

---

## **INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DOS SABERES NECESSÁRIOS A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: ALGUNS CONCEITOS, ALGUMAS REFLEXÕES.**

Ricardo José Lima Bezerra  
UPE - Campus Garanhuns  
Doutorando em Educação: Currículo/PUC-SP  
ricbez@yahoo.com.br

O presente texto se insere numa investigação maior, em andamento, sobre os saberes docentes necessários a profissionalização para a atuação enquanto profissional docente a partir de um estudo a ser empreendido com professores e estudantes de licenciatura em história em uma faculdade de formação de professores do interior de Pernambuco. Nossa opção, no entanto, neste momento, é desenvolver algumas reflexões sobre certas categorias conceituais, apresentando sua pertinência às discussões que se pretende formular, considerando a necessidade de diálogo com autores e suas produções que tratam da formação de professores nas áreas específicas da educação escolar básica. Este estudo faz parte da produção de uma tese de Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### **Introdução**

A formação inicial do professor de história vem, regularmente sendo vivenciada nos cursos superiores de licenciatura das universidades e das faculdades integradas ou isoladas que oferecem essa formação. Essa formação procura, na maioria dos casos, obedecer as determinações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos em questão, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores emanadas do MEC a partir de fevereiro de 2002. As instituições de ensino superior procuram neste sentido, ofertar cursos de licenciatura que visem a integralização de uma formação inicial, procurando na maioria das vezes se adequar as orientações legais na oferta de programas curriculares a serem cursados pelos seus estudantes, gerando ao final,

---

uma certificação de que seus egressos estão aptos a vivência da profissão docente como professores de história.

Contudo, temos podido perceber quão questionável é essa formação inicial no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas da educação básica atualmente. Imerso em várias jornadas de trabalho semanais, desafiado pelas demandas das novas tecnologias aplicadas ao exercício do magistério e diante do contexto em que por um lado é grande a expectativa sobre a escola, por outro lado a depauperização e o desprestígio da profissão docente pelo Estado e pela sociedade é evidenciada pelos baixos salários pagos tanto na rede pública quanto nas escolas privadas, mesmo aos profissionais mais titulados, os professores recém concluintes questionam se a formação vivida na educação superior não “os enganou”, ou seja, escondeu, dissimulou as possíveis dificuldades que viriam encontrar na atividade docente, ou os deixou acreditando que os saberes e habilidades veiculados por aquela formação inicial superior eram suficientes para lidar com a educação escolar no contexto social a sua volta ou ainda, pelo menos minimizou essa realidade social e institucional da educação escolar brasileira, ou se, não, se esses estudantes realmente se sentem aptos para a atuação profissional como docente nas escolas públicas e privadas, se os saberes que detém são não só suficientes, mas determinantes da sua profissionalidade, e que o processo de profissionalização vivenciado na licenciatura foi mesmo o caminho mais adequado para apresenta-lhes as nuances da condição de professor de história em contexto atual.

Há ainda outras possibilidades interpretativas, na responsabilização pela formação inicial será que esses egressos não se esqueceram de (se) questionar, “como é a minha profissão?” O que preciso saber e ser, como professor, para vivenciá-la, enfrentá-la? Será que os conhecimentos veiculados pelos meus professores e professoras neste curso estão me apresentando os desafios reais da profissão docente? De fato estou sendo formado para a atividade docente ou só para o cumprimento de formalidades curriculares e institucionais?

Essas questões nos fazem pensar nos aspectos curriculares dos cursos de licenciatura em história e nas características e estruturas institucionais e científicas dos mesmos. Nos fazem pensar também no papel desempenhado pelos professores e

---

professoras destes cursos na formação de futuros docentes da educação básica, ao consideramos oportuno também refletir também no papel dos estudantes, suas expectativas e desejos, interesses e concepções sobre a licenciatura em história e sobre a profissão professor de história. Nos questionamos se os cursos de licenciatura em história estão, ou não formando professores, a partir dos saberes e práticas formativas previstas no currículo institucional condizentes com a realidade social e educacional que os espera na vivência da profissão docentes?

Para responder a essa, outras perguntas formuladas acima inquirir o cotidiano da licenciatura em história nos parece o caminho mais adequado. Encontrar esses atores na sua experiência concreta, ver como agem, saber se sabem o que estão fazendo, questioná-los do(s) percurso(s), lidar com eles e perguntar-lhes se seguem uma trilha já conhecida ou se haveriam outras rotas para a trajetória a ser percorrida, enfim se professores dos cursos de licenciatura em história e seus estudantes vivenciam práticas formativas previstas sem se dar conta de onde estão indo, aonde vão chegar, sob o manto de um currículo escolar institucional pré-determinado a ser cumprido ou não, se estão conscientes, críticos e bem posicionados nos seus papéis sociais e institucionais, pois como afirma Feldmann (2009, p.77)

para tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações.

Essa perspectiva, esse olhar lançado sobre a realidade nos permitiria compreender os aspectos presentes na formação para a docência em história de forma lúcida, mais crítica e porque não realista, pois estaríamos indo de encontro ao fazer diário da ação educacional superior na formação de futuros docente constituindo-se enquanto profissionais

Precisamos, contudo, situar que dispomos de instrumentos específicos para olhar essa realidade. Nossa visão estará munida de lentes adequadas. Não queremos ver qualquer coisa, queremos ver algumas coisas em especial. E procuraremos visualizar sob o

---

condicionante das lentes que dispomos. Quando buscamos lançar os olhos para a formação inicial docente, dispomos de uma concepção fundamentada nos conceitos de profissionalização docente, profissão docente e saberes necessários a docência.

Neste instante, se faz necessário, contudo, situar profissão e profissionalização docente. De acordo com Veiga (2008, p.24) “a maioria dos estudos realizados sobre o conceito de profissão tem um enfoque sociológico que se expressa na enumeração de traços de caráter social e outros de cunho epistemológico”. Em seu trabalho, com base em Savard e na produção de Guichure, Veiga enumera como características da profissão os seguintes aspectos: “a) o ato profissional é específico, complexo e não rotineiro; implica uma atividade intelectual. b) a formação dos profissionais está embasada em conhecimentos especializados; ela é longa e de nível universitário; c) o exercício da profissão é autônomo e responsável; d) os membros de uma profissão formam um grupo no seio do qual se mantém uma forte coesão. São regidos por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto dos profissionais”.

Ainda sobre as características da profissão, Veiga afirma que “é praticamente unânime o reconhecimento da característica de autonomia para distinguir as profissões dos ofícios ou das ocupações” (VEIGA, *ibid.*, p. 25). A profissão docente, por sua vez, com base em Goodlad, comentado por Imbernón (VEIGA, *ibid.*, p. 25-26) tem como traços específicos um campo de conhecimentos; a existência de mecanismos de regulação e de controle no recrutamento, na preparação, no acesso e no exercício; uma responsabilidade ética ante os alunos, as famílias e a sociedade. Já no que diz respeito a profissionalização, Veiga (2008,p.31) afirma que é “o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão”.

A profissionalização docente, portanto, “deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social” já que ela “não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional”. Assim sendo, a formação inicial para a docência obtida no curso

---

de licenciatura não garante a profissionalização docente. Esta é fruto da vivência da profissionalidade, do desempenho e da prática docente situada pelas demandas institucionais e sociais da educação, visto que,

A profissionalização da docência é um tema extremamente complexo, que abre muitas possibilidades de análise [...]. A profissão docente não pode ser entendida de outra forma, ou seja distante de um complexo histórico que a conformou desde o princípio, e que resulta das inter-relações com as realidades culturais. (VEIGA, *ibid*, p, 35-36)

Neste texto em especial, como dissemos a pouco, nos deteremos a refletir um pouco sobre os saberes necessários a docência e a docência em história, fazendo uma reflexão sobre algumas características destes saberes necessários para a profissionalização da docência no cenário das transformações e mudanças em curso na contemporaneidade.

### **Caracterizando os saberes docentes**

Há que se considerar que para ser professor é preciso dispor de condições para tal. Essa afirmação, pressuposto de uma dada realidade, pouco questionável como tal, é preciso ser entendida como a categorização de docência enquanto profissão e que deva existir condições a essa realização profissional, estando este dotado de saberes que mobilizem suas ações objetivas para torná-las exequíveis. Os professores, portanto, para agirem, para atuarem enquanto profissionais se utilizam de saberes que adquirem pela formação inicial, pela sua experiência enquanto alunos e docentes, mas também na interação com outros agentes, e especial, outros professores e alunos. Alinhando o nosso pensamento com a contribuição de Gauthier (1998, p.29), acreditamos serem os professores dotados de seis tipos de saberes próprios da docência, embora nem sempre estejam conscientes disso na sua prática efetiva, que são “saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica”.

Podemos, contudo, para efeito de viabilizar um entendimento mais claro da questão, sintetizar esse conjunto de saberes docentes em três grandes blocos, ou seja, saberes

---

disciplinares-científicos específicos da área em que se está ensinando, saberes pedagógico-didáticos, também científicos, porque provem da ciência da educação e saberes da experiência e da cultura profissional, que se traduzem em saberes advindos da prática profissional ou que são simulados nas situações de estágio curricular, quando considerada a formação inicial na licenciatura.

A formação inicial de professores refere-se e se traduz, de uma forma ou de outra, nesse conjunto de saberes e sua preparação para a prática profissional do futuro professor, mesmo que esse processo, ocorra de forma fragmentada ou desarticulada nos cursos de licenciatura.

A esse respeito, Pimenta (2009, p.24) afirma, ao expor as experiências, outrora infelizes, de alunos de licenciatura da USP na década de 1990, sobre o ensino do qual estiveram na condição de aprendizes ao longo de sua jornada escolar, que “de certa maneira, há um reconhecimento [por parte do alunos] de que para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Segundo sua visão, tem havido no processo de formação inicial de professores uma desarticulação e fragmentação dos saberes constitutivos da prática docente já que, segundo ela “às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia (id ibid, p.24-25)

Portanto, podemos partir do pressuposto de que para ser professor é preciso dispor de saberes docentes. Optamos por nos posicionar ao lado da ideia de que esses saberes precisam está articulados e justapostos entre si no processo de formação do professor e não hierarquizados ou fragmentados, de forma que alguns saberes sejam mais pertinentes e mais importantes que os outros. Precisam também está em consonância com a realidade que será encontrada pelo egresso na educação básica, sobretudo a pública. E o processo de formação inicial do professor na licenciatura precisa ser redefinido pelos atores envolvidos, ou seja professores do ensino superior e estudantes, para que se discuta quais os saberes imprescindíveis a atuação docente, sem olvidar a importância da prática cotidiana neste processo, posto que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas) mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e

---

de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (ABRAMOVICZ, p.137;apud CASTANHO; CASTANHO, 2001).

Partilhamos, com esta autora, de que o saber docente do professor em formação não se faz apenas pelo acúmulo de saberes disciplinares da área de conhecimento ao qual ministrará aulas, mas sim através de um processo de formação que precisa refletir sobre as experiências de ensino-apredizagens fundamentadas numa teoria consistente para que se possa intervir e transformar a prática.

### **A formação em licenciatura: (des) caminhos em cenário de incerteza.**

O ensino superior no processo de formação inicial dos docentes para a educação básica está ainda claramente situado no processo de formação do profissional que acumula os conhecimentos ensinados por seus professores universitários. Neste nível de ensino, tem-se privilegiado a formação com base num crescente acúmulo de conhecimentos transmitidos por aqueles que sabem, que detém o conhecimento. O saber deste professores lhes conferem o status e a habilitação de ensinantes aptos a formar os aprendentes, que só passarão a saber em contato com os primeiros. Esse saber, contudo, é apenas o saber científico-disciplinar de uma área de conhecimento que este profissional dispõe devido a sua formação inicial e continuada (pós-graduação) e a sua experiência profissional.

Em geral, ainda não se espera efetivamente que este docente da educação superior, mesmo para atuar na licenciatura, disponha de saberes didático-pedagógicos. Os professores do ensino superior tem uma parcela significativa de responsabilidade em como a formação inicial de professores no Brasil ainda é irreflexiva sobre as práticas e experiências de sala de aula, enfática nos conteúdos científico e centrada no ensino dos saberes do conhecimento específico e não na aprendizagem para a realidade da profissão. Formam-se professores para a docência, sem saber docente adequado para a docência, pois os professores do ensino superior, em grande parcela, não estão preparados para tanto. Sobre isto, afirma Masetto (2003, p.37), que nas instituições de educação superior e nos cursos de graduação,

o corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e a à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para ensinar aos que não sabem.

Certamente, será preciso que as instituições e os cursos superiores de formação de professores para a educação básica revejam a atuação profissional dos seus professores, seus currículos e suas práticas formativas, sob pena de inadequação às novas demandas da realidade profissional e às transformações da economia em tempos de globalização e economia integrada. Kuenzer (2001, p. 16-20) aponta a necessidade de mudanças profundas nas finalidades da educação superior e da formação por ela ofertada, para atender as novas exigências advindas com as mudanças da economia e da sociedade neste momento histórico em que vivemos, as quais apresentamos, parafraseando seu pensar, em linhas gerais: relativização do papel formativo dos conteúdos rígidos e hierarquizados sendo substituídos por uma formação flexível no desenvolvimento das competências para a resolução de problemas de modo original; formação de um profissional autônomo e ético, capaz de trabalhar em grupo e que compartilha informações, responsabilidades e conhecimentos com discernimento e compromisso; formação inicial e continuada rigorosa para atender a demanda de ações multidiplinares e em crescente complexidade, com domínio não só dos conteúdos mas também dos percursos metodológicos do saber-fazer em equipe que atende as exigências do mercado e das novas formas de empregabilidade.

Dessa forma, Kuenzer (ibid.) nos chama a atenção de que “esses princípios configuram outras formas de organização dos percursos curriculares, em que, a uma base sólida de formação geral, de natureza interdisciplinar, suceda a possibilidade de escolha do que se tem chamado de ênfases”, e essas por sua vez, permitam que as instituições formadoras tenham flexibilidade de carga horária e de conteúdos na formação dos seus profissionais, para o desenvolvimento dos saberes necessários para a atuação profissional em cenários de mudança.



---

Na trama que se constitui a atuação profissional docente, cabe aos professores reverem posições, qualificações, situações em que pese essas mudanças e exigências. Aos professores que atuam nas licenciaturas, o saber precisa está articulado ao **saber-fazer** e ao **saber ensinar a aprender**. Pois a docência em nível superior exige do professor, competência em uma determinada área do conhecimento, pois “essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo”; domínio na área pedagógica, expressos em domínio de quatro grandes eixos desse processo “o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o processo como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional” e ainda que este profissional docente assuma sua dimensão ética e política no exercício da docência, pois enquanto professor “ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreja de sua pele no instante em que ele entre em sala de aula” (MASETTO, 1998, p. 18-23 *passim*).

Neste cenário de discussão das necessidades de repensar as características para a atuação docente, é que no campo do ensino superior de história que encontramos grandes dificuldades de se constituir um profissional docente para a educação básica em consonância com as demandas da nossa era de incertezas, angústias sociais, diversidades culturais e mudanças econômicas estruturais. Isto porque, como afirma Martín (In CARRETERO et al, 2007, p. 62),

nos últimos duzentos anos, a historiografia foi considerada uma epistemologia cuja tradição legitimadora consistia em produzir conhecimento traduzível tecnologicamente. Sua função básica foi gerar memória, biografias coletivas que se anoravam no passado, nos familiarizando com ele, porque se entendia que éramos herdeiros de suas tradições. A disciplina naturalizava, assim, o tempo passado com um método admitido como próprio, guardado com cautela por quem se considerava os últimos fiadores de tal conhecimento (os historiadores), pois não em vão havia sido o olhar científico de sua doxa a que exibira os malabarismos retóricos da grande história que até o Iluminismo foi hegemônico no mundo ocidental.

---

A disciplina história se constitui num modo de produzir relatos sobre o passado conforme o modelo estético e científico da pesquisa científica desenvolvida nos últimos dois séculos, ou seja, sobre as evidências encontradas sobre/do passado são aplicados métodos heurísticos de extração de informações tramadas pela epistemologia científica do historiador que, embora não seja ser vivente do passado, mas esteja imerso na presente instituição de sua operação intelectual sobre este último, lhe atribui sentido e organicidade técnica, narrativa e veracidade discursiva, já que é detentor da competência para tal. No entanto, a época em que vivemos, e que já há algum tempo vem em constituição, sinaliza que este modo de produzir discurso histórico não comporta a pluralidade e a diversidade de situações vividas no passado e suas possíveis interpretações e análise. Condicionados pela cientificidade moderna, a história enquanto disciplina, no esforço de reconstruir o passado com base em uma metodologia científicista indutiva ou dedutiva fundamentada numa epistemologia racionalizante e comunicativa percorreu ao longo os últimos séculos o caminho da positividade e cientificidade.

Martín considera que é o trabalho operativo do historiador no presente que atribuindo significação aos dados do passado, permite sua comunicabilidade expressa na produção historiográfica, portanto, como um ato moderno de cientificação do passado pela racionalidade atribuída a ele pelo trabalho de investigação historiográfica empreendido pelo ser dotado para tal, o historiador. A crítica a este modelo, inserido na visão pós-moderna de se produzir história é uma constatação dessa realidade, pois

o que a crítica pós-moderna destacou é que a história como disciplina, assim com a história como grande relato, também se sustenta em uma retórica de origem social. Firma-se em uma linguagem histórica que dá sentido às práticas epistemológicas e metodológicas dos historiadores, em uma linguagem politicamente instituída, mas passível de desconstrução pelos grossos muros erguidos pela disciplina desde o século XIX. (MARTÍN, *ibid.*, p. 65)

Mas, é segundo este autor, que no ensino – notadamente no ensino superior – que os problemas da história enquanto disciplina são maiores. Neste nível, as possibilidades de várias interpretações da realidade histórica desaparecem, estando presente apenas uma

---

linearidade dos processos históricos que conduziriam a humanidade à modernidade e a uma seletividade dos conteúdos que são de fato importantes, em conformidade com o pensa o professor e seus interesses e filiações científicas e éticas, o que chama de monolinguismo e que ele se manifesta em programa de disciplinas ordenadas sequencialmente dos conhecimentos disciplinares menos complexos para os mais elaborados e também numa organização curricular de disciplinas com nenhuma possibilidade de interpretação além daquela visão epistemológica que orienta a ação docente e rege a definição dos conteúdos a serem ensinados. Martín nos coloca ainda diante do enfrentamento de outro problema grave do historiador enquanto docente do ensino superior: sua falta de habilidade pedagógica, ou como afirma Nóvoa (1992, p.9), desprovido dos saberes da pedagogia advindo das ciências da educação, pois

No interior da disciplina (história) entende-se, ao contrário, que seus membros são investidos naturalmente de tais habilidades quando recebem a vênua docente de um departamento que opera com critérios exclusivamente curriculares. É uma conversão extrapedagógica que expressa inclusão em uma comunidade concreta, mas cuja eficiência na construção de conhecimento é claramente aperfeiçoável (MARTÍN, *ibid.*, p. 69)

Martín nos chama a atenção ainda para o fato dos alunos do ensino superior, alvo destes professores despreparados pedagogicamente para tal, considerarem que em pouco, ou quase nada, contribuem para a sua atuação profissional enquanto docente a vivência em uma licenciatura em história. Diz ele que “muitas vezes, o ensino de história nas universidades acaba incrementando o desencanto de alunos já descontentes com uma epistemologia que pretende envolvê-los em um passado de que não se consideram herdeiros” (*ibid.*, p 70), tornando assim, a passagem por uma licenciatura em história em uma experiência chata, sem significado e que pouco contribuirá para o enfrentamento da realidade escolar para além dos muros da instituição de ensino superior. Para ele o professor de história da licenciatura apresenta-se como um **legislador do saber**, que no papel de prescritor do que deve ser aprendido da história enquanto saber, condicionado a uma autoridade que lhe é investida pela instituição e pela titulação pertinente, acaba por

---

filtrar possibilidades de interpretação e restringir os conteúdos históricos a uma única verdade, necessariamente àquela a qual ele adere.

No Brasil, em especial, a crítica ao ensino de história convencionou chamar esse modelo expresso por Martín de “método tradicional”. Bittencourt, analisando esta questão, explica melhor este método de ensino, e ela afirma ainda que ele é identificado por professores e alunos com as técnicas de ensino utilizadas nas situações de aprendizagem, como expomos a seguir segundo sua fala,

Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização deste material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (2009, p.226-227)

Se assumirmos uma posição teórico-metodológico da história enquanto disciplina escolar científica prescrita pelo ensino da história realizada pelo professor “legislador do saber”, detentor de autoridade investida e de um saber especializado fundamentado na sua bagagem apenas científico-disciplinar da história ao qual se filiou organicamente e, que está a serviço do ensino para a conscientização e para a formação profissional na lógica da repetitividade técnica vinculada à racionalidade moderna, o método tradicional é perfeitamente plausível, pois “ele é fundado numa relação professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção do conhecimento, [até aos demais níveis de ensino] (CORDEIRO, 2000, p. 60, adaptado)

A concepção de história que subjaz esse método, e, portanto esse profissional, “fundamenta-se na idéia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino” (BITTENCOURT, op cit, p. 230). O processo de formação inicial fornecido no Brasil ao

---

longo do tempo seguiu um modelo de formar dentro da certeza da empregabilidade, ou como afirma Masetto,

os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. (op. cit., p.10)

Essa característica atende a um modelo de formação profissional de um dado momento histórico na trajetória do processo de profissionalização vivido pelo mundo ocidental, onde a formação superior garantiria a empregabilidade, e conseqüentemente uma sólida carreira profissional rumo à aposentadoria. No entanto, o profissional do ensino de história que considera que o tempo histórico que ora vivemos é outro, de incertezas e irracionalidades, de mudanças significativas no mundo da economia formal e da empregabilidade, da inserção desenfreada das informações midiáticas disponibilizadas pela internet e pelos meios de comunicação de massa na vida das pessoas moldando suas práticas e saberes, de terminalidade das narrativas e utopias estruturadas e estruturantes da realidade, pela valorização de uma estética em detrimento de uma ética humanística e enfim, pela submissão da humanidade ou a um narcisismo esquizofrênico ou a um niilismo destrutivo, onde o meio termo é a nulificação psíquica e comportamental, expressa no conformismo e no consumismo de mercadorias e idéias, então a formação inicial nos cursos de licenciatura em história precisa ser outra, sob pena de no mínimo anacronismo e perda de tempo. Masetto e em seguida Kuenzer, conforme apresentados acima, segundo suas contribuições nos apontam os saberes a serem requeridos por essa era de incerteza e angústia social da humanidade, e enquanto reflexo referente, da profissão docente.

O que foi dito acima requer, preferencialmente, uma tomada de posição rumo a uma mudança da postura docente pelo posicionamento epistemológico e metódico de que não há apenas um saber a ensinar em história, sequer pode haver apenas saber histórico a ensinar nas licenciaturas em história, sob pena de reprodutivismo do método tradicional que tanto

---

desgostamos. Às licenciaturas em história cabe a formação inicial para a profissão docente. Cabe a ela, sobretudo, se assim o quiserem professores, estudantes e instituições de ensino superior, contribuir para a profissionalização docente em tempos de mudança, situando essa profissionalização não só nos saberes do conhecimento disciplinar em história mas também nos saberes da experiência anterior dos alunos sobre a profissão professor e nos saberes advindos das disciplinas de formação pedagógica, sem determinação de um tipo de saber sobre os demais. Cabe, também, reconhecer o contexto em torno da formação para a docência, seja o contexto institucional onde se situa essa licenciatura, seja o contexto mais amplo, mesmo global, dos percursos e percalços que impõem desafios a formação e a profissão, os quais o nosso tempo parece apenas vislumbrar sua pálida aurora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papyrus, 2009.p. 137 a 142.
- BITTENCOURT, Circe M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORDEIRO, J. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- FELDMANN, M. G. (orga.) Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: EdSenac, 2009.
- GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-SC: EDUNIJUÍ, 1998.
- MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summu, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org) Docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 2001.
- MARTÍN, J. I. Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino do passado. In: CARRETERO, M. et all (orgs) Ensino de História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2009.
- VEIGA, I. P. A. et al. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2008.