1945).

O grupo que assumiu o controle da Associação Brasileira de Educação (ABE), constituído pelos renovadores da educação, defendia que a universidade tivesse a tríplice função de criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, através da extensão universitária, das ciências e das artes.

Nesse modelo de universidade seriam formadas elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores – aí entendidos professores de todos os graus de ensino. Essa concepção de universidade informava os projetos da USP e da UDF, embora houvesse diferenças significativas entre eles. O projeto da USP visava recuperar a hegemonia perdida por São Paulo pela via da ciência e não pelas armas. Já a proposta da UDF assumia a ideia de uma universidade

voltada para a pesquisa e produção de conhecimento técnico e científico, com mais radicalidade.

Na USP, essa proposta estava concentrada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), eixo da universidade em torno do qual se articulavam as demais escolas profissionalizantes. A UDF, no entanto, era radicalmente diferente das universidades até então criadas no país. De acordo com Anísio Teixeira, “É a universidade como um todo que assume o objetivo de se constituir em instituição de cultura para ‘formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva’”.¹⁰

A incorporação dos Institutos de Educação no Rio de Janeiro e em São Paulo nos ajuda a compreender a forma como, nas duas universidades, a formação de professores foi implementada. No Instituto de Educação da USP oferecia-se o curso de formação pedagógica para os candidatos ao magistério. Na UDF, a Escola de Educação tinha por objetivos formar os professores em todos os graus, mas também se constituir como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional.

A incorporação do Instituto de Educação, responsável pela ‘instrumentação didática’ dos professores na USP, contribuiu para viabilizar a eliminação de qualquer caráter prático e utilitário da Faculdade de Filosofia. Conseqüentemente, essa separação iniciou certa divisão entre cientistas e educadores, com algum desprestígio dos segundos.

Na UDF, o processo que Anísio Teixeira chamava de ‘transformação ampliativa’ da antiga Escola Normal em Instituto se completava com sua absorção pela Universidade. A Escola de Educação tinha papel absolutamente central no projeto de Anísio.

A criação da Universidade do Brasil em 1937 implicou a incorporação da UDF e, em 1939, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil (UB) representou a ‘morte’ da UDF e de sua Escola de Educação, com conseqüências para o campo da educação que se fazem sentir até hoje.¹¹

De acordo com a concepção de Anísio Teixeira sobre a Universidade, e sobre o caráter essencialmente educativo da missão do intelectual enquanto dirigente, a Escola de Educação ocupava no projeto da UDF um lugar proeminente. Pela perspectiva da ‘transformação ampliativa’, a universidade seria o *locus* de formação de professores para todos os graus de ensino.

Capanema excluiu da UB a projetada Faculdade Nacional de Educação, decisão que expressava seu projeto de formação das elites baseado em ‘concepção organicista do ensino’ (expressão da visão orgânico-corporativa da sociedade) e que o levava a contrapor cultura à técnica. Por esse motivo, Capanema excluiu da educação superior a formação de professores e especialistas para a escola primária. Ao mesmo tempo, contrapôs o pedagógico ao humanístico, em perspectiva reducionista, que restringia o pedagógico à dimensão técnico-metodológica no próprio processo de formação do professor secundário.

Com base nessa perspectiva, foram criadas as Seções de Pedagogia e Didática, ao lado das seções de Filosofia, Ciências e Letras, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia. A primeira era responsável pelo curso de Pedagogia que surgiu, portanto, nesse contexto educacional e político, com o propósito de formar bacharéis em Pedagogia, técnicos para atuarem no Ministério da Educação e Saúde exercendo, entre outras atividades, a inspeção escolar. Um curso criado dentro de uma política educacional instituída pelo Estado Novo e que, segundo Mendonça, pretendia restringir a pedagogia a aspectos estritamente técnicos, afastando o debate filosófico do campo da formação de professores como forma de conter e de controlar o campo educacional.

A seção de Didática era responsável pelo oferecimento das disciplinas da chamada ‘formação pedagógica’ e, conforme proposto por Capanema, deveria ser cursada pelos estudantes exclusivamente após a conclusão do bacharelado, em um ano de estudos especiais, o que evidenciava mais uma vez a preocupação com a separação entre o ensino de humanidades, realizado no bacharelado, e o ensino das disciplinas pedagógicas – para ele técnicas e metodológicas.¹²

Em 1948 foi criado o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil como centro de experimentação pedagógica. Ligado à estrutura administrativa da Faculdade Nacional de Filosofia, constituiu-se como *locus* de realização do estágio de Prática de Ensino da formação pedagógica. Complementava, desse modo, a organização institucional estruturada para a formação de professores das diferentes disciplinas do currículo do curso secundário.

Assim foram criados, no Brasil, os cursos de ‘licenciatura’ nas suas diferentes ‘habilitações’, constituindo-se em ‘categoria institucional’ que se implementava mediante a ‘forma organizacional’ conhecida como ‘3+1’. Baseavam-se em

uma ‘necessária’ separação entre formação humanística e pedagógica, e assim inventou-se uma tradição que afirma uma concepção tecnicista de pedagogia. Essa tradição ainda se mantém, de certa forma, e sustenta resistências a propostas que buscam superar dicotomias que acirram o desprestígio da profissão docente ainda hoje:

O institucional remete para uma ‘ideologia cultural’ e é confrontado com o organizacional, isto é, é protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a reforma e a matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros atores) é confrontada por uma categoria institucional significativa para um público (ou públicos) mais vasto.¹³

Nesse sentido, a possibilidade de criação dos cursos de licenciatura como ‘categoria institucional’ instaurou-se a partir de 1939 quando, através do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia que instituiu a ‘forma organizacional’, conforme a concepção de Capanema, e que a configurou até a realização da ‘Reforma Universitária’, por meio da Lei 5.540/68. A Lei, entre outras medidas, extinguiu a Faculdade Nacional de Filosofia e viabilizou a criação das Faculdades de Educação.

Essa mudança tinha por objetivo racionalizar a oferta das disciplinas da formação pedagógica aos alunos concluintes de diferentes cursos de bacharelado, em áreas de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares ensinadas na educação básica. Para a realização das atividades de estágio, o Colégio de Aplicação foi mantido, vinculado à direção dessa Faculdade.¹⁴

Nessa nova forma organizacional mantinha-se a categoria institucional 3+1 para os cursos de licenciatura: três anos de bacharelado e mais um para a formação pedagógica, que concluía a formação de licenciatura mas que, para muitos, passou a significar que a licenciatura se realizava em um ano apenas. Estudos dos conhecimentos específicos nos Institutos, Faculdades e Escolas recém-criados a partir do desmembramento da FNFfi, e formação pedagógica, entendida como formação técnica e metodológica, nas Faculdades de Educação, resultado da transformação/extinção da Seção de Didática, mais o estágio, no Colégio de Aplicação.¹⁵

Ao longo dos últimos anos mudanças têm ocorrido com o objetivo de superar a dicotomia presente nesse modelo que fundamenta os cursos de licenciatura, conforme instituídos em 1939, e que, de algum modo, ainda se mantém: muitos consideram que, para ser professor, basta dominar conhecimentos de determinada área e técnicas e procedimentos didáticos. A dicotomia presente nesse modelo de formação expressa e acirra disputas sobre o território da formação: a quem compete afinal formar os professores? Qual a forma organizacional mais adequada aos cursos de licenciatura? Às Faculdades/Institutos de formação específica ou às Faculdades/Departamentos de Educação? Ou a instituições superiores criadas com esse fim?

Nas últimas décadas, estudos e pesquisas no campo da Educação voltaram-se para a busca da compreensão do papel da instituição e forma escolar, da construção social do currículo, das políticas curriculares, dos saberes docentes e da profissionalização dos professores, entre outros. Reformas educacionais demandam professores que possam atuar como profissionais em instituição que exige cada vez mais sua participação como educadores de crianças, adolescentes e jovens de diferentes origens sociais e culturais. A formação mediante a instrução que acontece na escola exige domínio de saberes outros que não apenas aqueles referentes às disciplinas que os professores vão ensinar.

Ao mesmo tempo, ainda encontramos professores de Institutos e Faculdades que reafirmam posicionamentos sobre a importância do domínio teórico dos conhecimentos específicos, mas com base em perspectiva 'instrumental' no que se refere ao ensino.

Como alternativa para superar a dicotomia teoria/prática, defendem que as técnicas e metodologias devem ser ensinadas simultaneamente e nos próprios institutos. Mas, geralmente, com honrosas exceções, encontramos, nessas instituições, poucos profissionais com experiência e interesse pela docência na educação básica, situação decorrente da forma como os processos de seleção de docentes tem sido realizada, com base na perspectiva de fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica na área específica. É nas faculdades e departamentos de educação que têm sido contratados docentes com experiência em ensino e pesquisa em questões educacionais.¹⁶

Esse modelo de formação, mais do que formar o profissional professor, tem fortalecido, nos estudantes, o desejo de ser bacharel e pesquisador, e deslegiti-

mado o interesse em ser professor. Território contestado, a formação de professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio permanece presa a uma tradição que resiste a mudanças e reconceitualizações.

A RELAÇÃO COM O SABER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores da educação básica, profissionais que atuam em escolas com crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto da formação para a cidadania, envolve questões decorrentes das formas como se compreende e se propicia a relação com o saber. Concordo com Chervel quando afirma que a escola tem por função ‘educar através dos saberes’.¹⁷ Explicitada de forma tão simples, essa afirmação aborda um processo de extrema complexidade que envolve técnicas e metodologias, mas não se esgota nelas.

Professores, ao atuar em contexto educacional, têm como desafios definir *o que ensinar* – em um processo de seleção político-cultural no qual atuam muitas vezes de forma tácita –, e *como ensinar* – processo de produção de saberes no qual realizam mediações didáticas para tornar possível de ser aprendido o que está sendo ensinado. Esse processo de didatização é processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações e que buscam controlar mediante as avaliações exigidas pelos sistemas educacionais.

Esse processo de tornar possível de ser aprendido o que é ensinado envolve domínio dos conhecimentos objeto de ensino, mas não somente. É preciso domínio teórico-metodológico dos modos de produção do conhecimento histórico e de formas de torná-lo compreensível pelos alunos – o auditório para o qual se dirige. Esse processo envolve desafios na medida em que pode se tornar refém de reducionismos, simplificações, anacronismos e pode implicar erros. Desenvolvê-lo de forma clara, coerente e compatível com a produção historiográfica contemporânea é desafio que exige rigor teórico e metodológico.

Mas esse rigor não se refere a um cuidado em reproduzir de forma clara os resultados da pesquisa historiográfica mais atualizada, embora o cuidado com a correção das informações e com a precisão conceitual seja necessário. Queremos nos referir aqui ao cuidado em atender às exigências da elaboração do conhecimento histórico escolar que, produzido na escola, não fique nela retido. Que sirva para um agir no mundo sob perspectiva esclarecida, crítica,

responsável, capaz de subverter ordens opressoras, resistir e questionar discriminações, enfim, enfrentar o grande desafio de desnaturalizar o social e historicizar processos e acontecimentos.

Para isso, o professor precisa conhecer e desenvolver um repertório de atividades que possam ser realizadas com estudantes de diferenciadas origens sociais e experiências. É importante os docentes compreenderem que estão lidando com pessoas que irão se relacionar com o saber e que, para isso, muitas vezes, precisam vencer resistências, preconceitos e verdades estabelecidas.

Pesquisas por nós realizadas têm se voltado para a relação que os professores estabelecem com seus alunos ao ensinar, e que se constroem com base em experiências que tiveram enquanto estudantes, nos diferentes momentos de sua formação, e na sua experiência docente.

Abordamos esse processo como ‘relação’ pois é constituído com base nas experiências vivenciadas por historiadores e professores, e porque produz experiências no seu auditório. Daí afirmarmos que esse processo é mediação cultural ao se desenvolver no currículo entendido como ‘lugar de fronteira’, no qual sentidos são produzidos com base nas articulações entre enunciados proferidos por docentes e alunos, e apresentados em livros e outros materiais didáticos.

Nesse contexto, a Didática assume lugar de importância estratégica como disciplina que oferece suporte teórico para essa produção. Didática em perspectiva epistemológica, política e cultural porque se relaciona com produção de saberes em contexto específico e variado.

Como afirma Forquin, a exposição teórica tem como preocupação central o estado do conhecimento. Na exposição didática, a preocupação é com o estado de quem aprende.¹⁸

Os professores que atuam na educação básica não estão ali produzindo conhecimento novo a ser validado pelos seus pares com base na utilização correta e adequada de referenciais teórico-metodológicos. No contexto escolar, realizam um trabalho de articulação entre saberes oriundos da produção científica e saberes dos alunos, seus próprios saberes e aqueles que circulam na sociedade, de modo a tornar possível sua compreensão, ou seja, uma reelaboração de forma que os sentidos atribuídos pelos alunos – e que dependem dos sentidos atribuídos pelos professores ao saber ensinado – se aproximem dos significados validados. Esse processo denominado ‘transposição didática’¹⁹

não é apenas um deslocamento de um lugar – a produção científica – para outro – a sala de aula. É processo complexo que envolve produção de sentidos e, portanto, demanda análise em perspectiva que considere a dimensão epistemológica e cultural.

É nessa perspectiva que temos trabalhado com o conceito de ‘mediação cultural’ para designar essa operação que implica certa produção diferenciada em relação à produção científica, mas não por isso mais simples ou reduzida.

Como afirma Tardif, pesquisador canadense voltado para os saberes docentes, “o professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer”.²⁰

Compreender essa diferenciação – que induz muitos a desvalorizar o trabalho docente – é, em nosso entender, desafio que nem sempre é enfrentado de forma qualificada e bem-sucedida, mas que representa dimensão estratégica do processo de formação de professores.

A Didática é disciplina que tem como objeto o estudo das formas de elaboração do conhecimento no ensino. Durante muito tempo considerada em perspectiva que levava em conta apenas aspectos de ordem técnica – recursos, tipos de exercícios e atividades –, tem hoje na abordagem de ordem epistemológica/cultural perspectivas promissoras para elucidar questões que se apresentavam como ‘caixas pretas’ nos estudos e pesquisas no âmbito dessa disciplina. A elaboração de exercícios, atividades e projetos, o uso de materiais e a produção de livros didáticos demandam a utilização de subsídios teórico-metodológicos pertinentes à área de conhecimento em pauta. A sua correta e adequada utilização na produção do conhecimento escolar precisa levar em conta, também, as técnicas argumentativas necessárias para a obtenção da ‘adesão do auditório’ – no caso os alunos envolvidos.

Nesse sentido, a Didática é disciplina estratégica nos processos de formação de professores, embora a formação não se resuma a ela.

Para ser possível um trabalho de didatização coerente e válido, o docente precisa operar, também, com subsídios teóricos oriundos das ciências humanas – entre elas a psicologia, a sociologia e a antropologia – e da filosofia, que possibilitam a compreensão dos aspectos envolvidos nessa ‘elaboração’, uma

vez que existe uma intencionalidade inerente ao contexto educativo no qual está inserido.

A História, não apenas a história da educação, mas a ciência histórica que contribui para a compreensão da historicidade do social, é também conhecimento estratégico para que os professores em formação sejam capazes de desnaturalizar práticas cotidianas de uma instituição na qual estiveram inseridos durante muitos anos.

Compreender a escola e o currículo como espaço-tempo de fronteira sociocultural, no qual diferenças e identidades são produzidas, é questão necessária para uma atuação que supere práticas discriminatórias e viabilize o desenvolvimento de posicionamentos críticos e aprendizagens significativas.

Defendo, então, que a didatização é processo de mediação cultural ou simbólica, pois sua realização implica a relação entre diferentes sujeitos e saberes e a possibilidade de atribuição de sentidos no fazer curricular, tanto pelos docentes como pelos alunos.

Assim, a formação de professores envolve, em nosso entender, uma gama complexa de saberes situados do ponto de vista pessoal (experiential), disciplinar, institucional, profissional, social e político mais amplo.

Do ponto de vista disciplinar, por exemplo, é necessário considerar especificidades epistemológicas do conhecimento objeto de ensino e que, no processo de mediação didática/cultural, é objeto de reelaboração para que possa ser ensinado e aprendido pelo auditório ao qual é enunciado.²¹

No que se refere ao ensino de História, por exemplo, Ricoeur nos oferece uma contribuição importante para a compreensão dos processos em curso na relação com o saber que se estabelece no currículo. Ao tratar da produção do conhecimento histórico, esse autor afirma que ela envolve uma construção narrativa simultaneamente lógica e temporal. Ele nos diz, também, que a inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido. A inteligibilidade lógica não é incompatível com o vivido e com a busca da compreensão dos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a esse vivido. Ricoeur afirma que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna condição da existência temporal”.²² Essa afirmação aborda uma questão estrutural e estratégica tanto para historiadores como para professores de história: a dimensão temporal na pesquisa empírica, na produção historiográfica e no ensino para

crianças e adolescentes.

Cabe indagar: como a temporalidade é operada como estruturante da produção historiográfica? Ricoeur articula tempo e narrativa com base nas contribuições de santo Agostinho e Aristóteles, em constructo teórico original e no qual a noção de ‘intriga’ ocupa lugar estratégico.

De acordo com Ricoeur, a narrativa histórica não é uma abstração alheia ao tempo vivido, tampouco coincide com o tempo vivido, nem mostra o que efetivamente se passou, mas refere-se a ele e retorna a ele. O que articula tempo e narrativa? Os movimentos do círculo hermenêutico: a Mimese 1, ou campo prático da ‘prefiguração’, a Mimese 2, ou movimento de ‘configuração’ textual desse campo, e a Mimese 3, quando ocorre a ‘refiguração’ pela recepção da obra, como uma mediação.

A Mimese 2 é a própria composição poética, a obra escrita do historiador, que é a operação de configuração de uma intriga: “A hermenêutica reconstrói o conjunto das operações pelas quais uma obra se eleva do fundo opaco do viver, agir e sofrer, para ser oferecida por seu autor a um leitor que se verá modificado em seu viver. A hermenêutica não trata somente do texto, mas apresenta-o articulado à vida em M1 e M3, como uma mediação. O leitor é o operador por excelência, pois nele esses três momentos se unem”.²³

Como essa operação se expressa na produção do conhecimento histórico escolar?

Conforme afirmamos anteriormente neste artigo, para o ensino na educação básica é necessária uma elaboração que articula fluxos do conhecimento científico com saberes dos professores e alunos no processo de ‘negociação da distância’²⁴ entre estes. É um processo de ‘reconfiguração’ da ‘configuração’ – M2, conforme Ricoeur. Ou seja, é um trabalho de produção de conhecimento escolar – oral e textual – que se referencia no ‘viver, agir e sofrer’ cotidiano de alunos e professores para por eles ser reconfigurado, em apropriações que possibilitam novas compreensões e leituras de mundo.

Essa proposta de Ricoeur nos auxilia a compreender e buscar alternativas para operar com a dimensão temporal no ensino, dimensão estruturante do raciocínio histórico e que ainda é vista por muitos docentes na perspectiva da datação de fatos a ser negada por se basear na memorização.

Para a explicação/compreensão histórica, a construção da ‘intriga’ implica articular acontecimentos e argumentos em perspectiva que envolve sincronias

e diacronias, em um determinado regime de historicidade:²⁵ “Um acontecimento somente existe quando ele é interpretado. Ele somente adquire uma importância histórica quando apropriado ao esquema cultural e é percebido através dele”.

Assim, nesse processo de nova configuração ou ‘reconfiguração’, professores operam tarefa desafiadora de modo a tornar possível a explicação/compreensão que articula conhecimentos científicos com conhecimentos cotidianos de docentes e alunos.

Para isso, muitas vezes, buscam relacionar acontecimentos com a ‘realidade do aluno’ para o que analogias, metáforas, exemplos e ilustrações são frequentemente utilizados, muitas vezes de forma inconsciente.²⁶

Enfim, a Didática da história em nosso caso é área estratégica na formação de professores, mas sua aprendizagem exige um trabalho de contextualização e de problematização da área educacional de forma a não ficarmos reféns de perspectiva reducionista que transforma a disciplina a ser ensinada em fetiche, ignorando a questão da relação de alunos e professores com o saber, com repercussões negativas que não precisamos lembrar.

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO

Outra questão importante a ser considerada na discussão sobre formação de professores refere-se ao trabalho docente. Como é desenvolvido? Como é percebido e significado pelos próprios docentes e pela sociedade? Valorizado, desvalorizado? Vocação, ofício ou profissão?

Maurice Tardif situa na carreira docente três ‘idades’: a ‘idade da vocação’, a ‘idade do ofício’ e a ‘idade da profissão’.²⁷ De acordo com esse autor, a primeira se caracterizaria pelo fato de que a preocupação é mais com o ‘professar’ do que com o ‘instruir’. A opção profissional é naturalizada, assumida como missão. O trabalho é mal pago ou gratuito, sem exigência de formação e tendo como objetivo principal o controle dos alunos com o foco no ensino religioso e dos bons costumes. A ‘idade do ofício’ se caracterizaria pela nova ordem instaurada – os Estados-nação – e a separação entre Estado e Igreja. Com a criação da escola pública e laica, surgem as atividades docentes remuneradas, laicas, com base em contratos de trabalho celebrados entre o Estado e os professores. Tem início, também, a preocupação com a formação mediante a

criação das escolas normais. Na ‘idade da profissão’ ocorre o surgimento de grupos com *expertise* na gestão das escolas, exigências de formação nas universidades, vigilância sobre o trabalho dos docentes, políticas de responsabilização e controle dos professores.

A profissionalização do trabalho tem sido uma das bandeiras de luta do movimento docente, ao lado de reivindicações salariais e demandas por formação qualificada. No Brasil, como já vimos na parte inicial deste artigo, esse movimento avançou ao longo do século XX, mas esse avanço veio acompanhado de crescentes perdas salariais e deterioração das condições de trabalho.

A massificação da oferta de escolaridade pública foi acompanhada de crescente desvalorização do trabalho docente e responsabilização dos professores pelo fracasso do sistema educacional.

Além de perverso, esse posicionamento omite a responsabilidade dos governantes pela oferta de condições adequadas correspondentes às determinações constitucionais. Por exemplo, como realizar um trabalho qualificado se o docente trabalha em três, quatro ou mais escolas, ensinando a mais de trezentos alunos?

Porém, no que se refere à formação, concordamos com Tardif quando aponta o paradoxo presente nos cursos de formação que, cada vez mais, têm seus currículos voltados para a formação do pesquisador, exigência do contexto institucional das universidades onde estão localizados. Muito já se discutiu sobre a necessidade de o professor ser capaz de pesquisar sua própria prática para buscar encaminhamentos adequados às demandas do ensino. Mas o próprio Tardif, em seu texto de 1991, ao abordar a questão dos saberes docentes, afirma o lugar estratégico ocupado pelo ‘saber da experiência’ entre os saberes docentes. Assim, o que priorizar na formação: os saberes de professores experientes ou a problematização para a realização de pesquisa e a busca de inovações?

Nos currículos dos cursos de licenciatura, a ênfase na formação em pesquisa está centrada em temas relativos à produção de conhecimento no campo específico, no caso, a historiografia no bacharelado. Poucas são ainda as pesquisas sobre ‘ensino de’; o saber da experiência é abordado nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino e no estágio supervisionado.

Identificamos aqui mais uma dicotomia que paralisa a realização de experiências renovadoras e produtivas. Certamente o ‘saber da experiência’

precisa ser abordado. Mas precisa ser, também, problematizado. Passamos a ter aí um campo a ser explorado por pesquisas que podem contribuir para formar professores pesquisadores capazes de problematizar e buscar alternativas para as questões e desafios emergentes. Um repertório de atividades é necessário para ser usado não como receita, mas como potencial a ser explorado pela investigação nos diferentes contextos.

É preciso formar professores pesquisadores, conhecedores de questões teóricas e metodologia da história – afinal, vão produzir conhecimento histórico escolar – mas que estejam capacitados para atuar como pesquisadores de sua prática docente, o que possibilitará a constituição de saberes experienciais em novas bases.

A profissionalização tem sido acompanhada de políticas baseadas na responsabilização docente. Entendemos que o professor é profissional responsável por ações realizadas no contexto escolar. Mas essa participação não pode estar inserida em contexto de recuo do Estado de seu papel de provedor de condições dignas de trabalho.

Recentemente, temos acompanhado um processo de esvaziamento do papel do professor como detentor e produtor de saberes. Apostilas e materiais digitalizados são oferecidos para suprir a ‘incapacidade’ ou ‘inconsistência’ teórica dos professores. Esse processo de indução de alienação precisa ser interrompido sob pena de termos um esvaziamento intelectual de profissionais que educam mediante saberes e para quem a mobilização dos saberes é questão estrutural e estratégica.

A formação inicial ou continuada precisa investir e garantir que a profissionalização docente possibilite um trabalho enriquecedor e qualificado daqueles que são responsáveis pela educação das novas gerações e pela socialização dos saberes de forma crítica.

Durante o curso, os estudantes precisam ter acesso e discutir também as questões relacionadas com a profissionalização, de modo a estarem capacitados para argumentar e realizar demandas pertinentes à realização de trabalho qualificado. Precisam participar de experiências de pesquisa sobre o ensino e a docência que os habilitem a propor alternativas às práticas de ensino em construção. A pesquisa não pode servir para justificar o não compromisso com o ensino e o estabelecimento de relações com os alunos.

Aliás, podem ter consequências graves no futuro os encaminhamentos que esvaziam a possibilidade de ação criativa de professores pelo uso de materiais que substituem suas iniciativas em perspectiva de alienação de saberes próprios ao seu fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reformas nos cursos de licenciatura foram induzidas a partir dos debates da década de 1990 que deram origem às Resoluções 1 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação.²⁸ De acordo com essas resoluções, o curso de licenciatura deve ter um projeto pedagógico próprio e acesso direto pelos estudantes já no vestibular. Decreta-se o fim dos cursos '3+1'.

As reformas curriculares realizadas por indução dessas resoluções buscam integrar as disciplinas pedagógicas ao currículo do curso. A 'racionalidade prática' substitui a 'racionalidade técnica' na forma da lei. A lógica das competências orienta a ação de formação a ser realizada. A necessidade de superar a distância entre teoria e prática é enfrentada com base nessas orientações e na ampliação da carga horária de atividades práticas e de estágio. Do mínimo de 2.800 horas exigido, 1.000 são horas de atividades práticas.

A 'forma organizacional' foi novamente modificada. Mas questionamos: a 'categoria institucional' licenciatura sofreu uma reconceitualização? Foi efetivamente modificada?

Além disso, a expansão dos cursos de pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento e as políticas de fomento das agências governamentais e das próprias Universidades, realizadas a partir da década de 1970, abriram perspectivas novas para a realização de pesquisas nos programas de pós-graduação com a participação de estudantes apoiados por meio de programas de bolsas como o Pibic, de mestrado e doutorado.

No âmbito da universidade, essas atividades adquiriram um prestígio cada vez maior, por si mesmas e em comparação com a situação profissional dos professores da educação básica que têm vivenciado, desde a década de 1970, crises sucessivas decorrentes da compressão e mesmo do rebaixamento dos salários pagos e da piora nas condições de trabalho. A motivação para a realização de cursos de licenciatura diminui. Professores que concluem o mestrado acadêmico muitas vezes trocam o trabalho na educação básica pelo no ensino superior. A procura por cursos de pós-graduação em educação – sempre

crescente – termina por não representar um processo de qualificação em grande escala dos professores da educação básica.

A formação de professores na universidade permanece um território ‘contestado’. Professores das unidades de formação específica muitas vezes desqualificam o trabalho realizado nas Faculdades de Educação ou destacam sua pretensa inutilidade. Muitos professores dos institutos não se reconhecem como formadores de professores, desconsiderando a sua participação nos currículos. Por sua vez, professores das Faculdades/Departamentos de Educação defendem e valorizam a formação pedagógica como aquela efetivamente responsável pela formação dos professores.

Esse território tensionado e disputado é, em meu entender, um lugar de fronteira no qual parceria, diálogo e a articulação entre os conhecimentos científicos e educacionais são condições fundamentais para sua realização.

Com base no exposto, consideramos que a formação de professores realizada nas universidades apresenta marcas da tradição ‘inventada’ no Brasil desde a década de 1930, ‘categoria institucional’ que precisa ser objeto de análise crítica para superar limites e viabilizar a integração necessária entre pedagogia e conhecimentos específicos.

A universidade, apesar das tensões aqui discutidas, é *locus* que possibilita formação de professores que articule ensino, pesquisa e extensão de modo a viabilizar escuta sensível e politicamente orientada para se tornar formação efetiva, e não apenas a ‘licença’ para aqueles que demonstrem domínio de conhecimentos e técnicas para seu ensino, de modo fragmentado e descompromissado, docentes, sujeitos autores de seu fazer profissional e não meros atores a serem condicionados por instrumentos de pressão e controle.

A formação de professores é, portanto, necessária principalmente para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores, e que nos paralisam ou dificultam a realização de reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender demandas do tempo presente.

NOTAS

¹ Palestra ministrada para professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a convite do sindicato de professores do estado do Rio de Janeiro. Nóvoa informou, também, baseando-se em dados da época, que a formação de professores era considerada uma

atividade muito rendosa nos Estados Unidos, pois sendo um profissional permanentemente necessário, envolvia investimentos de aproximadamente 3 bilhões de dólares anuais. NÓVOA, A. La profesion enseignant en Europe: analyse historique et sociologique. Projeto PCSH/C/CED/908/95, 1995 (Mimeo.), citado em: LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; MARTINS, M. I. Repercussões das tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Revista Educação&Sociedade*, ano XX, n.68 Especial (Formação de profissionais da Educação, Políticas e tendências), dez. 1999. p.281.

² Com a finalidade de estruturar o ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto 19.851, de 11 abr. 1931, estabeleceu o *Estatuto das Universidades Brasileiras*. Por esse Decreto, a formação de professores secundários no país foi elevada para o nível superior. Os estados da Federação logo normatizaram em seu âmbito as determinações federais. Ver PENIN, Sonia T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.2, maio-ago. 2001. p.2.

³ BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set.-dez. 2005.

⁴ Esse conceito foi cunhado e discutido em MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Anpuh; Mídia, 2007. p.71-97; e retomado e aprofundado em: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação&Realidade*, v.36, n.1, p.191-211, jan.-abr. 2011.

⁵ A discussão apresentada na primeira parte deste trabalho foi originalmente elaborada em MONTEIRO, Ana Maria F. C. Pesquisa em Pós-graduação em Educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. *Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped, 2011. Disponível em: www.fe.ufrj.br/ppge/anpedinha.

⁶ A origem do termo licenciatura decorre do fato de que o Estado concedia uma licença para aqueles nos quais se reconhecia uma competência específica para o ensino: o domínio de saberes a serem ensinados. Sobre esse tema ver NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1999. p.17.

⁷ Sobre esse processo no Brasil ver VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3.ed. 1.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007; e VILELLA, H. de O. S. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação (Mestrado) – UFF. Niterói (RJ), 1990.

⁸ GASPARELLO, A. M.; VILELLA, H. de O. S. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas (SP): SBHE; Ed. Autores Associados, n.21, p.39-60, set.-dez. 2009. p.42.

⁹ As informações sobre o processo de criação da UDF, da USP e da UB estão referenciadas

no trabalho de MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a Universidade da Educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

¹⁰ TEIXEIRA, A. A. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do diretor geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Anísio S. Teixeira, dez. 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935, p.183, apud MENDONÇA, 2002, p.25.

¹¹ Por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, o projeto de absorção da Universidade do Distrito Federal excluiu a incorporação do Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária, bem como alguns cursos mantidos, como o de orientadores do ensino primário, o de administradores escolares e os de aperfeiçoamento, aproveitando apenas os cursos de formação de professores para o ensino secundário. Para Mendonça, os dois projetos mencionados – o da Universidade do Distrito Federal e o da Reforma Capanema – não podiam realmente coexistir porque representavam visões de reconstrução nacional distintas e excludentes, em que se opunham os papéis “do educador intelectual ao do educador burocrata”. Ver MENDONÇA, A. W. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p.15.

¹² É representativa dessa concepção a proibição de que normalistas pudessem ter acesso à Faculdade Nacional de Filosofia. O curso normal não era equiparado ao curso secundário pois misturava humanidades e pedagogia. Para Capanema a Pedagogia não tinha o *status* de humanidades. Ver MENDONÇA, 1997, p.20.

¹³ REID, W. A. Curricular topics as institutional categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. In: GOODSON, Ivor; BALL, Stephen (Ed.). *Defining the curriculum: histories and ethnographies*. London: Falmer Press, 1984, p.68, apud GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. p.28.

¹⁴ Regimento da Faculdade de Educação aprovado pelo Consuni da UB em 19 out. 1971. Documento sob a guarda do Arquivo Histórico da Faculdade de Educação.

¹⁵ Nessas faculdades seria oferecido, também, o curso de Pedagogia para formar os especialistas em Educação e docentes das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Ver FONSECA, M. V. R. da. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação (Mestrado) – PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

¹⁶ Nos últimos anos temos verificado um processo de mudança decorrente da abertura de concursos públicos para docentes que atuem em disciplinas relacionadas ao ensino de História em institutos e departamentos de História. Mas nos parece que a concepção de formação ainda permanece inalterada, ou que esse deslocamento implica a intensificação da preocupação com o domínio dos conhecimentos específicos em detrimento da abordagem das questões pedagógicas. Defendo que essas questões precisam ser abordadas na formação de forma articulada.

¹⁷ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria&Educação*, n.2, 1990.

¹⁸ FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria&Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p.28-49, 1992.

¹⁹ CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

²⁰ TARDIF, M. O professor enquanto ‘ator racional’. Que racionalidade, que saber, que juízo? In: _____. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.209.

²¹ Sobre esse assunto ver a discussão sobre a transposição didática em GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de estudo chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003; MONTEIRO, 2007; 2009; MONTEIRO; PENNA, 2011.

²² RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994. p.85.

²³ REIS, José Carlos. *História & teoria: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003. p.139-140.

²⁴ MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Ed. 70, 1998; MONTEIRO; PENNA, 2011.

²⁵ HARTOG, F. *Time, History and the writing of History: the order of time*. KVHAA Konferenser 37, Stockholm, p.95-113, 1996. p.3-4.

²⁶ Sobre essa questão ver MONTEIRO, Ana Maria F. C. Tempo presente e ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

²⁷ TARDIF, M. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafios a futuro. Conferência proferida no CONGRESSO INTERNACIONAL POLÍTICAS DOCENTES, 2012. *Formación, regulaciones y desarrollo profesional*.

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resoluções CNE/CP n.1 e 2/2002. Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

Artigo recebido em 20 de dezembro de 2012. Aprovado em 14 de abril de 2013.