



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
JANAÍNA NUNES FERREIRA**

**CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES DE SABER/PODER NO
ENSINO DE HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
EM FORTALEZA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Janaina Nunes Ferreira

**CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES DE SABER/PODER NO
ENSINO DE HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
EM FORTALEZA UECE/UFC**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

FORTALEZA – CEARÁ

2010

FERREIRA, JANAÍNA NUNES

Cartografia das relações de saber/poder no Ensino de História nas Universidades Públicas em Fortaleza UECE/UFC — Fortaleza, 2010 110p.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação-Formação de Professores) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. História. Ensino de História. Formação de professores. Prática. Saberes Profissionais. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação

JANAÍNA NUNES FERREIRA

CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES DE SABER/PODER NO ENSINO DE HISTÓRIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM FORTALEZA UECE/UFC

Dissertação apresentada à Coordenação do
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dra. Marcília Chagas Barreto
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Albio Moreira Sales
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a minha família, especialmente à minha mãe, Maria de Fátima da Silva Nunes, quem compartilha comigo todos os momentos. Ao meu esposo Samuel da Costa Sousa pelo apoio e amor de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por me dar a vida e a tão bela oportunidade de ser e experimentar aprender e conhecer.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, que com paciência e muito conhecimento guiou-me no traçado deste aprendizado profissional e da vida. A ele, meu respeito e admiração.

A professora Dra. Marcília Chagas Barreto, cujo incentivo e exigência se refletiu no mais verdadeiro apoio e afeto.

A minha mãe, Maria de Fátima da Silva Nunes companheira de todas as horas.

A Evellyne Clarisse Nunes que partilhou comigo o lar, os sabores e expectativas do dia a dia da família que formamos nos últimos três anos.

A amiga e companheira da turma Ana de Sena Bezerra, cuja convivência me ensinou a conhecer, amar e respeitar como uma Irmã.

A amiga Lidiane Rodrigues Campêlo pela troca incessante do ombro amigo e da escuta sincera.

A amiga Daniella Damasceno pela perspicácia e bom humor com que faz suas observações.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada a todos.

O historiador veio para ressuscitar o tempo e escarpelar os mortos, as condecorações, as liturgias, as espadas, o espectro das fazendas submergidas, o muro de pedra entre membros da família, o ardido queixume das solteironas, os negócios de trapaças, as ilusões jamais confirmadas nem desfeitas. Veio para contar o que não faz jus a ser glorificado e se deposita granulo no poço vazio da memória. É importuno, sabe-se importuno e insiste, rancoroso e fiel.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O objeto de investigação deste trabalho são as práticas, saberes e formação dos professores que trabalham com o ensino de História em duas universidades públicas de Fortaleza, onde existe o curso de graduação em História. A temporalidade estabelecida para este estudo é o presente. O objetivo é fazer uma cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores que ministram disciplinas voltadas ao ensino de História nas instituições onde ocorreu a referida pesquisa. As fontes utilizadas são as entrevistas realizadas com os professores que atuam no ensino de História e concordaram em participar do presente estudo, e os documentos das instituições de ensino superior que possuem relação com os cursos de História. Para essa análise, o referencial teórico-metodológico se compõe dos estudos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e sua constituição nos espaços de formação e na prática docente e dos de Michel Foucault sobre o discurso e a instituição dos valores de verdade, constituindo os espaços de saber-poder. A cartografia consiste na abordagem desenvolvida a partir de Boaventura Santos como um mapa simbólico da ação dos professores. Apresentamos o presente trabalho a partir do interesse no campo do ensino da História, abordando no capítulo I a historiografia do ensino de História, o capítulo II apresenta a trajetória da História como disciplina escolar e como ciência na universidade, e um breve histórico do curso de História das duas universidades pesquisadas UECE e UFC. O capítulo III apresentou a primeira categoria que fundamenta nossa investigação tratando da formação de professores de História que lecionam as disciplinas de prática de ensino de História. O capítulo IV fundamenta-se a respeito da prática docente na universidade abordando a prática dos professores que participaram deste estudo destacando aspectos desta prática em sua formação a partir de seus próprios relatos. O capítulo V apresenta os saberes docentes baseado nos relatos das experiências descritas pelos professores. Contudo delinear esta cartografia na perspectiva dos professores que lecionam os conteúdos voltados à prática do ensino de História apresentam conhecimentos e saberes e criam em torno de si um espaço de ação de um saber-poder.

Palavras-chave: Historia, Ensino de História, Saber/ Poder docente.

ABSTRACT

CARTOGRAPHY OF the SABER/PODER RELATIONS, IN the EDUCATION OF HISTORY, the UNIVERSITIES IN FORTALEZA

The object of this research work are the practices, knowledge and training of teachers working with the teaching of history in two public universities in Fortaleza, where there is a degree course in History. Temporality established for this study is the present. The goal is to make a map of knowledge, practices and training for teachers who teach courses aimed at teaching history occurred in the institutions where such research. The sources used are interviews with teachers who work in teaching of history and agreed to participate in this study, and documents of the institutions of higher education that are related to the courses of history. For this analysis, the theoretical and methodological framework is composed of the studies of Maurice Tardif on teacher knowledge and its constitution in areas of training and teaching practice and Michel Foucault on discourse and the institution of truth-values, constituting the spaces knowledge-power. The mapping approach is developed from Boaventura Santos as a symbolic map of the action of teachers. We present this work from the interest in the field of history teaching, addressing the historiography of Chapter I of teaching history, Chapter II presents the trajectory of history as a discipline and science in school and university, and a brief history of the course History of the two universities surveyed UECE and UFC. Chapter III presented the first category that underlies our research dealing with the training of history teachers who teach the disciplines of practice of teaching history. Chapter IV is based about the teaching practice in addressing the practice of university teachers who participated in this study focusing on aspects of this practice in their training from their own accounts. Chapter V presents the teacher knowledge based on reports of the experiences described by teachers. However we outline this cartography from the perspective of teachers who teach content geared to the practice of teaching history have knowledge and expertise and create around themselves a space of action of a knowledge-power.

Keywords: History, Teaching History, Knowledge / Power teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|--|
| AGB | Associação dos Geógrafos do Brasil |
| ANPUH | Associação Nacional de Profissionais de História |
| CM | Conservatória Musical |
| EA | Escola de Administração |
| ESS | Escola de Serviço Social |
| ENPEH | Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História |
| FAFICE | Faculdade de Filosofia do Ceará |
| FFDALM | Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos |
| FV | Faculdade de Veterinária |
| FUNEDUCE | Fundação educacional do Ceará |
| IEB-USP | Instituto de Estudos Brasileiros – Universidade de São Paulo |
| IHGB | Instituto Histórico Geográfico Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| NUDOC | Núcleo de Documentação Cultural |
| OSPB | Organização Social e Política Brasileira |
| PEH | Perspectivas no Ensino de História |
| PET | Programa Especial de Treinamento |
| PNV | Projeto Novo Vestibular |
| SBPC | Sociedade para o Progresso da Ciência |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA..... | 13 |
| 1.1 A construção do objeto de investigação..... | 13 |
| 1.2 As razões que fundamentam a investigação..... | 16 |
| 1.3 Objetivos geral e específicos e o percurso metodológico adotado..... | 25 |
| 1.3.1 Objetivos da pesquisa..... | 25 |
| 1.3.2 Procedimentos metodológicos..... | 25 |
| CAPÍTULO II - HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL..... | 29 |
| 2.1 História como disciplina..... | 29 |
| 2.2 O ensino de História na Universidade: os primeiros tempos..... | 43 |
| 2.3 Os cursos de História nas Universidades cearenses: referências e trajetos. | 56 |
| 2.3.1 Universidade Estadual do Ceará..... | 56 |
| 2.3.2 Universidade Federal do Ceará..... | 61 |
| CAPÍTULO III - DELINEANDO A CARTOGRAFIA DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA..... | 63 |
| 3.1 O que é formação?..... | 63 |
| 3.2 Percursos de formação dos professores do Ensino de História nas Universidades Públicas de Fortaleza UECE/UFC..... | 69 |
| 3.3 Formação e profissão docente..... | 76 |
| CAPÍTULO IV - TRAJETOS E DEVIRES..... | 80 |
| 4.1 A prática dos professores que lecionam os conteúdos do Ensino de História..... | 82 |
| 4.2 Experiência e reconhecimento: os professores são vistos e respeitados pelos saberes que dominam..... | 91 |
| CAPÍTULO V - SABERES DOCENTES: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 95 |
| 5.1 A relação do saber-poder no ensino: vontade de verdade que atravessa o conhecimento..... | 98 |
| 5.2 Saberes docentes no ensino de História: o saber como valor de verdade no jogo de poder..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 112 |
| ANEXOS..... | 116 |

INTRODUÇÃO

A partir do questionamento de como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar é que o presente trabalho procurará desenvolver e apresentar reflexões quanto aos percursos de formação, práticas e os saberes dos professores que trabalham com os conteúdos voltados ao ensino da História nas universidades públicas de Fortaleza-CE Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Buscamos elementos que permitam uma compreensão da relação entre o processo de formação e da experiência no dia-a-dia na sala de aula, espaço em que se efetiva a ação profissional do docente. Além do que, investigamos como os sujeitos professores lançam mão do seu saber e como isto lhes confere um *status* de poder na disciplina que ensinam.

O objetivo final desse estudo foi desenhar uma cartografia dos saberes que são oriundos da formação desses profissionais como professores de História e os que resultam de suas práticas e saberes que são elaborados ao longo do exercício da docência.

Descrevemos em um primeiro momento os primeiros passos da pesquisa e porque nos interessa esta abordagem a partir de uma cartografia, que significa percorrer por meio dos percursos de formação, prática e saberes dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História, como se efetiva o conhecimento que lhes garante um reconhecimento pelo saber que dominam.

Partimos da historiografia acerca do ensino de História por entendermos que tratando desta ciência faz-se necessário sua compreensão como conteúdo de ensino, bem como compreender as mudanças pelas quais passaram tais conteúdos e os dessas transformações nos processos de formação dos professores que participam do estudo deste trabalho. Em seguida traçamos uma cartografia delineando os aspectos referentes à formação dos professores investigados.

A respeito da segunda categoria que fundamenta nosso trabalho, trataremos da prática. Do fazer-docente do professor que trabalha com as disciplinas voltadas ao ensino da História, abordando estudos realizados e as experiências dos professores das universidades que apontamos UECE e UFC.

A partir da terceira e última categoria que são os saberes docentes, adentramos em um momento decisivo de nossa proposta inicial. Apresentamos a

partir dos relatos destes docentes como seus conhecimentos científicos e da prática, constituem os saberes elaborados em suas atividades profissionais lhes reservando um espaço de reconhecimento pelo saber que dominam e exercem.

Para o levantamento dos dados a serem pesquisados utilizaremos a combinação de técnica de coleta de dados, no sentido de garantir a precisão de dados, bem como a credibilidade dos resultados a serem obtidos. Os relatos foram coletados por meio de um roteiro de entrevistas elaborado para verificar junto aos professores entrevistados nas duas universidades investigadas (vide anexo 1). De posse dos dados levantados, procederemos à análise e interpretação com o intuito de dar clareza de significado acerca do objeto pesquisado, buscando responder as possíveis indagações que poderão surgir possibilitando a integração com outras áreas de conhecimento bem como permitindo a possibilidades futuras de aprofundamento e ampliação da questão pesquisada.

O 'saber escolar' e o 'saber docente' são categorias das quais se incorrem cada vez mais as pesquisas no campo da educação. Esse universo nos abre perspectivas de exploração do fazer-docente da forma como os professores se relacionam com os conhecimentos que trazem da formação e elaboram na prática.

O foco está nos saberes exercidos pelos docentes para poder ensinar os conteúdos do ensino da História. As relações estabelecidas pelos mesmos ao longo de sua formação científica e de sua prática na constituição destes saberes que aos poucos residem numa relação de saber-poder garantindo a estes profissionais um reconhecimento e destaque no contexto que efetivam suas atividades profissionais.

No decorrer de todo o texto buscamos refletir as categorias de formação, prática e saberes sob a relação de saber-poder que estes sujeitos professores estabelecem com o conhecimento que exercem. Por fim, apresentamos as considerações finais, a bibliografia consultada e os anexos.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, enfoca-se a construção do percurso da pesquisa destacando o objeto de investigação, as razões que fundamentam e os objetivos geral e específicos do estudo.

1.1. A constituição do objeto de investigação

A formação docente passou nos últimos dois decênios do século XX por sensíveis mudanças, no que concerne à prática pedagógica e no que diz respeito ao papel do professor no seu fazer pedagógico. Tais mudanças perpassam, sobretudo, as licenciaturas. Neste trabalho estamos preocupados em particular com o Ensino de História nas universidades públicas de Fortaleza – UECE/UFC.

Para adentrarmos neste universo nos reportaremos à historiografia que compreende o nascedouro dos cursos de licenciatura na universidade brasileira que data do início do século XX. Nos anos de 1930, mas precisamente com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, assim como as demais que se espalharam nas principais regiões do país a partir das regulamentações e institucionalização¹, como é o caso do Ensino de História.

O que chamamos de Ensino de História é uma área de investigação cujas questões são pertinentes aos cursos de História que formam professores, especialmente nas disciplinas que são trabalhadas pelas Faculdades de Educação. A interface ocorre tendo como centro o saber histórico comunicado. Ocorre que, na prática, o ensino de História vem se constituindo do trabalho de pesquisadores que estão institucionalmente ligados a História e à Educação, principalmente, valendo-se de conceitos, métodos e técnicas dessas e de outras ciências, e, portanto institucionalmente o que existe não é ainda uma disciplina, mas uma área de interesse interdisciplinar que é compartilhada por profissionais diversos, dentro e fora da academia, e isso é de uma riqueza ímpar. A História da ciência é pródiga em apontar exemplos de disciplinas que surgiram primeiro, na prática, como campos interdisciplinar. Exemplo é a própria História como a conhecemos hoje, como sugere a leitura de François Furet (s.d.).

¹Efetivou-se como disciplina universitária, já que o mesmo ocorrera desde o final do século XIX no contexto das escolas.

Nosso interesse quanto à historiografia é destacar como as mudanças que se perpetraram tanto na escrita da História como nas dimensões mais amplas dadas aos fatos sociais, vão se configurando no cenário da escrita da História e da Educação. O que para o conhecimento histórico na universidade serviu como caminho profícuo para as sucessivas e graduais mudanças nos currículos, nos conteúdos, nas abordagens, bem como no desenvolvimento teórico e metodológico pelo qual enveredou o ensino de História.

Mudanças sensíveis nos paradigmas norteadores da produção científica e intelectual invadiram as pesquisas sobre o ensino de História nos últimos vinte anos do final do século XX. Os referenciais teóricos e metodológicos da História como ciência e do ensino da História com disciplina, tanto na escola como nas universidades entraram em cena frente às pesquisas, sobretudo nos cursos de pós-graduação, espalhados pelo país. “Assinalando uma emergência de um novo campo do saber: a afirmação da ciência histórica pela renovação no nível da problemática, do ensino – ou dos dois - e ainda interdisciplinaridade.” (LE GOFF, 1993 p. 27). Tais mudanças ganharam corpo no âmbito das pesquisas sobre o ensino de História onde os referenciais teóricos e metodológicos da História e do ensino desta disciplina, tanto na escola básica como nas pesquisas no ensino superior, teve promoção evidente.

Essas mudanças foram relevantes no ensino nas universidades e nas pesquisas desenvolvidas. Quanto à interdisciplinaridade, sua contribuição é evidente para o aperfeiçoamento do saber e da narrativa historiográfica, que esteve voltada à Nova História e aos historiadores vinculados a História das mentalidades, que se interessaram pelo estruturalismo de Lévi-Strauss e as rupturas conceituais de Foucault.

Merece atenção o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1940 momento em que ocorre a disseminação das licenciaturas por todo o país. Nos anos de 1950 a 1970, com exceção da Universidade de São Paulo, se intensifica a instalação dos cursos de pós-graduação em História. Sendo, portanto, ainda incipiente a produção e recepção de uma historiografia atualizada em escala nacional (CARDOSO, 1997, p. 52).

Esta pesquisa constitui um estudo sobre os processos de formação, práticas e saberes dos professores que trabalham com o ensino de História nas universidades públicas em Fortaleza. Em meio à compreensão dos vieses que

alteraram as concepções do conhecimento histórico, assim como as suas práticas de pesquisa e docência que ministram no curso de História, norteamos-nos por meio de uma caracterização destas categorias contextualizadas dentro da formação dos professores que trabalham com o ensino da História, para assim discorreremos aqui acerca da formação e cultura docentes adentrando no universo das relações de saber/poder no ensino de História na universidade.

É relevante esquadriharmos todas essas questões quanto à História, ao conhecimento histórico, e as tramas cotidianas na prática e formação dos professores de História, para tal adotamos como referencial teórico, estudos que reconhece o professor como um sujeito “mediador de saberes” (TARDIF, 2000). Nesse sentido torna-se imprescindível a reflexão acerca da prática pedagógica dos professores que lidam com o “ensino do ensino de História”, aliada as suas experiências formativas pessoais e profissionais que resultam na construção e reconstrução dos conhecimentos que serão decisivos no seu agir pedagógico.

A perspectiva adotada por este estudo busca compreender as relações de saber/poder que entremeia a prática destes docentes. Adotamos aqui a ideia defendida por Foucault (1971) que define o poder como sendo antes de tudo uma relação que não necessariamente ocupa um lugar, tempos ou instituições determinadas, nem tão pouco existe de forma concentrada. Não se restringe às fronteiras sociais criadas ou imaginadas.

Para esse autor isso significa que o poder não é algo unitário e global, mas dispare em suas formas e em constante transformação; não se tratando, portanto de um objeto natural, mas de uma prática social, e como tal, constituída historicamente. Dando relevo aos saberes constituídos desde sua formação inicial e no fazer pedagógico do ensino de História, configurando assim um status de saber/poder que se manifesta na prática cotidiana de sua docência. Cartografar os percursos de formação, práticas e saberes dos professores de História, se constitui em dos objetivos desse estudo.

Dentro dessa cartografia das relações de saber/poder dos docentes que fazem o ensino de História nas universidades em Fortaleza buscamos compreender os aspectos sócio-históricos destes cursos de formação, do status que estes saberes garantem aos que desempenham essa função numa relação de reconhecimento pelos seus pares. Assim como é imprescindível perceber que tais relações caracterizam tanto um processo de formação como uma estrutura e

determinações que fazem parte de forma imbricada do ensino de História que se pratica e que se ensina a ensinar.

Tais considerações apontam para a compreensão da evolução histórica do processo de formação de professores, bem como para o papel social que desempenha essa formação e as relações nelas envolvidas.

A cartografia das relações de saber/poder que pretendemos realizar trata-se da análise da composição da teia de relações que envolve a formação e a prática docente no ensino de História. Visto que há muito se desenvolvem elucubrações acerca de uma História ensinada para a didática ou para a pesquisa, mas, cujo objetivo é a compreensão de um conhecimento Histórico para além de aforismos e maniqueísmos ingênuos, mais contextualizado e reflexivo.

A cartografia simbólica é suscetível de aplicação a outras formas institucionalizadas de representação social; à educação que privilegia a representação dos espaços socialmente constituídos e a posição que nesses espaços ocupam os diversos sujeitos do processo educativo. (SANTOS, 1987). No caso desta pesquisa os docentes que trabalham com as disciplinas de ensino de História e que são reconhecidos nos espaços acadêmicos pelos saberes – de formação, práticas – que dominam e pelo o status de poder que lhe confere o domínio e o exercício destes saberes.

Ensaíamos com esta reflexão o mapa simbólico das relações de ensino que se fazem cotidianamente no espaço das nossas universidades por meio do exercício de um saber que para os sujeitos se traduz num poder evidente, sobretudo no reconhecimento destes docentes entre seus pares.

1.2. As razões que fundamentam a investigação

O interesse pela temática dos saberes docentes no ensino de História vem de encontro com a nossa trajetória de formação e nossas vivências em sala de aula. Posuo graduação no curso de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE e desde a formação inicial, passando por um curso de especialização em ensino de História na mesma universidade, os trabalhos que desenvolvi se voltaram à temática do ensino de História e seus sujeitos. Pensar como os professores que trabalham os conteúdos voltados ao ensino desta disciplina na academia me instigou

a adentrar no universo das experiências e práticas de ensino que se encontram cada vez mais exploradas em vários trabalhos de pesquisa. Trabalhos estes realizados tanto no campo da historiografia do ensino de História no Brasil, quanto em estudos realizados no campo das pesquisas educacionais cujo foco central é a formação, prática e mais recentemente os saberes dos professores.

Começarmos este estudo pela historiografia do ensino de História na universidade significa trazer elementos para a compreensão de como os cursos de licenciatura em História e os paradigmas que permearam tanto a escrita da História como o seu ensino, andaram a guisa da constituição de um conhecimento histórico ora voltado à formação de uma identidade social do país, ora voltado às preocupações com a formação do pesquisador.

A Ciência Histórica exige informação, interpretação e análise comprometida com o processo histórico e os sujeitos sociais em questão. Quanto ao campo da História e da Educação é imprescindível recorrer ao debate e às transformações teórico-metodológicas como se processaram tanto no campo da História como da pesquisa educacional.

Nos últimos vinte anos do século XX assistiu-se a uma renovação do domínio científico, que pode ser percebido em diferentes campos de pesquisa e em especial na educação e na História cujos paradigmas foram questionados “assinalando uma emergência de um novo campo do saber: a afirmação de ciência, a renovação se deu no nível da problemática, no nível de ensino – ou dos dois - e ainda na interdisciplinaridade” (LE GOFF, 1993 p. 27). Tais mudanças ganharam corpo no âmbito das pesquisas sobre o ensino de História, promovendo um repensar sobre os referenciais teóricos e metodológicos da História e do ensino desta disciplina, tanto na escola básica como nas pesquisas no ensino superior.

Neste contexto a História Nova ganha maior espaço à medida que a História passou a se ocupar de novos problemas, de novos métodos que renovaram os domínios tradicionais da História e, principalmente, pelo aparecimento de novos objetos, em geral reservados, até então, à antropologia – como alimentação, corpo, gestos, imagens, livro, mito, sexo. A História enquanto ciência tentou escapar de dois perigos: ser sistemática, de um lado, ser puramente empírica, de outro, à imagem da escola positivista que acreditava ser objetiva. Mas sem deixar de lado o teórico, longe de dogmatismos, é sim a explicação das teorias implícitas que, fatalmente, o historiador, como qualquer cientista, coloca na base de seu trabalho.

A esse respeito LE GOFF (1993), afirma:

Em todo caso, o que se deve esperar é que a ciência histórica possa evitar melhor, de agora em diante, as tentações da filosofia da História, que renuncie às pretensões da maiúscula – a História com H - e se defina melhor em relação à História vivida dos homens. Os interessantes desdobramentos da História devem prosseguir e contribuir para tanto. (1993, p. 44)

Durante muitos anos a chamada História com H, preocupava-se apenas com os grandes feitos da História, deixando de lado a chamada História cotidiana e as complexas relações que envolvia os acontecimentos. Le Goff ao destacar a necessidade de por parte dessa História com H, sinaliza para a importância do historiador se preocupar com todos os acontecimentos que envolvem a humanidade, pois tudo faz parte da História.

Essas mudanças já podem ser percebidas em diversos contextos, por exemplo, a História Cultural atualmente procura renovar os temas relacionados à política e as culturas provocando um repensar das “concepções de micro e macro-História fundamentam algumas propostas curriculares, e delas depende a seleção de conteúdos históricos escolares” (BITTENCOURT, 2004 p. 155).

No que se refere ao ensino de História observa-se uma busca no intuito de superação das grades curriculares, procurando assim promover o acesso a um conhecimento histórico que favoreça uma compreensão global dos acontecimentos. Ao mesmo tempo parece existir um novo modelo de prática pedagógica no que concerne ao ensino de História na universidade voltada para a reflexão não só do conhecimento histórico, mas, também das implicações e da experiência profissional na prática dos professores universitários.

É relevante perceber como os conteúdos, o ensino de História, as práticas pedagógicas se entrelaçam tanto com a produção e mudanças da historiografia, como da realidade em que estes processos estão inseridos. Para tanto basta recordar que a História só foi reconhecida como disciplina escolar após a independência do Brasil, mas ainda não tinha um projeto claro e definido e acabava reproduzindo o currículo das escolas européias. Thais Fonseca (2006) ressalta que:

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de História foram se definindo com maior nitidez (p.47).

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB². Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia (THAÍS FONSECA, 2006, p.47).

Após a proclamação da República o ensino assume ou outro papel que é o de propagar uma “História nacional”. Com a reforma Capanema em 1947, a História do Brasil foi redefinida como uma disciplina autônoma, porém o seu objetivo final continuou sendo a formação moral e patriótica (T. FONSECA, 2006, p.53). Com o início da ditadura militar em 1964, e o medo da má influência e até subversiva das disciplinas da área de humanas, acabou resultando na substituição das disciplinas de História e Geografia, pela disciplina de Estudos Sociais para o então 1º grau e na retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do então segundo grau.

Os anos de 1970 foram marcados pelas lutas de profissionais, desde a sala de aula da escola básica até a universidade, como também a influência da reunião dos cientistas da área como os historiadores da ANPUH – Associação Nacional de Profissionais de História -, e também os geógrafos, engajados no retorno da História e da geografia aos currículos escolares e, claro a predominância de cursos de licenciaturas nestas áreas respectivas e não mais em Estudos Sociais.

Nos anos 1980 os conhecimentos escolares passaram por outras mudanças, ao menos em perspectivas. As reformas curriculares perpetradas no processo de redemocratização do país, onde a escola agora tem de atender às grandes demandas sociais. O atendimento das camadas populares, onde a formação voltou-se para uma formação política que fortalecesse a participação de todos os setores sociais no processo democrático. Isso não foi gratuito, não se deu porque o governo compreendeu a dimensão significativa e libertadora da educação, mas em virtude dos interesses nacionais e internacionais. Como o movimento de reformulações curriculares dos anos 1990, decorrente de uma nova configuração mundial, cujo modelo econômico submete os demais países à sua lógica de

² Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu, em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência. Na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – hoje, por sucessoras, a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro –, os secretários, cônego Januário da Cunha Barbosa e marechal Raimundo José da Cunha Matos, apresentaram proposta para a sua criação, concretizada em 21 de outubro daquele ano, em Assembléia Geral, firmada por 27 fundadores, previamente escolhidos. Fonte: www.ihgb.org.br.

mercado. Esta lógica cria novas formas de domínio e exclusão. Vejamos o que nos diz Bittencourt:

As diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia piagetiana. (BITTENCOURT, 2004, p. 103).

A questão é que o cotidiano não podia mais ser ignorado. Ele adentra a escola como também rompe as grades curriculares; o currículo real forçava mudanças no currículo formal. Essas mudanças passaram a ser discutidas tanto pelos profissionais da educação que estavam nas escolas como pelos que estavam na universidade, âmbito decisivo nos processos de mudança de concepção das teorias que conduzem a educação e o trabalho pedagógico tanto no que tange à historiografia, ou seja, à História como ciência, como ao ensino de História. Contudo os professores tiveram papel decisivo nestas mudanças não mais detidas nas mãos de técnicos que muitas vezes nunca tinham pisado em uma sala de aula.

Os diálogos entre pesquisadores e docentes do Ensino Básico, ao passo que ganhava corpo os cursos de pós-graduação em História, onde a presença de muitos professores do ensino fundamental e médio era considerável a produção resultante destes que acabou sendo absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia.

As tendências historiográficas, ou seja, os trabalhos e as teorias que envolvem a produção do conhecimento científico da disciplina histórica exerceram grande influência na delimitação e proposta de conteúdos do currículo escolar. A História chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações; assim como o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituintes de superestruturas ou modos de produção, passaram por uma reviravolta.

A partir das reflexões propostas pela História Social e pelas lutas em torno do ensino de História é que as mudanças nas propostas e nas reformas curriculares começaram a ganhar corpo. Muitas vezes no âmbito da graduação os conteúdos

repassados de forma aleatória através dos textos, atravessaram e atravessam muitas discussões pressupondo agora a atividade do magistério como uma atividade de pesquisa (REIS, 2001, p.36).

Adotando como base de sustentação as muitas transformações que emergiram dos calorosos debates ocorridos especialmente nas duas últimas décadas em torno da História e também da educação brasileira é que este trabalho busca desenvolver uma compreensão quanto às relações de saber/poder identificadas no discurso e prática do professor que trabalha com as disciplinas de ensino do ensino de História das nossas universidades. Tomando como eixo central a prática de saberes que estes profissionais desenvolvem no exercício de suas atividades como pesquisadores ao sistematizarem e problematizarem conteúdos, no tratamento metodológico e no preparo e orientação de seus alunos. Produzindo assim um conjunto de saberes dentro da dimensão de sua atividade como docente.

Buscamos, portanto, identificar o conjunto de saberes dos professores universitários pesquisados, que trabalham com a Prática do ensino de História, para desenhamos uma cartografia desses saberes, a partir das relações de saber/poder que remetem a outras formas de conhecimento e posição dos sujeitos envolvidos num processo que se dá pela interação, não só de suas atitudes mais imediatas como as de ensinar e aprender, mas, sobretudo as de permear tais relações com as experiências e as significações apropriadas pelos próprios sujeitos no decorrer de sua prática.

As ciências humanas lançam mão deste fundamento como nos trabalhos de Corinta Geraldi (1998) com o tema: Cartografias do trabalho docente, que faz um mapeamento da compreensão do trabalho docente, ou Cartografias da cultura política e da violência, de Glória Diógenes (1998), no qual a autora relata o universo juvenil na periferia das grandes cidades brasileiras.

O registro e a interpretação desses “mapas sociais” poderiam incluir a representação cartográfica do espaço em seu sentido literal, mas, nem sempre, esse é o objetivo. Os exemplos representam apenas um ponto de vista de uma cartografia alternativa e simbólica. Tomando assim a cartografia como novos mapas de pensar (MONTEIRO, 2007). Para Deleuze (1992, p.48), “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires”

Demos os primeiros passos para avançarmos na compreensão do que se

configura no âmbito das nossas universidades o “ensino do ensino de História” a partir das relações de poder que envolvem esta disciplina e que se manifestam na produção do conhecimento que se desenrola num campo de disputas entre saber, poder e o desenvolvimento das características aceitáveis para ser professor de História.

O termo cartografia usado para ilustrar as pretensões investigativas deste trabalho vem atender ao anseio de fazermos uma descrição das relações que se estabelecem no processo de formação de professores e graduandos que se dedicarão à prática docente no ensino de História.

Atentarmos assim para a complexidade da formação docente partindo de um questionamento no que se refere à estrutura das licenciaturas e das características relativas a um saber docente formulado e desenvolvido no âmbito da experiência e do exercício da prática educativa.

Considerando a “interlocução entre pesquisa e prática” como um grande desafio na área de formação de professores, Reis (2001) defende a necessidade de definição de projeto de formação de professores, voltado para superação da dicotomia entre teoria e prática educativa. Cabendo ao professor formador a criação de espaços que favoreça a reflexão sobre a prática docente e também sobre a sua própria prática.

Neste sentido, vale enfatizar que a formação docente, no campo da História, tem requerido deste futuro profissional o entendimento de uma postura frente ao conhecimento histórico, sua produção e sua prática, visto que:

[...] quem transmite esse conteúdo – ou quem está encarregado de ensinar a História – também domine o processo de como esse saber foi produzido e seja capaz de fazer História, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber ao mesmo tempo em que organiza e transmite aos estudantes (FENELON, D. 1994, in REIS, 2001, p. 22).

A posição defendida por Fenelon aponta para interação que este profissional realiza com os outros – os estudantes - na produção do conhecimento, na relação crítica com a produção científica e na transmissão de um saber permeado de elementos que garantam sua crítica.

A cultura escolar brasileira, expressa nos conceitos de: “crise”, “evasão”, “má qualidade de ensino”, “formação de professor” e outros, reúne expressões que se constituem como “falsos objetos” (REIS, 2001, p. 112), pois sob elas mascara-se o

jogo das complexas relações que ocorrem no processo institucional da educação, muitas vezes velando as relações de saber/poder que constituem a massa da relação ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa na instituição superior, ou seja, na universidade. O que faz com que o ensino de História ainda continue sendo ministrado pautado numa tradição livresca, ou mesmo restrito às informações dos livros didáticos; entre o mito da palavra escrita e a confusão entre historiografia e processo histórico acontecido Reis mais uma vez citando Fenelon diz que os professores:

[...] lidam com o processo histórico, só que cada um à sua maneira, sem realizar o diálogo ou o esclarecimento sobre o sentido e o significado de sua posição, do direcionamento de seu curso para tal abordagem e não outra. Isto é deixado para os alunos perceberem, como se estivéssemos lidando com um tipo ideal de aluno. (FENELON 1987, p. 28)

Partindo da premissa de como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar fruto de sua formação, experiência e prática é que este trabalho objetiva discutir como se dá a relação desse saber docente no ensino superior da prática do ensino de História para entender como se dá esse processo em nossas universidades públicas de Fortaleza, onde existe o curso de História.

Investigamos a forma como os sujeitos professores lançam mão do seu saber e como isso lhes confere um status de poder na disciplina que ensinam, compreendendo nesta toda uma gama de saberes que são oriundos de sua formação como professores de História, bem como suas práticas e saberes que elaboram em um conjunto no exercício da docência.

Entrecruzar a prática e o saber docente de quem trabalha com ensino do ensino de História na compreensão de uma prática como resultado do misto entre formação e experiência e das relações estabelecidas entre o docente, o ensino e o discente é que tratamos essas relações refletindo que assim como o poder não apenas reprime, censura, exclui, mascara e abstrai, também produz realidades, campos de saber, objetos e rituais de verdade.

Para assim discorreremos acerca da formação e cultura docentes adentrando no universo das relações de saber/poder no ensino de História na universidade é relevante tomarmos todas essas questões quanto à História, ao conhecimento histórico, e as tramas cotidianas na prática e formação dos professores de História.

É na perspectiva da teoria produtiva do poder que Foucault introduz o elemento saber como produção do poder. Entendido como relação, o saber não constitui efeito ou resultado de práticas e discursos sociais, mas sim, um elemento constituinte da estrutura social. O que se representa da seguinte forma: quem detém saber, possui poder, pois o saber tem como pressuposto a verdade, e toda vontade de verdade já constitui em si mesma, vontade de poder. (FOUCAULT, 1971).

Na sociedade indivíduos e grupos detêm e/ou estão submetidos a alguma forma de poder. O discurso, como bem assinala Foucault, delimita, modela e cria o espaço social; não sendo aquele que manifesta ou oculta o desejo, não é simplesmente aquele que traduz ou reflete os conflitos presentes nos sistemas sociais de dominação. Trata-se também da nossa própria voz, o nosso próprio discurso, pelo qual tentamos nos impor e nos auto-afirmar socialmente.

O autor reflete quanto à problemática do saber docente e suas influências na prática pedagógica, identificando características e os diferentes tipos de saberes, a relação dos professores com estes saberes e a valorização destes na experiência e nos fundamentos da prática e da competência profissional. A importância destes saberes surge como núcleos vitais de um saber docente, a partir das relações que os professores estabelecem de forma exterior ou interior com sua própria prática.

O que faz dos saberes da docência os saberes formados a partir da experiência não se tratando de saberes como os demais, mas formados a partir de todos “os demais saberes, porém retraduzidos, e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, 1991, p. 229-235).

Tardif (1991), analisa em outro trabalho a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, considerando que a natureza do conhecimento profissional – é especializado, formalizado, adquirido na universidade, pragmático, destinado a um grupo para seu exercício competente, requer imprevisto e adaptação a situações novas sob uma reflexão, e requer formação contínua – requer a implantação e desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores, que resulta por configurar competências para a formação da prática de quem lida com o ensino, em questão em nossa discussão o ensino de História.

No próximo tópico apresentamos os objetivos e o percurso metodológico adotado nessa pesquisa.

1.3. Os objetivos geral e específico e o percurso metodológico adotado

Toda pesquisa requer a escolha de um caminho a ser adotado para que se alcance os objetivos definidos. Essa opção precisa ser feita tomando como referência o próprio objeto de pesquisa e até mesmo a compreensão que o investigador possui acerca do que seja pesquisar e do que deseja investigar.

A temática anteriormente anunciada apoiou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, em face da complexidade do tema. É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

1.3.1 Objetivos da pesquisa

Com base em todo que foi anunciado com relação à temática na seção anterior, esta investigação tem como objetivo central cartografar as relações de saber/ poder no exercício da docência no ensino de História nas universidades públicas em Fortaleza UECE/UFC. Seus objetivos específicos forma assim definidos:

- Apresentar as relações com o *saber* profissional dos professores (saber científico) para o exercício da docência no ensino de História.
- Correlacionar as *práticas* a esse saber que denotam a intrínseca relação do poder que é exercido pelo professor por meio do seu saber e do fazer docente.
- Destacar a *formação* do professor do ensino de História que se faz perpassada pelas vinculações apresentadas na sua formação de Historiador.

1.3.2. Procedimentos metodológicos

O presente estudo partiu de nossos interesses sobre o ensino de História na universidade. Participando e tendo acesso a algumas produções sobre o tema que vem se promovendo em eventos de pesquisa e mesmo em alguns programas de pós-graduação tornam-se cada vez mais exigentes temas e abordagens sobre este ensino, suas práticas e sujeitos docentes e discentes.

O ensino de História na universidade atravessou caminhos da afirmação da História como disciplina e dos processos de formação para este ensino que estiveram envolvidos seus sujeitos. Nossa opção pelo enfoque qualitativo de investigação também encontra esteio na compreensão de Bogdan e Biklen (1994, p.16) ao justificarem

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A cartografia proposta como o traçado dos percursos de formação dos professores envolvidos nesta pesquisa é composto por alguns professores que pertencem ao corpo docente dos cursos de História das universidades públicas de Fortaleza-CE pesquisadas neste trabalho. A escolha destes professores foi feita sob o critério dos conteúdos que lecionam, trata-se, portanto, somente dos professores que se ocupam dos conteúdos voltados ao ensino da História.

Na Universidade Estadual do Ceará – UECE em torno de cinco professores participam do programa ministrando tais disciplinas. No entanto conseguimos a contribuição apenas de dois deles: uma professora e um professor. Ambos de formação na referida universidade e com experiência no ensino de História também na educação básica. A professora já com algum tempo de trabalho como docente desde sua formação inicial na educação básica e posteriormente na universidade. Tendo já lecionado em outra unidade da UECE no interior do Ceará, onde também ministrava além dos conteúdos de ensino outras disciplinas, tendo sido coordenadora do curso de História. Prestou concurso há pouco mais de três anos

para se lotar na UECE em Fortaleza campus do Itaperi, tendo sido colocada em um primeiro momento no curso de Geografia ministrando disciplinas de metodologia, só posteriormente assumiu os conteúdos voltados ao ensino da História no seu departamento de origem. A mesma professora também desenvolve projetos de pesquisas na área com seus alunos a respeito das práticas de ensino de História. A professora será nominada neste trabalho pelo nome fictício de FLORA.

O outro professor também da UECE, já há pouco mais de duas décadas na universidade, traz experiência em ensino e coordenação na educação básica e no ensino superior. Também lecionou e coordenou o curso de História de uma unidade da mesma universidade no interior do Ceará. Prestou um outro concurso e passou a ser lotado no curso de História no campus da UECE em Fortaleza-CE. Ora volta-se apenas às disciplinas e atividades voltadas ao ensino desta disciplina. Assim como a professora este docente também será nominado aqui por um nome fictício que será ABREU.

Na Universidade Federal do Ceará UFC o critério prevaleceu: professores do ensino da História. Tendo sido solicitado para o presente estudo a participação de mais dois professores. Os mesmos lecionam outros conteúdos além das disciplinas para o ensino da História, mas no momento presente encontram-se apenas com estes referidos conteúdos. Contamos apenas com a colaboração de um deles cujo ingresso na universidade já se deu há quase uma década, recente portanto, e que para se ocupar das disciplinas de prática de ensino de História participou de um outro concurso dentro do mesmo departamento da referida universidade destinado a preencher uma vaga exclusiva para os conteúdos de ensino. O referido professor não traz experiência de docência em outros níveis de ensino, tendo passado pelo bacharelado em História na referida universidade e deste saindo direto para programas de pós-graduação fora do Ceará. O professor será nominado aqui pelo nome fictício de ÉLIO.

Através das entrevistas método escolhido neste estudo, a partir das falas dos professores entrevistados, dialogaremos com essas falas a partir da teoria voltada à questão do professor refletindo sobre sua prática. A metodologia que aplicamos nesta pesquisa caminha numa perspectiva qualitativa que tem como pressupostos uma compreensão de metodologia como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento de que todo conhecimento tem como fundamento, um

compromisso com valores. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.

Antes de tudo é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre *técnicas qualitativas* de pesquisa, mas sobre *maneiras de se fazer ciência*. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. O emprego deste método como o desenvolvimento deste trabalho sob sua aplicação constitui nos dizeres de Denzin e Lincoln como:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17-23).

Traçaremos essa cartografia compreendendo que os saberes desses professores, permeados de sua origem científica e prática representam o fazer docente destes mesmos docentes por meio da relação de saber/poder no ensino de História na universidade.



CAPÍTULO II - HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Assim como a morte definitiva é o fruto último da vontade de esquecimento, assim a vontade de lembrança poderá perpetuar-nos a vida.

Saramago 1997

Neste capítulo, descrevemos algumas considerações acerca da história e o ensino de História no Brasil enfocando os aspectos relativos à História como disciplina, ao ensino de História na Universidade – os primeiros tempos, aos cursos de História nas Universidade cearenses: referências e trajetos na Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará.

2.1 A História como disciplina

No Brasil, a historiografia do ensino de História esteve voltada às preocupações quanto a sua prática, principalmente como disciplina acadêmica. Entre as pesquisas sobre a História da disciplina de História no Brasil é raro observar e sistematizar os elementos que indicam o modo pelo qual a História se institucionalizou e esteve no contexto brasileiro atrelada aos referenciais estrangeiros que orientaram épocas, caso dos modelos francês e alemão que fomentaram a tradição conteudista e enciclopédica de formação dos profissionais e da produção do conhecimento histórico (FREITAS, 2006, p.13).

Os conteúdos voltados à formação humanista seguiriam na esteira da compreensão do que seria a disciplina de História Geral. Seguindo os moldes de ensino do século XIX e até o início do século XX, seus conteúdos configuraram como disciplina escolar nos “PLANOS DE ESTUDOS” de 1837 do Colégio Pedro II a primeira escola pública considerada de nível secundário (BITTENCOURT, 2004, p. 33).

Foi com o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que se iniciou a produção historiográfica brasileira. Enveredou-se, neste momento, na composição de uma História do país que serviria de inspiração para a organização da disciplina de História no nível escolar, posta em prática,

primeiramente, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, dedicado especialmente naquela época aos grupos mais abastados da sociedade carioca.

Permeada de controvérsias em seus conteúdos e métodos, a História como disciplina escolar pautou-se no intuito de formar o cidadão. Com a precípua função de constituição da “identidade nacional” o ensino de História, segundo análise de Bittencourt (2004),

[...] associava-se à lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. (BITTENCOURT, 2004,p. 60).

O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa, mais difundido que a História profana ou laica, prevalecendo mesmo depois da proclamação da República e da separação da Igreja Católica e do Estado no Brasil (BITENCOURTT, 2004 p.62). Neste sentido, a moral religiosa e a moral e cívica, estavam juntas na preparação dos indivíduos, sendo os professores orientados segundo estes princípios.

Algumas mudanças sociais iniciadas a partir dos anos 80 do século XIX, favorecido pelo fim da escravidão, da passagem para a República e das concepções em torno de cidadania e de direitos que tomavam força, fizeram com que a escola se ampliasse para receber mais crianças. Pressionadas pela restrição do voto aos cidadãos alfabetizados, as políticas educacionais tinham como desafio o de ampliar a escolarização para um número maior de indivíduos (BITENCOURTT 2004, p. 64).

Importante destacar que o processo educacional não incluía em seus programas curriculares a participação de alguns grupos sociais da cena histórica. A função do conhecimento histórico repassado era o de “inculcar determinados valores para a preservação da ordem e da obediência de modo que a nação chegasse ao progresso” (BITENCOURTT, 2004, p. 65), modernizando-se segundo o modelo europeu.

O ensino da História, no caso dessa História pátria e de tradição européia, possibilitava o fortalecimento do espírito patriótico nacionalista, proporcionando a invenção de tradições para introjetar este ideal na jovem nação. Os manuais didáticos estavam nesta esteira, a exemplo: “Por que me ufano de meu país”, Afonso Celso sintetizou os conteúdos básicos de História Pátria que deveriam servir de orientação para o ensino. Características estas perceptíveis num ensino homogêneo

e aculturador, proveniente dos grupos abastados da sociedade. Há que se ressaltar algumas oposições, por parte de alguns educadores, historiadores e por parte de grupos ligados ao movimento dos trabalhadores que empreendiam um ensino voltado ao questionamento do sentido de “civilização” (BITENCOURTT 2004, p. p. 66).

A História acadêmica produzida no IHGB estava destinada a produzir um ensino cuja idéia central era construir uma identidade nacional no momento em que o principal tema em debate era a nação. Isso fez com que a História estivesse incorporada ao projeto nacional do romantismo e que Joaquim Manuel Macedo³ se tornasse professor do Colégio Pedro II. O destaque desta História estava na relação entre natureza e cultura que procurava identificar as “cores do país”. Nesse período há uma aproximação muito grande entre as duas instituições, o Colégio Pedro II e o IHGB, no momento em que alguns professores atuavam em ambas, visando uma mobilização pelo gosto das coisas brasileiras.

Orientações de ordem pragmática alcançaram as produções do período compreendido até o início da década de 1930. No estudo da História, onde a análise documental aparecia como condição de verdade de História da nação, numa aproximação à historiografia alemã de cunho historicista, com uma enorme influência de Leopold von Ranke, as evidências documentais constituíam a salva guarda da investigação e comprovação do fato histórico.

A necessidade de aprimorar essa função da História fez com que o IHGB promovesse como os seus congêneres europeus, concursos cuja temática seria: Os estudos do Brasil! Deveria, portanto, contemplar a História local e regional articulada à nacional sem deixar de perceber o seu papel no mundo. Isto significava destacar o papel do país no contexto internacional através de concursos de monografias que explorassem as características mais complexas que estavam em evidência. O vencedor foi um dos textos mais comentados da historiografia brasileira no século XIX, a memória de Karl Friedrich Philipp von Martius: “Como se deve escrever a História do Brasil”. A partir disso, a proposta produzida por Von Martius tornou-se referência para os escritos sobre a História do Brasil. A primeira idéia contida na monografia vencedora do concurso diz respeito à mescla das três raças como modelo para a História do Brasil:

³Professor de Geografia e História do Brasil no Colégio e sócio fundador, secretário e orador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desde 1845.

Qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorrerão para o desenvolvimento do homem. São, porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a cor, de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim, a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população cuja História por isso mesmo tem um cunho muito particular. Disso necessariamente se segue que o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influíram naquele desenvolvimento; o português, que deu condições e garantias morais e físicas para um reino independente; o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas (...) tanto os indígenas, como os negros, reagiram sobre a raça predominante. Sei muito bem que brancos haverá, que a uma tal ou qual concorrência dessas raças inferiores tachem de menoscabo à sua prosápia. Os espíritos mais esclarecidos e mais profundos pelo contrário acharão na investigação da parte que tiveram, e ainda têm as raças índia e etiópica no desenvolvimento histórico do povo brasileiro, um novo estímulo para o historiador humano e profundo. (MARTIUS, 1843. p. 385).

O IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, desde a sua fundação, tinha como objetivo oferecer condições para reunir, organizar e arquivar documentos e, a partir daí, se operar um trabalho de pesquisa favorecendo o aperfeiçoamento no campo da História conforme vinha ocorrendo nas universidades européias. A documentação reunida pelo IHGB oferecia elementos significativos para a escrita da História do Brasil. Nesse momento, as propostas de Von Martius começaram a ter utilidade. Sua tese destacava vários aspectos que deveriam ser observados: em primeiro lugar, chamava atenção para contribuição do português, do africano e do indígena para formação do povo brasileiro, e da importância em conhecer a cultura de cada povo e a aplicação de determinados elementos de suas culturas na realidade brasileira. Esse historiador centrava a sua atenção no estudo da língua, dos mitos e das lendas assim como na organização social e política desses povos, e indicava a necessidade de transferência e aplicação de alguns modelos europeus de organização no Brasil e, principalmente, o uso de alguns modelos de instituições portuguesas.

Em seu ensaio Von Martius destacou o trabalho de catequese da Companhia de Jesus junto às comunidades indígenas, assim como também a influência da Igreja junto à monarquia portuguesa na administração do Brasil. Destacou ainda a regionalização do Brasil, a importância de se agrupar regiões com características semelhantes e Histórias convergentes procurando ao mesmo tempo

integrá-las a um todo, evitando a fragmentação da História do Brasil em diversas Histórias, de cada província ou de cada região.

As idéias desse autor tiveram uma enorme repercussão entre os intelectuais do IHGB e professores do Colégio Pedro II, servindo de orientação para a escrita dos manuais didáticos. Perguntas sobre o conteúdo de disciplina de História do Brasil começaram a ser respondidas. Através do trabalho de Von Martius configurou-se uma forma de se construir a História nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser eixos indicadores em torno dos quais um conjunto de acontecimentos seria analisado.

A História, naquele momento, era pensada e ensinada numa perspectiva linear. Em um processo marcado por grandes episódios e “heróis”, e esse modelo foi seguido pelos professores e organizadores dos programas de História como disciplina escolar. Tornaram-se, portanto, preponderantes e permaneceram até hoje como uma referência para muitos programas e currículos de História do Brasil.

Numa análise mais detalhada dos programas iniciais inspirados nas propostas de Von Martius, a pesquisadora Kátia Abud (1998) nos mostra a permanência de temas e concepções que ainda vem norteando alguns programas na atualidade:

Ele afirmava que para escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro, e do índio para a formação da população brasileira. Enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Foi Martius também quem lembrou que não poderia perder de vista o desenvolvimento civil e legislativo e os movimentos do comércio internacional. Apontou para a importância da transferência para o Brasil das instituições municipais portuguesas e o desenvolvimento que tais instituições tiveram. Destacou o papel dos jesuítas na catequese e na colonização e a importância de se estudar as relações entre a Igreja católica e a Monarquia. Mostrou ainda o interesse que havia em se conhecer o desenvolvimento das ciências e das artes e os aspectos da vida dos colonos. Para evitar uma possível regionalização, e sugeriu que se agrupassem regiões com características semelhantes. (ABUD, 1998 p. 30-31).

Os programas para o ensino de História surgiram no século XIX no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela independência e constituição de uma identidade nacional. Os conteúdos selecionados baseavam-se na

constituição e no desenvolvimento da nação, origem do povo brasileiro, as instituições político-administrativas do Brasil colonial, enfim, buscando temas que demonstrassem e valorizassem a nossa História e ao mesmo tempo temas gerais.

Até o terceiro decênio do século XX os embates quanto aos conteúdos históricos que deveriam ser ensinados e seus métodos eram postos no contexto escolar empenhados em realizar um tipo de ensino na cidade e no campo, capaz de uniformizar o pensamento dos estudantes quanto ao país e sua importância. Grupos sociais e setores como os das escolas anarquistas ainda empreenderam movimentos de escolarização com escolas sob um viés político e distinto do governo. Com o fechamento destas, prevaleceu o domínio de um ensino enciclopédico e doutrinário.

A memória histórica nacional foi a tônica do momento, os conteúdos foram organizados de forma mais rígida. O método de aprendizagem pela memorização de nomes, datas, fatos e feitos constituía o mecanismo mnemônico de ensinar e aprender História embasando a produção pedagógica nacional. (BITTENCOURT, 2004, p. 69)

Saber “História” era ter informações, uma memorização mecânica baseada no “saber de cor” (BITTENCOURT, 2004, p. 71). Este método de ensino pode ser situado dentro de um contexto histórico vivido pela sociedade brasileira que se via imersa em uma complexidade cultural, mas, marcada pela circularidade de informação pela via oral. A escola veio instaurar a consolidação de um processo de normatização e sistematização do conhecimento antes essencialmente oral, agora passava a ser permeado pelo processo da escrita.

Durante os anos de 1930 figuravam as propostas de implantação nas escolas da disciplina de Estudos Sociais em substituição à Geografia e ao Civismo. Inspirados nas escolas norte-americanas, estes estudos se baseavam na psicologia cognitiva ganhando mais espaço nos anos da década de cinquenta (BITTENCOURT, p. 73). A função de tais conteúdos era de formar progressivamente a criança para o trabalho.

Nos primeiros anos de existência da História como disciplina, a História do Brasil não ocupava um lugar de destaque nos programas escolares, ela estava inserida no contexto da História universal. A História da civilização será criada para compor um estudo conjunto da História do Brasil, Geral e da América. As matérias de História comporiam uma única disciplina, a de “História da Civilização”.

A idéia de uma História única era defendida por alguns intelectuais que ocupavam cargos políticos na época e que, certamente tiveram suas idéias incorporadas na organização dos currículos. Exemplo disso foi Delgado de Carvalho que, entre os anos de 1931 e 1935 ocupou o cargo de diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, órgão do Departamento de Educação do Distrito Federal, onde defendia a idéia de que as matérias de História deveriam compor uma única disciplina. Segundo suas orientações,

[...] é no conjunto das experiências humanas que deverão ser buscadas as situações exemplares que permitam pensar sobre nossos problemas. (...) A humanidade é o seu objeto de estudo. A civilização é uma, um eterno progredir; daí uma “História da Civilização”, no singular. (CARVALHO, 1934, p. 70).

A concepção de História defendida por Carvalho pretendia constituir outro conhecimento, afastando-se da História política, factual, episódica cheia de nomes e datas para valorizar outras concepções de História, a História cultural, intelectual e moral num contexto geral. Essa situação da História do Brasil está inserida na cadeira de História geral e, ainda assim, com um viés positivista, prevalecendo até meados do século XX. A criação de uma cadeira⁴ de História do Brasil, com professores especializados para a matéria, concorria com a História Universal produzida de acordo com os manuais franceses, mas respondia por um anseio que reunia os historiadores que desejavam uma História do Brasil independente.

A concepção do ensino de História mudaria em função do contexto político. Se no século XIX a discussão política girava em torno do sentimento de nação, sob um olhar romântico e universal ao mesmo tempo, seria no século XX, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, que se modifica o enfoque dado à História, principalmente para a História do Brasil. O argumento da realidade e da especificidade brasileiro tornou-se os pontos principais daqueles que defendiam a autonomia da disciplina contra a perspectiva universal. Defendendo a especificidade e a singularidade nacional autores como oliveira Viana, citado por Resnik (1998) corroboram com a idéia de uma História nacional como disciplina específica ao afirmar que “cada povo tem a sua maneira própria de ser e de existir- e essa maneira só a História, pela comparação das diversas fases evolutivas de cada um, é capaz de definir com precisão.” (RESNIK, 1998, p. 77).

⁴ Expressão utilizada na época para denominar as disciplinas escolares.

Em 1931, o Ensino Secundário tornou-se condição obrigatória para que se pudesse ingressar nos Cursos Superiores. Foi uma reforma importante que pretendia regulamentar todo o ensino primário, secundário e superior, como também o Normal e o Técnico (comercial industrial e agrícola). No entanto, isso não significou clareza nas propostas de ensino para esta etapa da formação escolar.

Apesar de um certo consenso em torno da seriação do secundário, do seu caráter específico e independente, não era tranqüila a definição sobre o que deveria ensinar e quais os programas que melhor atenderiam aos seus objetivos. Enquanto a escola primária ensinava as primeiras letras e os rudimentos da socialização da criança; enquanto as escolas médias profissionais e as superiores preparavam os indivíduos para os exercícios de uma profissão; a escola secundária caracterizava-se por propiciar aos seus alunos “cultura geral” ou “cultura desinteressada”. (RESNIK, 1998, p. 81).

A Reforma de Francisco Campos (1931)⁵ centralizou no Ministério da Educação a elaboração de todas as normas administrativas e programáticas, fiscalizando as escolas públicas e particulares. Essas mudanças corresponderam a um significativo crescimento do ensino secundário. (SCHWARTZMAN, 2000 p.206).

Nesta ocasião foi elaborado o primeiro programa para escolas secundárias, que estenderam a disciplina de História a todas as séries do ensino secundário já com a seriação unificada, a História geral e do Brasil, constituíram uma disciplina única: A História da Civilização. Nessa nova estruturação curricular, a História do Brasil aparecia inserida nos estudos de História da América. Tal organização, no entanto, continuou produzindo críticas quanto ao fato da disciplina de História do Brasil estar vinculada à História da Civilização, sem espaço próprio, e sem autonomia. Segundo alguns professores e críticos, como, Jonathas Serrano, Max Fleiuss a História do Brasil deveria ser uma disciplina específica e independente. Era preciso repensar os programas de História e instituir a História do Brasil como disciplina autônoma e voltada para os valores nacionais.

O modelo instituído para a disciplina de História no século XIX seguia o modelo do ensino francês, uma História Universal, construída em torno da periodização da História política européia. Os livros indicados, com raras exceções eram sempre os compêndios franceses. As modificações nos programas seguiam as

⁵Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob o que ficou conhecido como “Estado Novo”.

mesmas alterações introduzidas nas escolas francesas. A orientação francesa no ensino de História pode ser observada no currículo do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Eram usados compêndios franceses nesse período, muitas vezes na língua original. Os livros adotados após o Regulamento Imperial de 1856 eram os mesmos adotados nos Liceus franceses e até os anos 30 do século XX foram adotados no Brasil os livros de Seignobos (*Historie de La Civilizacion*, em dois volumes) e Mallet (*Cours D'Historie*). Para Nadai (1992), a influência francesa fazia da História do Brasil apenas um índice:

Assim a História inicialmente estudada no país, a História da Europa Ocidental, era apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História da Pátria surge como seu apêndice sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, didáticas e batalhas. (NADAI, apud MARTINS, 2003, p.40).

O modelo francês, portanto, foi apologético não só nas manifestações artísticas e culturais. A legislação sobre o ensino foi fortemente influenciada pelo modelo europeu, buscando a aproximação de leis civilizadas para um modelo de homem civilizado, tal como ocorrera na Europa no século XIX. Reis Filho (1995), afirma que apesar do modelo francês não ser o único a ser marcante na História brasileira, pois, os norte-americanos também inspiraram brasileiros sobre a organização legislativa no final do século XIX, a utilização de modelos educacionais europeus foi marcadamente utilizada. E afirma:

Até por volta de 1870, a legislação do ensino brasileiro era fortemente modelada pela França. Chegou-se muitas vezes a traduzir as leis francesas e nesta forma passá-las pelo parlamento “nacionalizando-as”(…) (MARTINS 2003, p.46)

Era preciso a produção de uma História exclusiva do Brasil. Circe Bittencourt (1992) afirma que existiram tentativas de escrever e produzir materiais didáticos mais próximos da realidade brasileira, mas nenhum autor conseguiu abafar “o ufanismo histórico francês” que centrava na França as luzes do mundo civilizado cristão. Os franceses permaneceram como principal suporte pedagógico para as escolas públicas secundárias, marcando os períodos e a seleção dos conteúdos que eram exigidos para os exames de ingresso nos cursos superiores. Na História

Universal, ditada e construída dentro dos parâmetros franceses, não havia lugar para o continente americano e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando descreviam as grandes descobertas portuguesas. Esse modelo era utilizado até mesmo nas faculdades como as de Direito de São Paulo e Recife.

A utilização dessa História produzida na Europa nos aproximava do mundo civilizado e que era passível de ser apreendido e até mesmo copiado, mas que pouco contemplava a História do Brasil. Portanto, a produção da História do Brasil passava ser tarefa urgente e necessária. A modalidade de ensino secundário não era pré-requisito para o ingresso à universidade. A História do Brasil nos programas curriculares e nos livros didáticos tinha a função de arcabouço na formação dos indivíduos, servindo a uma consciência nacional, um sentimento de configuração de uma identidade para o povo brasileiro.

Quem elaborava os programas e compêndios eram os intelectuais do IHGB, muitos dos quais, como já foi citado anteriormente, eram professores do Colégio Pedro II, cujo ensino serviria de modelo para todas as escolas secundárias do país. Um desses professores do Colégio Pedro II era o romancista Joaquim Manuel de Macedo, que transformou suas aulas no livro “Lições de História do Brasil”. Lançado em 1861 contava com uma História essencialmente política protagonizada pela elite administrativa e militar, adotava uma abordagem cronológica que incentivava a memorização dos fatos históricos. Cada lição terminava com um quadro sinótico e com um questionário. O livro foi sendo reeditado até 1925 e marcou a vida escolar de várias gerações, conforme demonstrou Selma Mattos em pesquisa realizada sobre tal obra.

A trajetória do “Doutor Macedinho” se confunde em larga medida com a trajetória da construção do Império do Brasil (...) produziu uma obra singular que ajudou a constituir o Povo do Império do Brasil, ao iniciar algumas gerações no conhecimento da História de sua pátria pressupõe um autor singular (...). Lições não foi o primeiro compêndio redigido por um brasileiro; e também não foi o primeiro nem o único manual didático publicado no Império (...). O triunfo de Macedo com Lições de História do Brasil se estenderia por inúmeras décadas, uma vez que o manual destinado às escolas primárias chegou até a República. (MATTOS, 1998, p. 121).

Outro autor que se destacou escrevendo sobre a História do Brasil foi João Ribeiro, que, em 1900, lançou a História do Brasil, obra em duas versões: para o ensino primário e para o secundário. João Ribeiro inovou na organização dos

conteúdos, ao apresentar, além da História nacional novas unidades temáticas, como as que chamaram de História comum, algo semelhante à História do cotidiano e da História local. Ele inovou também por valorizar didaticamente as ilustrações. Suas obras tiveram várias reedições, chegando uma delas a ser adotada ainda em 1964 em escolas públicas de São Paulo e do Rio Janeiro (BITTENCOURT, 1998, p.52).

A Reforma Francisco Campos não atendeu ao que se esperava sobre a História do Brasil. As críticas a essa reforma eram principalmente relacionadas ao excesso de disciplinas que se criava, ao modelo de programas de História que se instituía e à ausência da disciplina de História do Brasil com autonomia e originalidade. Entretanto, essa reforma se refletiu nas reformas posteriores, em especial na chamada Reforma Capanema de 1942 (SCHWARTZMAN, 2000, p. 205).

Com a Reforma Capanema ocorreu a separação entre a História Geral e a História do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina. Desde então a História do Brasil seria lecionada em duas aulas semanais nas quartas e quintas séries do ginásio, garantindo, também, a implementação da disciplina na matriz curricular para o ensino secundário. Era preciso, portanto, elaborar os programas para a nova organização curricular.

O objetivo da autonomia da História do Brasil era defendido no sentido de orientar o ensino secundário para uma maior compreensão dos valores e da realidade nacional. A lei Orgânica de 1942, que instituía as mudanças, reforçou essa direção, pois se caracterizou:

Pela intenção de consolidar a Escola Secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade, da pátria. Através dela, também esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a conclusão das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional (RESNIK, 1992, p. 86).

O ensino secundário continuava destinado a preparar os setores abastados, dentro dos seus objetivos, havia uma acentuada preocupação em formar o espírito de nacionalidade e de uma verdadeira consciência patriótica. O currículo científico adveio num contexto social de transições dos setores econômicos do país; mudanças como a industrialização e a ascensão de novos grupos sociais e

econômicos fomentaram a introdução de conteúdos e posturas que atendessem aos planos dirigentes da jovem nação em franco processo de desenvolvimento industrial. A formação agora deveria se voltar às necessidades funcionais dessa sociedade do início do século XX.

Nas primeiras décadas deste século a formação da nacionalidade e da identidade nacional continuava ocupando espaço na produção intelectual e política do país. Em 1915, Alberto Torres discutia a formação de uma consciência nacional como uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais (BITTENCOURT, 1998. p. 21-22).

A idéia de desenvolver o sentimento de nacionalidade já vinha se espalhando pela sociedade brasileira ao longo do século XIX, principalmente, através de movimentos intelectuais e políticos como os da geração de 1870, que se manifestam através de inúmeras obras literárias e ações. Olavo Bilac, participante desta geração, fundou uma associação, a Liga de Defesa Nacional, numa tentativa de acentuar a questão do sentimento nacional. Seguindo outros intelectuais como José Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, José Veríssimo, Manuel Bomfim entre outros. Esse sentimento fundamentou também outros movimentos culturais, como o Modernismo na década de 1920 e movimentos políticos, como o Tenentismo na mesma década.

Entretanto, esse esforço dos intelectuais colidia com a afirmação do Brasil do final do século XIX de um sentimento localista. Para a criação de um sentimento nacional era necessário, portanto, desenvolver a idéia do Brasil como pátria de todos, de criar um sentimento de unidade e de pertencimento não apenas ao seu Estado, a sua região ou a História local, mas a todas as partes do território. E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais que entendiam a importância da escola para a constituição de um sentimento nacional. Essas idéias receberam a ajuda a partir de 1870, do fim da Guerra do Paraguai que juntou pessoas de diferentes regiões.

Olavo Bilac e Manuel Bomfim em obra editada em 1915, intitulada "*Através do Brasil*", prosseguem nesse mesmo caminho de valorização do Brasil e do sentimento nacional. Ao contar a História de dois meninos em busca do pai, Olavo Bilac e Manuel Bomfim levaram os leitores, especialmente os estudantes ao envolvimento emocional através da descoberta dos vários cenários sociais, geográficos e econômicos que compunham o Brasil da época. Ao longo da viagem,

os meninos contracenam com diferentes tipos humanos que compõem a realidade do país como: ex-escravos, comerciantes, tropeiros e caixeiros viajantes que vão expondo as mais diversas experiências, formando com esta viagem um conceito próprio de nação.

Por esse caminho foi sendo construída uma galeria de heróis que passaram a ser cultuados em festas cívicas com significados importantes na construção da nacionalidade em sua vertente patriótica. A identidade nacional vai se constituindo pelo Estado através de práticas desenvolvidas nas escolas republicanas, públicas e privadas, e são caracterizadas, pelo que se chama de “nacionalismo de direita”. Trata-se da produção de um sentimento nacional para atender aos interesses de determinados grupos voltados para os projetos de manutenção do poder e privilégios dos grupos sociais mais abastados.

De uma maneira geral, conforme afirma Circe Bittencourt, em pesquisas sobre este tema, pode-se verificar que até o início da década de 1870, predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de Nação com alternâncias entre a valorização do político e do econômico (BITTENCOURT, 2003, p.196).

Dentro dos debates quanto às ciências como a Matemática, a Física, a Química, a História veio conviver com estas disciplinas com a expressa função de formação humana, cidadã, moral e cívica. Por meio dessa concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o “berço da civilização”, iniciando os estudos pela Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e, somente ao chegar à Idade Moderna estudava-se o Brasil. Predominava dessa forma uma continuidade na formação da identidade nacional por meio de um processo de inserção no mundo branco ocidental e cristão.

Os paradigmas europeus prevaleceram na perspectiva de enfoque e abordagem da História, como exemplo do ideal iluminista de enaltecimento da nação rumo ao progresso. Permaneciam os pressupostos de uma História política dentre as quais se destacava a figura do Estado Nação como sujeito principal, assim como os feitos dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao futuro. As mudanças eram estudadas através das políticas administrativas e obras dos governantes e das elites responsáveis pela condução do País.

Nos anos de 1930 a História do Brasil continuou como apêndice da História Geral e História da América. No governo Vargas, sob a direção do ministro Gustavo

Capanema, através da Lei 4.244 de 1942, a História do Brasil se tornou mais presente com o aumento da carga-horária. O curso secundário foi separado em períodos de 4 e 3 anos como clássico e científico; este último para atender às demandas insipientes da indústrias; bem como a existência de um terceiro setor para o Brasil. Após os anos 1950, com aceleração das mudanças econômicas, o ensino de História do Brasil passou a enfatizar os estudos dos “ciclos” econômicos, do pau-brasil à industrialização, sem alterar, contudo a organização do conteúdo.

A partir dos anos 1970, pelas circunstâncias vividas no Brasil, sob a égide do regime militar, o currículo escolar foi organizado de forma diferente. O primeiro grau passou a ter oito anos e o segundo grau passou a ser profissionalizante.

Uma nova organização na distribuição do conteúdo alterou significativamente algumas áreas do conhecimento: as áreas humanas passaram por um amplo processo de mudanças e perdas de status. A História do Brasil se mesclou aos estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, unificando os conhecimentos, tornando-os superficiais e sem base científica. A pesquisa histórica neste período foi limitada e controlada pelo governo comprometendo um estudo histórico capaz de contribuir para um conhecimento efetivamente crítico da realidade brasileira.

Porém, neste mesmo período uma nova fundamentação baseada nos princípios de Piaget começava a ser aplicada na Escola Fundamental. A organização curricular começava pelo estudo dos fatos mais próximos aos mais distantes, seguindo percurso da História familiar, do bairro, do município, da cidade, do estado e do país e, posteriormente, nas séries finais do primeiro grau estudava-se a História Geral, da Antiguidade ao Mundo Contemporâneo. A aplicação desse programa foi intensiva e abrangente e, até hoje, continua sendo aplicado em muitas escolas da rede pública e privada.

As reformulações curriculares da década de 1980, no momento da redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o Ensino da História do Brasil, tanto para o Ensino Médio como para o Ensino Superior. Com o aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, a Universidade passou a organizar seus currículos em torno de novos eixos temáticos: História Econômico-Social, História do Poder e das Ideias Políticas e História cultural, das Ideologias e Mentalidades, refletindo as mudanças nas concepções de História produzidas até então. Com as críticas a uma determinada formulação da História Política e a

crescente produção da História Social e Cultural, como também a mudança do perfil dos alunos, tornou-se necessário e urgente repensar os programas e o ensino da História do Brasil.

A produção acadêmica e a produção didática fornecem elementos para uma reflexão sobre os desafios para formação de um conhecimento histórico significativo capaz de atender a diferentes públicos escolares. E por seu turno contribui com as ponderações que aqui trazemos acerca do ensino de História na Universidade dentro do processo de formação daqueles que serão os professores de História.

2.2 O Ensino de História na Universidade: os primeiros tempos

Pensar o conhecimento histórico significa pensar sua produção, prática e ensino. A História social nos aponta para as possibilidades de abordagem e entendimento desse conhecimento e saber históricos elaborados e por sua vez aplicados e repassados nos níveis de ensino, ao que nos interessa nesta pesquisa no ensino superior.

A História Social coloca-nos frente a referenciais teórico metodológicos que apresentam os limites e as possibilidades de abordagem, abrindo-nos caminho para pensarmos o ensino de História, a prática do ensino de História na sala de aula da universidade. Um de seus feitos, a partir das décadas de 1960 e 1980 foi a ampliação do mapa do conhecimento histórico e a legitimação de novas áreas de investigação. (REIS, 2001, p. 17)

Esta ampliação do mapa do conhecimento histórico extrapolou os muros da academia contribuindo com as discussões acerca do papel da História no currículo e em relação às questões do livro didático e da formação e experiências de professores no ensino da História. A instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário data de 1934. No contexto da criação da primeira universidade brasileira a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo e depois Rio de Janeiro com a instalação da Universidade do Brasil e a vinda de cientistas estrangeiros para lecionarem nestas universidades, introduziu-se novos meandros para as pesquisas científicas, nas diversas áreas das ciências humanas, biológicas e exatas (NADAI, 1993, p. 153).

Quanto à História e a Geografia as contribuições partiram de nomes como Braudel, Febvre, Claude Lévi-Strauss, com delimitações do campo social, sobretudo para a História. Nas origens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, os estudos de História foram marcados pela “*École des Annales*” na História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, conservador e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanordem Shaw, que detinha uma visão interdisciplinar (NADAI, 1993, p. 154).

O ensino de História fragmentado e voltado ao tempo linear como citamos anteriormente, vai sofrendo paulatinamente mudanças teóricas e metodológicas tanto na pesquisa quanto no ensino. A partir dos anos de 1950 o trabalho dos Estudos Históricos no Brasil passa a produzir pesquisas contribuindo com o ensino universitário e com a bibliografia sobre a História do Brasil, tornando-se dominantes obras de historiografia geral (FREITAS, 2006, p. 16).

Nos anos de 1960 essas renovações direcionam para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina, atingindo a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes ser feito no meio dos licenciados, “não em maioria, mas suficientemente expressivo” (NADAI, 1993, p.155). O que proporcionou uma outra qualidade ao ensino da História; os estudantes a encaravam como mecanismo de compreensão crítica da realidade social.

As concepções, o tratamento e as práticas pedagógicas de História se processaram em meio às mudanças sociais da época e ao alargamento da escola para as outras camadas sociais. A urbanização crescente do período, a industrialização foi minando um ensino elitista para dar lugar aos conhecimentos que se faziam necessários àquela conjuntura social.

À História coube a abertura para o diálogo com outras ciências humanas; e cujo caráter problematizador e interpretativo agora passava a conceder ênfase no estudo do meio como denotador do currículo, aproximação entre ensino e pesquisa, organização de programas de ensino, utilização de documentação variada, nova abordagem do documento histórico (NADAI 1993, p. 156).

Era a emergência de que é preciso pensar historicamente, e pela primeira vez, ensinou-se História ensinando-se também o seu método. Com a ditadura ações repressoras trataram logo de coibir a ação emancipadora deste ensino; mas contraditoriamente o uso da dialética marxista e as possibilidades de novos enfoques dimensionaram o conceito de História. A própria historiografia brasileira

buscou identidade na diferença – nos espaços de formação, organização, lutas e resistências (NADAI 1993, p. 157)

Mas frente às renovações teórico-metodológicas, negaram à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo escolar com a introdução dos Estudos Sociais. Conteúdos que atendiam aos propósitos institucionais da época, tanto para preparar o cidadão para o seu desempenho social como para aligeirar o mais possível a consciência crítica dos mesmos.

No início dos anos 1970, um encontro internacional promovido pelo Instituto de Estudos Brasileiros – IEB-USP foi palco privilegiado para o balanço da historiografia brasileira, figurando como um marco para a denominada historiografia moderna. A professora Alice Canabrava destaca neste contexto:

o ensino superior de História no quadro institucional do país distingui o moderno do tradicional por colocar importante esse saber no centro das ciências do homem e no universo da História geral (CANABRAVA, 1972).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi destaque na abordagem de Cecília Maria Westfalen e do francês Frédéric Mauro em que a vinda de professores estrangeiros significaram os auspícios de renovação. A professora Emília Viotti da Costa teceu comentários mais ponderados quanto a contribuição do ensino de História para a historiografia. (FREITAS, 2006, p. 18)

A Fundação das Faculdades de Filosofia é tomada como inovadora nos anos de 1930. Para a produção historiográfica brasileira como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, na prática do professor Francisco Iglesias, àquelas serviam “mais para preparar os professores do ensino secundário, bem pouco para o preparo do historiador” (FREITAS 2006, p. 19).

Outro aspecto foi a abertura de faculdades de filosofia ou economia e onde era dado abrigo a cadeiras de História. Algo que dificultou a consolidação destes cursos, segundo o professor Iglesias, fora o próprio status epistemológico da História.

A História, ao contrário da economia não está constituída como ciência até hoje, quem não domina ciência nenhuma pode muito bem ser professor de História do Brasil Afinal todo mundo já ouviu falar da Marquesa de Santos..., não pode é ser professor de oftalmologia (FREITAS 2006, p: 20).

A autonomia da ciência histórica no Brasil esteve intimamente ligada ao ensino superior, segundo Odilon Nogueira Matos (1972), as monografias vieram enriquecer a bibliografia brasileira começando a fazê-lo nos anos de 1930, com obras elaboradas em torno da carreira universitária. Como o êxito dos cursos superiores associa-se os acontecimentos significativos do período, sobremaneira os da sociedade paulista.

Emergiu daí uma literatura de crise, que examinava os problemas nacionais, daí a busca pelos cursos de filosofia. A primeira instituição no Brasil a colocar o ensino de História, a princípio apenas História econômica, em nível universitário foi a Escola Livre de Sociologia da USP. Apenas nos anos 1950 dos primeiros frutos da universidade brotaram, nomes como Victor Nunes Leal, João Cruz Costa e Alice Canabrava.

Os cursos de graduação e pós-graduação eram os únicos locais de produção historiográfica. A primeira geração formada pela USP e pela Universidade do Brasil se destaca na superação de uma “pré-História para a moderna historiografia brasileira (FREITAS 2006, p. 21). O ensino de História na universidade foi concebido como divisor de águas da nossa historiografia, aliado ao espírito universitário, à herança francesa e aos novos métodos de pesquisa empregados, para se compreender e escrever a História.

Antes de se configurar como curso de formação superior – um agregado de cadeiras que formariam o bacharel e o licenciado a partir de 1934 – a História constituía uma cadeira que poderia ministrar cursos de conteúdos voltados para Arte, Igreja, Economia, Direito, entre outros. (FREITAS 2006, p. 31).

A historiografia do ensino de história apresentada traz alguns destaques nessa produção intelectual da História como ciência no Brasil e como disciplina na universidade.

A figura de Afonso D' Escranganolle Taunay como catedrático de História universal ligado aos beneditinos esteve na Faculdade de Filosofia desde sua fundação. Formado em engenharia assumiu em 1917 a direção do museu paulista, teve contato com Capistrano de Abreu e Alfredo Moreira Pinto, seu pai Visconde de Taunay, a convivência com os sócios do IHGB-SP e a participação de sua família no governo do Paraná e Santa Catarina e na missão artística francesa rendeu-lhe transferência para o domínio da História. (FREITAS, 2006, p. 35).

Uma via Italiana para o ensino superior de História no Brasil se deu com – as preleções de Francisco Isoldi na Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo (1931-1932). Ministrante de um curso de introdução à História na referida universidade, dois anos antes da abertura dos primeiros cursos de graduação regido pelo estatuto das universidades 1931. Foi uma experiência do ensino superior de História, sob a expressão de um possível padrão pedagógico italiano em São Paulo.

Esse traço possui referência na visita do “pedagogo” Hugo Pizzoli a São Paulo em 1914. Convidado pelo secretário do interior, Altino Arantes, Pizzoli se dedicou à observação do sistema de instrução do estado. Logo anunciou, em carta aberta a ausência de perspectivas para os egressos da Escola Normal que desejassem aprofundar seus estudos no Brasil.

Propôs a criação de uma “escola universitária de aperfeiçoamento pedagógico” destinado aos professores primários. Neste estabelecimento, a História em nível superior, abordaria a “civilização” e a arte e, juntamente com as “matérias” literatura nacional, filosofia, pedagogia, legislação e estética, prepararia os futuros ocupantes das diretorias didáticas, das inspetorias governamentais e do magistério primário. Tais sugestões não foram postas à prova (FREITAS, 2006, p. 52).

Mesmo secundário herdeiro do Trivium e Quadrivium Medieval, as faculdades de filosofia seriam as guardiãs das matérias mais importantes, como exemplo a universidade de Paris. Essa concepção de ensino superior conduziu Piccarolo a projetar uma faculdade de letras e filosofia ao modo corrente na Itália, de onde saíam, competentemente, as professoras para as escolas secundárias e para as escolas normais. Para isso eram necessários pelo menos 3 cadeiras de geografia, História Antiga, Medieval e Moderna (FREITAS, 2006, p. 55).

A História como disciplina do ensino superior nas concepções de Francisco Isoldi (1879-1960), italiano de Salerno, que estava no Brasil desde 1919 atuando no magistério secundário e no superior, eram semelhantes as de Piccarolo. Ensinou no Liceu Nobre do Colégio Nazareno e na Escola Apostólica de S. Giorgi de Crenare em Roma (cidade na qual graduou-se em filosofia e letras).

Por volta de 1904, veio ao Brasil por intermédio do professor Zaccagnini e do irmão, engenheiro e também professor Dante Isoldi. Ficou conhecido como professor das disciplinas de História universal, História do comércio, geografia grega e latim no colégio Dante Alighieri e no Makenzie College. Era um ardoroso defensor da cultura de humanidades.

Seus argumentos quanto ao ensino secundário ia de acordo ao de seu patrício “nas universidades se aprende os conhecimentos úteis e especiais, nos ginásios os princípios necessários e gerais. O secundário seria responsável pela formação do caráter daquela “categoria” social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política como na ciência (FREITAS 2006, p. 62).

O papel de regeneração caberia a Júlio de Mesquita Filho, com os institutos de ensino secundário, disseminados de norte a sul do país, criou uma mentalidade média nacional e constituiu-se em reserva permanente de elementos para a constituição das elites intelectuais (FREITAS, 2006, p. 64).

As preleções de introdução à História e crítica à História vão tratar nos cursos das partes monográfica e metodológica. Os autores expõem alguns princípios organizadores da obra e de sua prática historiadora. A idéia de História como processo de desenvolvimento humano, operando a separação em relação à filosofia da História configurada por autores como Vico, Comte e Marx. E ainda a escrita da História como narrativa (FREITAS, 2006, p. 65).

A pesquisa se constituiria de um procedimento bibliográfico e heurístico. Conhecido o objeto, devia-se partir em busca das fontes para compreender e escrever a História. Feito isso se passaria à análise documental e síntese dos fatos estabelecidos. Exigindo muitos conhecimentos, a efetiva operação feita pelo historiador que deveria dominar saberes particulares, caros e eruditos, incluindo a necessidade da crítica “livreira” (FREITAS 2006, p.67).

Tais elementos se entrecruzavam na idéia de consistência do ofício do historiador. Ponto comum entre Isoldi e a Nova História, em que a reconstrução do passado deveria considerar uma pluralidade de chaves ao tratar o enigma da causalidade histórica. Uma idéia européia, claro interesse de Isoldi, com origem alemã nos seminários de estudos históricos, envolvendo o trabalho com bibliotecas, gabinetes, onde o catedrático pudesse orientar, semanalmente os historiadores do país (FREITAS 2006, p. 84).

Mas o intelectual fora tolhido pelas limitações da Faculdade de Filosofia de São Paulo. Restou-lhe a tarefa de traçar as linhas gerais de uma disciplina que representasse o diferencial entre a formação do bacharel em História e o pesquisador *stricto sensu*.

As propostas de uma didática ou mesmo de uma pedagogia da História no alvorecer da república esteve ligada à passagem de nomes como Capistrano de

Abreu e Júlio Ribeiro no Colégio Pedro II. O primeiro sempre criticou a carência de conteúdos relativos à História e geografia do Brasil. Na época do concurso que admitiu Capistrano de Abreu as diretrizes do colégio seguiam as produções eruditas de Vanhragem, estendendo essa erudição ao tipo de História ensinada naquele colégio (Idem, p. 90).

Alçada ao status de ciência a História não seria prejudicada em termos de espaço a ela concedido. A distribuição das matérias em cursos de 07 anos foi orientado pela complexidade crescente, na distribuição das disciplinas ou no ensino particular de cada uma delas. O que significou a seriação de matérias e a introdução gradual de cada uma delas no currículo. A História Universal, por exemplo, ocuparia o sexto e o sétimo lugar; a História do Brasil, ministrada em conjunto com a geografia do Brasil, ocuparia o último ano do secundário. (FREITAS, 2006, p. 90).

A produção didática recebeu críticas como as feitas por Tristão de Alencar Araripe, quanto ao livro didático de História do Brasil de João Ribeiro 1900. Sem formação especializada, os profissionais da educação à frente das casas editoras, com os professores ensimesmados em seus próprios talentos, o ensino secundário aguardaria a década de 1930 para o início de uma pedagogia nos saberes de Clio agora tornada científica.

A historiografia abrangeu sua visão, principalmente no século XIX. O século da História “a centúria da consolidação de um método”, da ascensão da História ao status universitário e em decorrência disso, o século da sua autonomia em relação à filosofia, às letras e às ciências naturais (FREITAS, 2006, p. 131). Caracteriza-se como período em que a História universitária procurou distanciar-se das práticas autodidatas de jornalistas, escritores e sábios diletantes; ganhando, portanto, da metodização acadêmica. Suas características neste momento passam a ser de ênfase na análise do singular ao invés de regularidades; pelo prestígio de históricos particulares sobre Histórias universais. No Brasil o formato didático que vigorou foi o proposto por José Maria de Sá Benevides, que adotou um caráter normatético da História – sequência de eventos – eurocêntrica. O método sincrônico etnográfico em que o meio e a raça são anunciados como agentes modificadores da realidade.

A instrução moral de referenciais positivistas, em que a aula e o livro haveriam de reunir: epistemologia (historicamente cristã e iluminista) à concepções de ciência histórica, idéias de progresso e formas de exposição relativista e eurocêntrica. (FREITAS, 2006, p. 169). Tais características falaram forte na

compilação dos livros didáticos, manuais usados durante muito tempo como o sinônimo da própria e verdadeira História a ser aprendida e ensinada.

Com fundação dos Institutos Histórico e Geográfico que remontam o período republicano havia uma espécie de diálogo entre a História ensinada e os conteúdos e discursos desenvolvidos por estes em cada região do país onde se destacaram. Muitas escolas mantiveram conversações com o instituto memória e História da instrução. (FREITAS, 2006, p.190). Debates sobre a educação eram raros.

Um ensino de História à brasileira se difundiu com as contribuições de Fernan Braudel. Sua contribuição para a epistemologia da História com a tríade “tempo, duração e civilização”. Um dos mais importantes historiadores da Revista *Hautes Études Sociales* que viria revolucionar a escrita da História no século XX. Braudel foi professor de História da civilização no curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP 1935 – 19137. Junto a outros mestres franceses que para cá vieram e introduziram a preocupação com a orientação metodológica e com rigor de análise documental.

Como herdeiro de Lucien Febvre, ao lado de Francisco Iglésias reclamava da assimetria entre o que foi investido no curso de História da USP e os resultados deste investimento. Durante muito tempo a visão invasora dos professores estrangeiros foi comprometida, mesmo neutralizada, pelos historiadores brasileiros partidários de uma visão tradicional de História. (FREITAS, 2006, p. 210).

A dicotomia entre formação para o exercício da docência e a pesquisa persistirá. O perfil dos cursos superiores de História estava voltado para formação do mestre do secundário e não do pesquisador. Uma epistemologia de professor e não de orientador; Braudel contribui assim com escritos para a formação do professor de História para o secundário no Brasil. Uma pedagogia da História à brasileira como citado outrora, dentro do recém criado curso de formação docente de História em nível superior (USP).

Logrado as contribuições de Langlois e Charles Seignobos, Braudel trouxe seus conceitos para a reestruturação de paradigmas entre a teoria da História *stricto sensu* – ciência de referência – e a pedagogia da História. A disciplina escolar foi um exercício enriquecedor para ambos os lados do ofício. Com suas bases na escola metódica Braudel advertia os futuros professores historiadores para a objetividade, utilidade e natureza epistemológica (social) no trabalho; no fazer; no *metier* do historiador e na sua pedagogia da História. (FREITAS, 2006, p. 213)

Para Braudel o professor assim como o historiador precisava fazer escolhas em suas tarefas cotidianas, não poderia chegar a uma imparcialidade olímpica como pregara Rank, e outros. A finalidade do ensino da História, como ciência da História, não era formar o cidadão, nem o cidadão ideal. Quando eficaz a História formaria certo modo de ver, de julgar, certa maneira de ser, toda intelectual. O obstáculo pedagógico consistiria na necessidade de tornar o pensamento em seu estado original; para o comunicar, o tornar sensível a quem vos ouve, com maior ou menor atenção (FREITAS, 2006, p. 215).

Este historiador dizia ser necessário deixar os alunos livres para julgarem os grandes homens. É fundamental “saber narrar, não suprimir o suspense da História para manter vivo o interesse do aluno” (FREITAS, 2006, p. 215). Ele pensou numa pedagogia à brasileira para o *stricto sensu*, no que se refere à natureza docente; visto com olhos conservadores por parte de muitos na FEFCL/USP. Sua abordagem primava por uma História vista a partir do Atlântico como eixo dos conteúdos de História. Ler o mundo pela perspectiva da História do Brasil. Isso deveras causou espanto (FREITAS, 2006, p. 219).

Pensar a atividade pedagógica no ensino de História na graduação, é pressupô-la como atividade de pesquisa para o professor. Cujas atividades de historiador, pesquisador se congregam na sistematização e problematização dos conteúdos, no preparo de suas aulas, no preparo e orientação de seus alunos. Ao fazer isso está construindo e reconstruindo um conhecimento e está produzindo um saber dentro da dimensão que sua atividade determina.

A historiografia do ensino de História permite compreender como a formação do profissional de História esteve apoiada na bipolaridade ensino-pesquisa. Nas décadas de 1950 e 1960 do século XX surgiram críticas que provinham de professores formados pelos cursos criados em 1934, àqueles responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também era introduzido no campo de ação entre ensino e pesquisa (BITTENCOURT, 2004, p. 82).

A crítica mais intensa dizia respeito à erudição histórica, que por sua vez se desvinculava de uma formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios colocados pela indústria e pelas políticas de caráter desenvolvimentista. À essa formação intelectual, deveria se aliar, a formação de um cidadão político ciente da História econômica e do entendimento do estágio de desenvolvimento do país (BITTENCOURT, 2004, p.83).

Os anos de 1950 tiveram a marca do currículo científico, fornecendo novo status às áreas de conhecimento das ciências exatas. O que representava a adesão a um tipo de formação voltada ao atendimento das necessidades e intenções governamentais que ora se organizavam segundo os interesses financeiros internacionais. As discussões e críticas giraram em torno dos métodos cuja organização e aplicação dos conteúdos dava-se como um fim em si mesmo. Um trabalho pioneiro em metodologia da História foi a tese da professora Amélia Americano, da cadeira de didática da USP; na qual fazia uma crítica à História que havia servido apenas como treino da memória, para uma proposta de reflexão dos fatos históricos para o desenvolvimento de outras habilidades. A professora defendia com isso uma postura neutra do professor, consistindo numa dimensão formativa intelectual, humanística e patriótica, típica do pragmatismo da escola dewyana.

A lei 5692/71 marcou a educação básica, principalmente o ensino secundário, dividindo em profissionalizante e científico. Essa medida provocou o aumento e acesso de um público mais popular da sociedade à escola; mas as mudanças afetaram e muito a qualidade da escola pública. O golpe mais efetivo foi o retorno da História e da Geografia para a nomenclatura Estudos Sociais, para sintetizar o ensino e diminuir o número de docentes (BITTENCOURT, 2004, p. 84).

O chamado tecnicismo educacional foi preponderante na formação e aplicação dos conteúdos de ensino. Defendia-se que da mesma forma que as ciências exatas, as ciências humanas se fundamentariam num conhecimento neutro e objetivo da produção científica.

Algumas experiências foram realizadas nas escolas de aplicação da USP, estudos com materiais diversificados como jornais e revistas, até filmes. Professores promoviam debates que apontava para um repensar do método como função social no processo de ensino da disciplina escolar, sobretudo a História (BITTENCOURT, 2004, p.91).

As pesquisas desenvolvidas até aqui acerca do ensino de História têm revelado como é fundamental pensar a relação íntima entre os saberes e a prática docentes no ensino da História. Não se concebendo este ensino distanciado ou mesmo dissociado da formação do professor, considerando, pois a docência no ensino de História como prática de pesquisa. Durante os anos sessenta era valorizado o conhecimento por si mesmo, os saberes específicos que professores detinham sobre sua disciplina. Nos anos setenta a valorização incidiu sobre os

aspectos didáticos e metodológicos, os trabalhos deste período tinham um caráter de relato das experiências com pouca ou quase nenhuma reflexão teórica. Os anos de 1980 assinalam o marco das mudanças mais significativas e dos avanços nas pesquisas no campo do ensino de História; sobretudo com os programas de pós-graduação e as produções bibliográficas que lançaram o olhar para as mais variadas abordagens na prática do ensino da História.

A década de 1980, marcada pelo movimento de redemocratização do país, marcou também o discurso educacional voltado para dimensão sócio-política da ação pedagógica. As pesquisas recaíram sobre o livro didático, outras sobre currículo e ainda uns poucos quanto à análise teórica. A década seguinte será marcada pela emergência das temáticas preocupadas com os novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática e saberes dos professores, Uma obra de pioneirismo e relevância em sua abordagem foi o trabalho da professora Selva Guimarães Fonseca sobre a memória dos professores de História (ZAMBONI, 2000, p. 106).

Alguns trabalhos internacionais já alcançaram nossos professores ainda nas décadas de sessenta e setenta, oriundos do Canadá. Até então os trabalhos se restringiam em normatizar o trabalho do professor e as técnicas adequadas ao seu emprego na sala de aula. Os trabalhos aqui produzidos, similares a outros na América Latina, se orientaram na escola francesa do movimento da *École Des Annales*. Os pesquisadores buscaram na História Nova os referenciais e temas para suas produções a partir de então. Autores como Jacques Le Goff figuraram em bibliografias quanto às suas reflexões sobre a escrita da denominada nova História e seus objetos (ZAMBONI, 2000, p. 108).

Outras pesquisas empreenderam cada vez mais forte as preocupações quanto ao ensino de História e suas contribuições tanto no que diz respeito às pesquisa historiográficas quanto as que se destinavam e se destinam ao tipo de História ensinada nos três níveis educacionais. A obra *Repensando o Ensino de História* das professoras Maria Conceição Cabrini e Helenice Ciampi; a obra da professora Déa Ribeiro Fenelon, sendo esta uma das maiores incentivadoras para que junto a ANPUH – Associação Nacional de Professores de História – fossem estabelecidos os debates sobre o ensino de História. A *Revista Brasileira de História*, fruto dos trabalhos, eventos e pesquisas daquela associação, abriu espaço para as discussões quanto ao ensino de História, com o trabalho de seus professores.

Entre os números publicados pela Revista Brasileira de História que foram marcantes para o ensino: Memória, História e Historiografia – Dossiê ensino de História, no início da década de 1990 e outro a História em Quadro Negro. Vários núcleos regionais da ANPUH têm publicações centradas nas reflexões sobre ensino de História. (ZAMBONI, 2000/ 2001, p. 105-110).

Os paradigmas e os movimentos alteraram o modelo de História ensinada e também os seus conteúdos. O criticado e já obsoleto pressuposto eurocêntrico que até então presidiu a seleção de conteúdos, foi substituído por uma reflexão mais aprofundada dos próprios conceitos de História mundial ou da chamada História da civilização. O que tornou possível a entrada de grupos até então negligenciados da cena histórica. A História regional teve espaço em virtude das possibilidades de explicação e representação para o contexto nacional; durante muito tempo atribuído a uma área hegemônica (BITTENCOURT, 2004, p. 161).

No final da década de 1980 e durante os anos de 1990 os trabalhos historiográficos assim como o ensino e as pesquisas relacionadas a este se pautaram em referenciais como os de Edward P. Thompson, Michel Foucault, Guatarri e Walter Benjamin. Desde sua criação como disciplina escolar, da prática exercida nos primeiros cursos de filosofia que abrigaram cadeiras de História, até o final do século XX, a História foi entendida, ensinada e aprendida sob a vulgata dos heróis, dos feitos e das datas (ZAMBONI, 2000, p. 109).

O cotidiano foi inserido nas pesquisas, convertendo-se em uma das correntes assumidas por gerações de historiadores preocupados com uma História social, capaz de redimensionar a visão política. Ganhava corpo às formas de resistências e organizações que dentro do contexto histórico passaram a aparecer sob a ação de grupos até então marginalizados, como as mulheres, os negros, a criança.

Essa perspectiva significou outra dimensão teórico-metodológica para o ensino da História. Fenômenos como a propaganda, as políticas públicas voltadas ao ensino sob as formas de diferentes linguagens, constituíram-se em um campo específico das pesquisas em História. As múltiplas linguagens usadas no ensino da História deram margem para trabalhos sobre o uso da literatura, do cinema, das imagens, da música, do patrimônio cultural, dos museus, no ensino da História. Estas são consideradas como elementos intrínsecos no processo de formação dos professores (ZAMBONI, 2000, p. 111).

Muitas produções concentradas até nos aspectos mais formais do ensino como leis, currículos e a externalidade da sala de aula, passaram a ganhar novas feições através dos programas de pós-graduação, muitos em educação, que possibilitaram o deslocamento das dimensões das pesquisas. A preocupação com a formação inicial e as relações entre autores, livro didático e indústria cultural, relacionadas suas implicações sociais tem sido os novos caminhos pelo qual envereda atualmente as pesquisas no ensino de História (DIAS, 2000, p. 98).

As universidades federais de Pernambuco e Paraíba, bem como atualmente a do Rio Grande do Norte, detêm em seus programas de pós-graduação em História e em Educação pesquisas na área do ensino de História. Sendo que Pernambuco e Paraíba tenham incluído na área de Teoria e Metodologia da História uma linha de pesquisa sobre ensino de História. Aliado a isso os empreendimentos da ANPUH que já tendo incluído em seus patamares os professores de demais níveis de ensino, vem discutindo as relações entre tais níveis com as pesquisas desenvolvidas na universidade (ZAMBONI, 2000, p. 99).

Relegadas aos cursos de licenciatura as questões pedagógicas poucos figuraram nos anais das pesquisas, sobretudo dentro da própria universidade. Algo relevante, pois como vem apontando nosso estudo, à historiografia deve aliar-se as preocupações com o ensino da História, no que por este histórico pretendemos com a cartografia da formação, prática e saberes dos profissionais que trabalham os conteúdos voltados ao ensino de História nas universidades públicas de Fortaleza UECE / UFC.

As reformas curriculares, as discussões sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, renderam frutos bem como uma série de questionamentos no interior dos cursos de História das universidades. O binômio bacharelado e licenciatura influenciou muitos dos egressos destes cursos que ganhando o chão das salas de aula saltaram para um céu de idéias e de experiências inovadoras no ensino da História. Dando base para muitas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos cursos de História.

No XX Simpósio Nacional de História da ANPUH, realizado em Florianópolis estado de Santa Catarina, institucionalizou e regulamentou um grupo de trabalho de Ensino de História e Educação. Ressaltam-se também os eventos organizados a partir da reunião destes pesquisadores, em sua maioria professores ligados às disciplinas de práticas e/ou metodologia do ensino de História como: o Encontro

Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o de Perspectivas no Ensino da História (DIAS, 2000, p. 103).

É necessário, pois estendermos o horizonte de pesquisas para que os mapeamentos das situações de ensino nos forneçam subsídios, instrumentais significativos para que avancemos na estrutura de formação dos futuros professores de História bem como do tipo de História que postulamos a ensinar.

2.3 Os cursos de História nas Universidades cearenses: referências e trajetos

2.3.1 Universidade Estadual do Ceará

A Faculdade de Filosofia do Ceará, posteriormente com a reunião de outros cursos se tornaria Fundação Universidade Estadual do Ceará, nasceu em um contexto político e econômico bem peculiar do Brasil dos anos 1940 do século XX. A princípio como Faculdade de Filosofia do Ceará e sob a direção, organização e manutenção dos irmãos marista, detentores de outras escolas de ensino superior no sul do Brasil.

A então Faculdade Católica de Filosofia do Ceará foi erigida em 22 de abril de 1947, so o decreto nº. 22.974, que autorizava seu funcionamento com os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Neolatinas, Anglogermânicas, Geografia, História e Matemática. Iniciando com o turno noturno, com moças e rapazes dispostos em blocos separados. As mulheres estudavam no Colégio da Imaculada Conceição e os homens no Colégio Cearense.

A Faculdade de Filosofia do Ceará – FAFICE foi instituída em 1966, ano em que passou para comando do governo do estado, compondo junto com outras faculdades e escolas superiores, agrupando em uma mesma unidade, instituições como a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, de Limoeiro do Norte, a Escola de Administração (1957) e a Faculdade de Veterinária (1962); ainda a Escola de Enfermagem (1943), a Escola de Serviço Social (1950), e o Conservatório de Música(1963) (TIMBÓ, 2004, p. 50).

No livro Memória do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará, o professor Raimundo Elmo Vasconcelos, traça a cronologia factual destes acontecimentos, do qual participou como docente que foi do curso de História dessa

universidade. O curso de História esteve umbilicalmente ligado à Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1947.

Com a Lei 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação e a denominada Reforma Universitária 5.540/68 e a Reforma do Ensino Secundário 5.692/71 a educação no país teve status de copia e subserviência a padrões de atendimento aos interesses do governo durante os anos de chumbo. A famigerada reforma universitária, aprovada em 28 de novembro de 1968, objetivava a reestruturação das universidades brasileiras segundo um modelo homogeneizador de ordem administrativa e burocrática. Uma nova composição curricular permitiria a matrícula por disciplina e não por cátedra, dando vez ao sistema de créditos. A intenção era desarticular e fragmentar os estudantes que não mais se reuniram com tanta frequência e ficariam desarticulados (FONSECA, 1993, p. 20).

O governo voltou atenção à universidade com o intuito de controlá-las a favor da nova ordem política instaurada. As instituições de ensino superior deveriam atender aos objetivos de produção científica, técnica e cultural, tendo em vista o mercado de trabalho e a geração de dividendos para o país. O que fica claro a adesão ao viés utilitarista em detrimento do humanismo.

Desvinculada dos parâmetros católicos, ao menos na denominação, mas atrelada a padrões tradicionais, sobretudo, o ensino com mestres em sua maioria coronéis do exército ou padres durante os seus primeiros anos de fundação e de curso de História. Através da Lei nº 8. 737, no governo de Plácido Aderaldo Castelo a FAFICE tornou-se uma autarquia estadual; com as características pertinentes à uma universidade dentre as quais: autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar (TIMBÓ, 2004, p. 81).

Tendo passado por uma unificação, a partir da lei nº5.5440 da reforma universitária de 1968, foi criada em 1973 pela lei nº 9.753 a FUNEDUCE – Fundação Educacional do Ceará – responsável por reunir os cursos da FAFICE, das escolas particulares e filantrópicas, como as de administração e enfermagem, sob uma só denominação e administração. Caberia também a esta o controle e manutenção da TV Educativa. Além da primeira presidente a senhora Antonieta Cals, comandou o professor Antônio Martins Filho, que coordenaria os procedimentos legais para a efetivação da Universidade Estadual do Ceará (TIMBÓ, 2004, p. 83).

A Universidade Estadual do Ceará foi homologada pelo então governador Aduelmo Bezerra, pelo decreto nº 11.233 de 10 de novembro de 1975. Em 1977

depois de funcionar na Biblioteca Pública Menezes Pimentel, e na Avenida do Imperador, a universidade ocupa os espaços recém construídos do Campus do Itaperi, onde já se sediava a a Faculdade de Veterinária. Contudo depois de vários trabalhos, de inspeção e pareceres, a UECE foi reconhecida pelo decreto nº 72.172 pelo presidente Ernesto Geisel aos 26 de janeiro de 1977 (TIMBÓ, 2004, p. 84).

O curso de História da UECE, como vimos, sendo um dos mais antigos, remontava a Faculdade de Filosofia, autorizado pelo decreto Nº 22.974 de 22 de abril de 1947, reconhecido pelo decreto nº 28.370 de 12 de julho de 1950. O curso era agregado ao de Geografia formando o discente em duas licenciaturas. Em 1957, ocorreu o desmembramento, em virtude do reconhecimento às especificidades de cada área do conhecimento.

A primeira grade curricular do Curso de Licenciatura em História e Geografia vigorou entre 1947 até 1962, não sendo, portanto, objeto de alterações em virtude da separação dos cursos. Essa grade curricular privilegiava disciplinas específicas em ambas as áreas. Após 15 (quinze) anos com a mesma grade, outra entrou em vigor (em 1963) e vigorou até o segundo semestre de 1967. Dessa vez a grade curricular era voltada para formação específica em História (TIMBÓ, 2004, p.89).

O curso continuou serial, com quatro anos, e com maior concentração das disciplinas pedagógicas no último ano, com apenas uma disciplina pedagógica (Psicologia da Educação) no terceiro ano. A terceira grade curricular (1968 a 1976.2) do Curso Licenciatura em História foi aprovada no período em que a Faculdade Católica passou para a responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, denominando-a Faculdade de Filosofia do Ceará - FAFICE. Atendia às exigências da Reforma Universitária, Lei nº. 5.540/68. O curso seria por períodos semestrais, e cada aluno solicitava as disciplinas que desejava e podia cursar naquele momento.

Os cursos superiores passaram, portanto, a ser semestrais, sendo os dois primeiros semestres denominados de "básico", ou seja, disciplinas comuns para diferentes cursos. A partir do terceiro semestre, iniciavam-se as disciplinas de conteúdo específico. No quinto semestre, havia uma disciplina pedagógica (Estrutura e Funcionamento do 2º grau). As disciplinas diretamente ligadas à formação pedagógica, que caracterizam os cursos de licenciatura, continuaram concentradas no final do curso, sendo seis disciplinas ao todo: além da já citada Estrutura e Funcionamento do 2º grau, havia a disciplinas de Didática, Psicologia da Educação I e II e Prática de Ensino I e II.

A partir dessa grade curricular, o Curso de Licenciatura em História da FAFICE passou a ser de 08 semestres no mínimo, com um grande número de disciplinas: 33 disciplinas obrigatórias e duas optativas (a questão das optativas também surge com a Reforma Universitária). É perceptível a fragmentação do curso, com disciplinas de 02 a 06 créditos. A carga horária total era de 2.205 (duas mil, duzentas e cinco) hora/aulas (TIMBÓ, 2004, p. 92).

Com a criação de várias disciplinas como Introdução ao Estudo da Geografia, Antropologia Física, Introdução ao Estudo da Economia, História Contemporânea I e II, Cultura Brasileira, Historiografia do Brasil, História das Idéias Políticas e Sociais, Evolução das Instituições Políticas e Sociais no Brasil, atenção a História local, com a disciplina História do Ceará, e ainda “EPB” (Estudos dos Problemas Brasileiros) I e II, que objetivavam legitimar a ditadura militar e a postura assumida pelo governo ditatorial, uma vez que esta disciplina se tornou obrigatória a partir do Decreto-lei N.º 869/69.

A grade curricular que vigorou de 1977 a 1979.1 do curso de Licenciatura em História, já como parte da Universidade Estadual do Ceará, firmou-se com 40 disciplinas, 181 créditos e carga horária de 2.715 (duas mil, setecentas e quinze) horas/aula.

Outras disciplinas foram criadas como: Comunicação Expressão I e II, Fundamentos de Matemática, Introdução à Universidade e ao Curso; Estatística, Metodologia do Trabalho Científico, História da Arte e Didática II, e ainda Educação Física. Disciplinas até então obrigatórias, como: Evolução das Instituições Políticas e Sociais no Brasil e História do Ceará, saíram do currículo de formação em História, ou seja, a realidade local foi excluída.

Percebe-se, ainda, nessa grade curricular, um reforço nos conhecimentos de formação profissional, quer dizer, uma preparação superficial em diferentes áreas, como o Português e a Matemática.

A UECE ofereceu o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, de acordo com o Decreto-lei N.º 547/69, para atender às exigências do mercado de profissionais habilitados para lecionar Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nas escolas de primeiro e segundo Graus, que passaram a ser obrigatórias a partir do Decreto-lei N.º 869/69, e reforçado com a Reforma do Ensino Secundário - Lei N.º 5.692/71.

A UECE tinha Estudos Sociais em curso Superior, Licenciatura Curta em Estudos Sociais, e nós brigávamos para acabar com isso. O pessoal dos Estudos Sociais era discriminado, a gente malhava, e a ANPUH/Ce brigava [também], a Simone de Sousa era diretora, eu era vice-diretor, e o Ricardo Oriá era o Secretário, e nós tínhamos um debate muito forte para acabar com os Estudos Sociais no município [Fortaleza] e no Estado [Ceará].”Manoel Alves atualmente é professor do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central - FECLECS - (Núcleo daUECE).(TIMBÓ, 2004, p. 90).

Com a portaria N.º. 790/76, do Ministério da Educação, que só permitia ensinar Estudos Sociais quem fosse licenciado neste curso, pois: “... formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade” (TIMBÓ 2004 p. 90). Assim os licenciados em História e, os formados em Geografia ficaram quase excluídos da área do magistério de primeiro grau. Naquele momento, a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC) fizeram diferentes manifestações, principalmente no sudeste, como passeatas e encontros nacionais, contra essa situação.

Pelo parecer N.º. 7.676/78, o governo federal veio suspender a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais. Assim, a Resolução N.º. 7/79, do Conselho Federal de Educação determinou, que profissionais de História e de Geografia também podiam lecionar no primeiro grau, e as disciplinas de História e Geografia passaram a ser independentes a partir da 5ª série.

A quinta grade curricular (1979.2 a 1991) do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Ceará, também assumiu o sistema semestral. Essa grade, aprovada pela portaria n.º. 515/79, não se diferenciava muito da anterior, ocorrendo apenas uma rearticulação das disciplinas nos semestres e inclusão das disciplinas introdutórias, como: Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Introdução à Estatística e Introdução à Economia, além de Língua Instrumental I e II, e a disciplina História do Ceará que voltou a fazer parte do currículo de História. Ao todo, a grade curricular passou a ter 44 disciplinas, num total de 180 créditos/ 2.700 (duas mil e setecentas) horas/aula de carga geral.

Após 12 anos de vigência, foi aprovada a sexta grade curricular para o Curso de Licenciatura em História, que entrou em vigor em 1992 e permaneceu até o primeiro semestre de 2004. Essa grade trouxe uma preocupação com a pesquisa,

até então desconsiderada. Compunha-se de 36 disciplinas obrigatórias e 04 optativas, perfazendo 174 créditos, no total de 2.610 (duas mil quinhentas e cinquenta) horas aulas, em 09 semestres. As disciplinas teórico/metodológicas ofertadas no currículo, porém, não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento das ações de pesquisa. Por isso, a partir de abril de 2001 uma comissão formada por professores do Curso de Licenciatura em História da UECE, se reuniu para elaborar uma nova proposta curricular para o curso, que foi aprovada em dezembro de 2003 (TIMBÓ, 2004, p. 93).

2.3.2 Universidade Federal do Ceará

Em 1953 através do decreto nº 34.640 de 17 de dezembro de 1953 o governo federal reconheceu a Faculdade Católica, que se integrou à Universidade do Ceará (UFC), com uma interligação do corpo docente e atividades acadêmicas. O governo do estado do Ceará viria a assumir a responsabilidade junto à FAFICE em virtude da crise enfrentada pelos irmãos Maristas; no governo Virgílio Távora através da Lei nº 8. 423 de 09 de março de 1966 era criada a FAFICE – Faculdade de Filosofia do Ceará (TIMBÓ, 2004, p. 80).

O Curso de História da UFC foi criado pela lei 3.866 de 25.01.1961; a Licenciatura em História, entretanto, só teve início em 1972. Um importante passo para o crescimento qualitativo do Curso foi dado em 1988, com a implantação do Bacharelado e do Programa Especial de Treinamento (PET) em História, o qual tem contribuído sobremaneira para a qualificação da formação acadêmica dos graduandos que tem passado pelo curso.

Durante 21 anos (de 1972 a 1993), o Curso de História integrou, em conjunto com o curso de Ciências Sociais e o de Filosofia, o Departamento de Ciências Sociais e Filosofia. Em 1993, por já possuir as condições exigidas pela legislação de então para departamentalizar-se – número mínimo de 12 professores e ter realizado um curso de especialização – o Curso de História reivindicou e obteve sua departamentalização aprovada em 05.04.93 pela Resolução Nº 02 do CONSUNI.

No mesmo ano que foi criado, o Departamento de História da UFC, de pronto reforçou suas atividades de pesquisa e de produção do conhecimento ao conseguir, depois de muita negociação, a integralização do Núcleo de

Documentação Cultural (NUDOC), que desde 1983 integrava o Departamento de Ciências Sociais e Filosofia.

A criação do programa de Pós-Graduação em História Social (em 1999), presentemente ofertando Curso de Mestrado e atualmente foi aprovado um Doutorado, destacando a excelência acadêmico-científica desenvolvida pelo corpo docente e discente do departamento.

Não obstante o crônico problema de ter reduzido número de professores (17 efetivos, atualmente) e todo um conjunto de dificuldades estruturais, o Departamento de História tem tido, ao longo de sua existência, uma reconhecida produtividade intelectual, atestada pela qualidade de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

O Departamento de História é vinculado ao Centro de Humanidades da UFC. Sua estrutura departamental compreende os seguintes setores: Curso de Graduação; Programa de Pós-Graduação em História Social; Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC); Programa Especial de Treinamento (PET); Projeto Novo Vestibular (PNV).



CAPÍTULO III - DELINEANDO A CARTOGRAFIA DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

O papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo objeto e instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', da consciência', do discurso".

(Michael Foucault)

Os percursos que empreendemos nesta pesquisa buscam delinear às características do profissional docente que trabalha com as disciplinas de prática de ensino ou ensino no curso de História. Inicialmente buscamos apresentar os caminhos de formação desses profissionais, por entender que esta é importante para uma compreensão da prática e dos saberes desenvolvidos por estes profissionais.

A presente pesquisa tem como premissa o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica o domínio de saberes resultantes dos seus processos de formação acadêmica e profissional. Saberes estes que conjugados constituem um verdadeiro campo e exercício de um poder representado na relativa autonomia que estes professores exercem sobre sua formação e os saberes que ensinam.

Percorrer os traçados que compõe o tecido da profissão docente significa enveredar pelos caminhos que orientam a vida social e profissional dos professores. Como assinala Nóvoa (1998) dessa forma torna-se possível questionar a lógica que se manifesta na representação de uma categoria profissional, marcada por classificações apriorística, definindo um patamar de formação inicial que ela deve possuir, os saberes e as competências que ela deve dominar.

Nos últimos vinte anos a formação docente é campo de grande interesse e investigação por parte de profissionais de instituições ligadas às diretrizes governamentais bem como dos profissionais ligados aos programas de pós-graduação das universidades. "As pesquisas crescem em sentido quantitativo e qualitativo, sobretudo os trabalhos que investigam a natureza do trabalho docente" (RAMALHO, 1993, p. 17).

O início do século XXI vem sendo marcado por reformas e políticas voltadas para o ensino e para a formação dos seus profissionais, com o objetivo de se adequar às novas tendências de mercado e às exigências dos novos tempos advindos com o avanço das tecnologias e comunicações. O conhecimento e a educação ganham cada vez mais relevo e importância, e a formação de professores é campo de estudos e desafios. O papel dos docentes como protagonistas nessas reformas é cada vez mais reclamado, pois estes profissionais passam a ser reconhecidos como peças essenciais dentro destes processos de pesquisas e inovações educativas. Além de serem tomados como produtores de saberes em seus processos de formação e prática docentes (RAMALHO, 1993, p. 19).

A formação docente aparece exercendo papel preponderante na perspectiva da docência como profissão cuja profissionalização é decididamente marcada por uma identidade constituída dentro dos processos de conhecimento teórico e prático dos percursos de formação dos professores.

3.1 O que é formação

A formação de professores, os fundamentos da ação docente e as formas como estes profissionais desenvolvem-se pessoal e profissionalmente constitui seu processo de formação. Os saberes constituintes da prática docente, como saberes humanos, não fogem a esta regra.

Assim a ação docente é formada por diferentes aportes teóricos, adquiridos ao longo da experiência dos indivíduos. Tais conhecimentos são mobilizados pelos professores no ato de ensinar não são de modo algum destituídos de interesse, pois todo conhecimento, como produção humana, é interessado, isto é, não há conhecimento neutro, nem a utilização que se faz dele. O conhecimento utilizado conscientemente ou não obedece a objetivos que, tanto podem ser numa perspectiva liberal tradicional ou numa racionalidade mais crítica da prática que se exerce.

A perspectiva que se tem do uso do conhecimento vai determinar a forma de sua utilização e os resultados práticos. Nesse sentido, as construções teóricas são importantes na medida em que o sujeito do conhecimento passa a ter consciência de que a dominação de uns indivíduos sobre outros acontece através das relações de poder que se estabelecem no interior da instituição de ensino.

No ensino superior, embora, acredite-se, o professor domina a maioria das fases do processo de ensinar, a fragmentação do saber agrava-se devido a diferentes fatores como: departamentalização com seus saberes específicos, o distanciamento entre os professores, a falta de um trabalho integrado e coletivo, as “disputas” silenciosas pela ocupação do espaço de poder.

A incorporação e a utilização dos fundamentos da ação docente tais como os de base filosófica, psicológica, e os fundamentos calcados na experiência e na vivência do professor, dentre outros, dependem dos referenciais de cada sujeito no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Além do desenvolvimento organizacional do seu lugar de ação, no seu espaço de trabalho, dependem da formação técnica, política e humana do indivíduo.

Para o desenvolvimento da prática profissional do professor é importante o domínio dos conhecimentos específicos da sua área de atuação, assim como os conhecimentos pedagógicos mediados pelos fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e outros que auxiliam a(s) disciplina(s) que ministram. Todos esses saberes aliados à sua experiência docente vão permitir ao professor que vá construindo a base de conhecimento para ensinar. Esta experiência é significativa na medida em que o professor estabelece um diálogo reflexivo com a mesma, quando interage com a sua própria prática aprendendo e reelaborando conhecimentos e saberes da/na ação.

A experiência ou base de conhecimento que cada professor leva ao iniciar sua vida profissional vai marcar as diferentes práticas de ensino, as quais se configuram como “o corpo de compreensão”, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. Apoiado nas concepções particulares de educação e de conhecimento inclui-se nesse conhecimento de base para o ensino todas as influências sofridas no decorrer da vida social, cultural, pessoal e profissional do docente.

Na construção do conhecimento de base para ensinar, a formação acadêmica, as inúmeras tendências, as observações, as vivências e as experiências cotidianas nos diferentes contextos por onde circula o docente, atravessam um filtro pelo seu saber de referência.

As situações serão interpretadas a partir dos enquadramentos culturais e teórico-metodológicos que o professor vai adquirindo e redimensionando, sendo

estes os resultados da aprendizagem pessoal da base de conhecimento que se expressa a todo momento pelas representações pessoais e sociais dos professores e que vai-se construindo no processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As relações e as interações socioculturais e políticas que se estabelecem tanto fora quanto no interior do ambiente de trabalho e de aprendizagem são eixos importantes que sustentam o processo de formação de professores. Tanto no âmbito pessoal quanto profissional, ele vai enriquecendo, alargando e aprofundando sua estrutura cognoscitiva, sua vivência social e política, seus conhecimentos, estabelecendo diferentes relações, ampliando sua base de conhecimento, como profissional, mobilizando diferentes saberes, para atuar no mundo da profissão. Nesse caminhar ele adquire de diferentes fontes os conhecimentos que vão ajudá-lo a melhorar/mudar sua prática. Construindo representações significativas do mundo, isto é, concepções de mundo e de tudo o que nele há, inclusive da sua prática e da maneira como vê a prática, como se percebe e como vê os outros, e claro como os outros o veem.

A formação docente dentro de um movimento de profissionalização da docência se caracteriza como um processo ideológico, social e político. Estando ligada por sua vez a vários contextos característicos da atividade docente, enquadrando a mesma dentro do denominado modelo de paradigma emergente de formação (RAMALHO, 2003, p. 21).

Ligada intrinsecamente aos parâmetros do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional a formação docente caracterizava-se pelo denominado Modelo Hegemônico de Formação, priorizando o treinamento de habilidades, o domínio de conteúdos muitas vezes descontextualizados e o distanciamento do sujeito professor e do objeto da formação o ensino propriamente dito. O professor visto como mero executor dos conhecimentos adquiridos de forma reprodutiva, marcando por sua vez por contextos repletos de complexas relações de poder (RAMALHO, 2003, p. 23).

O Modelo Emergente de Formação, vem pautado nas contribuições teóricas de autores como Gauthier (2000), Gatti (1997) Gauthier e Tardif (1998). Estudos acerca do processo de profissionalização docente, definem os professores como sujeito reflexivo (DONALD SCHÖN, 2000) como profissional crítico (FREIRE, 1997; RAMALHO, 2003). Vale ressaltar que o saber profissional do professor se

caracteriza pelo conjunto de ferramentas teóricas e práticas que compõem o emaranhado e complexo tecido da ação docente.

Segundo essas perspectivas o professor deixa de ser um mero executor para assumir o papel de construtor da ação docente. Visto como sujeito-profissional que elabora saberes, valores e habilidades na prática reflexiva de sua ação, na relação dialógica com o ensino, os processos e métodos de formação e os sujeitos envolvidos no processo. Levando em consideração que tal modelo se pauta na reflexão, pesquisa e crítica da atuação profissional do professor; a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita a tomada de consciência dos processos de construção da atividade profissional (PERRENOUD in RAMALHO, 2003, p. 26).

O professor como pesquisador do processo de formação implica numa ação em que o mesmo se reconhece em sua prática como construtor de saberes, que emergem muitas vezes de critérios implícitos desse saber-fazer, onde a pesquisa significa uma reflexão crítica sobre a prática. Tal pressuposto aponta por sua vez para uma prática mais significativa e permeada de sentidos que constituem o arcabouço formativo do professor e de sua atuação e desempenho nos espaços de ensino.

A crítica como um dos outros elementos componentes desse novo modelo de formação pretende dar a dimensão dialética do processo. Na construção dos saberes profissionais, os conhecimentos científicos necessários ao exercício e à ação docente, embasam o processo que não mais deve se restringir a um racionalismo técnico e teórico. Pelo contrário, o conhecimento científico se alia às novas formas de conhecer e praticar tais conhecimentos elevando-os a uma dimensão dos saberes e competências profissionais que alinham-se numa dimensão mais complexa e rica da prática docente.

A relevância desses conhecimentos teóricos e práticos aliados ao exercício e reflexão da prática representam um conjunto de saberes reconhecidos e legitimados pelos colegas do grupo profissional. Elaborados cientificamente e/ou respaldados pela prática alcançam um status de maior ou menor legitimação entre os pares, ou seja, entre os docentes que passam a ser reconhecidos pelo domínio e exercício do que outrora denominamos de saber-poder, aqui trata-se de um saber-poder sobre a prática (RAMALHO, 2003, p. 32).

A formação docente orientada para profissionalização e emancipação do professor, do sujeito em formação, requer compreensão da diversidade e heterogeneidade dos caminhos e percursos pelos quais os docentes enveredam. Segundo Paulo Freire (1997) a reflexão do professor sobre a prática não deve se encerrar em si mesma ou tão pouco para explicá-la ou justificá-la de forma simplória. Essa reflexão há de ser crítica na exigência de estabelecer uma relação entre teoria e prática, para não se correr o risco de “um discurso vazio e uma prática que não passe de mero ativismo” (RAMALHO, 2003, p.33).

A formação docente perpassa a construção de saberes e competências de indivíduos que encontram-se mergulhados em seus interesses particulares, próprios das condições e características sócio-culturais dos espaços que atuam. O que faz com que tal processo não esteja desprendido de interesses ou mesmo intenções desinteressadas. Não há, portanto, uma neutralidade nos saberes adquiridos e elaborados pelos docentes, ou pelos futuros profissionais da docência, há sim uma estreita e imbricada relação de interesses, saberes e competências, entre os vários componentes desses conhecimentos. Seja de ordem cognitiva, afetiva e social a dinâmica das relações dos processos de formação do professor é marcado por estruturas de poder, poder este que se exerce pelo domínio de um conhecimento e por fazer-se no meio onde os seus iguais o reconheçam como sendo próprio de cada sujeito.

Tardif (2007) destaca que para a formação de professores é necessário se reconhecer três coisas: os professores de profissão como sujeitos do conhecimento; o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão e tal característica deveria ser à base dessa formação; e a formação para o ensino deve se desenraizar das lógicas disciplinares e fragmentadas de especialização, e abrir espaço para o reconhecimento dos estudantes, dos futuros professores como sujeitos de sua formação profissional (p. 242).

Para Enguita (2001), a profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais. A profissionalização, portanto, representa a busca do reconhecimento da especificidade do trabalho docente. O que o conduz a responsabilidade e a um exercício de legitimidade nos espaços de autonomia necessários a realização da atividade docente (RAMALHO, 2003, p. 40).

3.2 percursos de Formação dos Professores do Ensino de História nas Universidades Públicas de Fortaleza UECE/UFC

Como vimos no capítulo primeiro a História enquanto disciplina, bem como o processo de formação vivenciado no interior dos cursos de História sofreram inúmeras alterações repercutindo nas pesquisas e no ensino da referida disciplina. Essas mudanças estão intrinsecamente ligadas ao conjunto de transformações políticas, econômicas, e sócio-culturais que fizeram emergir novas perspectivas sobre o estudo da História, que deixa de ser visto como um conhecimento objetivo e passa a ser percebida na sua complexidade à medida que se interessa “praticamente por toda atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas e considera como fontes todo tipo de vestígio deixado pelo homem...” (CRUZ, 2007, p.80).

As mudanças, portanto, acompanharam os referenciais historiográficos, sobretudo os que marcaram a segunda metade do século XX. Período este que adentraremos agora relatando os percursos de formação dos sujeitos pesquisados. Através dessa cartografia dos percursos de formação apresentaremos as principais idéias e posturas formativas experienciadas por estes profissionais ao longo de sua formação inicial e continuada como professores de História e como professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História.

As décadas de 1970 e 1980 do século XX situam um momento histórico e social decisivo na produção intelectual brasileira. Trata-se de um período de mudanças sensíveis do ponto de vista da ciência histórica vivida e produzida no Brasil, assim como o ensino dessa disciplina. Na escola e nos cursos de formação de professores, a dimensão especializada do trabalho dos historiadores ganhava espaço para os referenciais produzido na academia.

As mudanças já se processavam no final da década de 1960, com a reforma universitária realizada em 1968, dentro de um contexto sócio-político conturbado da História brasileira que era a ditadura militar. Contrariamente ao movimento repressivo a demanda por cursos superiores cresceu no país, o que provocou um aumento no número de instituições particulares. Surgem vários cursos de graduação por todo o país e muitas vezes sem atender a parâmetros mínimos de qualidade. Muitos deles licenciaturas curtas em Estudos Sociais, cuja intenção era abarcar

equivocadamente os conteúdos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, entre outros com objetivo de habilitar de forma rápida e lucrativa profissionais para as Instituições de Ensino Superior (FONSECA, 1993, p.112).

Como exemplificamos anteriormente os anos de 1970 marca um crescimento substancial das graduações e uma expansão dos cursos de pós-graduação, com o objetivo de qualificar e titular os docentes para o magistério no ensino superior. Os anos de 1980 marcaram o significativo crescimento dos cursos de pós-graduação em História. Num total de 18 cursos, em sua maioria concentrados no eixo centro-sul do Brasil, apenas um no nordeste na Universidade Federal de Pernambuco. Passando assim a universidade a empreender de forma mais efetiva uma nova perspectiva historiográfica denominada de social como também abre espaço para a discussão das problemáticas da própria instituição.

O cenário político, econômico, social e cultural que marcaram o final do século XX favoreceu a criação de um espaço privilegiado para a reflexão acerca das determinações existentes entre saber e poder na sociedade brasileira e nos espaços de produção do conhecimento (FONSECA, 1993, p. 118). A tarefa de planejar, o como e por que ensinar História coube aos especialistas das universidades, já que nisso estava implícita o necessário domínio do conhecimento histórico. A universidade é, portanto, o lugar privilegiado da produção, veiculação e transmissão do saber por ela produzido.

A indústria cultural aparece aqui como uma fomentadora das produções como os manuais didáticos e os guias de estudos; o que resvalou numa limitada autonomia do professor de História da educação básica, já que ao mesmo era exigido seguir a sequência cronológica e didática dos fatos e propostas expostos nos materiais didáticos. Muitos professores e professoras universitárias se tornaram autores desses materiais.

A relação existente entre essas produções e o ensino de História se dava de forma vertical, na qual à escola caberia aceitar as diretrizes do poder intelectual e editorial de tais obras. A preocupação com o ensino da História tanto nos níveis fundamentais da educação básica bem como na universidade se configurava ainda em uma preocupação secundária (FONSECA, 1993, p. 121), até o final dos anos de 1970 mesmo com o aumento das produções bibliográficas oriundas dos programas de pós-graduação e com a criação da Revista Brasileira de História e dos anais de encontros e simpósios da ANPUH.

Nos 1980 o ensino de História ganha evidência nas produções e pesquisas acadêmicas, resultado direto das inúmeras críticas e do crescente interesse pela temática. O estreitamento da relação escola e universidade, bem como o empenho em buscar soluções para os problemas do ensino, emergem nas produções e nos discursos o que, culminou em encontros promovidos por algumas universidades, ou ainda na criação de parcerias entre universidades e associações como a própria ANPUH. Os Cadernos Cedes acerca da Prática do Ensino de História é marca desse movimento fruto de uma parceria entre a UNICAMP e as escolas estaduais de São Paulo.

Era necessário rever o distanciamento no postulado ensino, pesquisa e extensão. Muitos embates ocorreram entre especialistas universitários e professores da educação básica durante as reformas curriculares que se sucederiam a partir dessas discussões e movimentos de mudanças no ensino da História. Os critérios de seleção de conteúdos variavam de acordo com as concepções de História e de educação que norteavam determinada proposta. Essas modificações marcavam o fim de determinados paradigmas do ensino voltado às licenciaturas na universidade, afinal se desejava que tais mudanças preponderassem frente aos conteúdos e propostas teóricas para o ensino da História, era primordial que as transformações tivessem início na universidade, *lócus* da formação dos professores da educação básica (FONSECA, 1993, p. 127).

É importante ressaltar que muito embora na universidade se travassem embates pela divergência e multiplicidade teóricas, no espaço escolar se efetuou foi um currículo através de um arcabouço teórico fechado. O que contribuía para um fechamento do processo de ensino e para a não incorporação de outros temas e outros documentos. Isso se refletiria num modelo de imposição de uma dada memória histórica, por meio do que seria uma proposta hegemônica da escola básica, com a definição de conteúdos mínimos através dos programas das disciplinas sob a justificativa de se cumprir o papel social da escola. Nesse ínterim observa-se que muito das mudanças operacionalizadas foram fomentadas pela indústria cultural e com isso as alterações operadas no ensino alcançaram a escola e o público em geral através dos materiais didáticos de História. Nesse caso observa-se que as relações entre universidade, indústria cultural e escola se encontram envolvidas dentro de um verdadeiro amálgama de relações de saber/poder.

O contexto histórico e social e os novos referenciais teóricos, vão contribuir para evidenciar a dicotomia existente entre o ambiente de formação escolar e o de formação das universidades. Ao mesmo tempo surgem novos debates sobre o papel das escolas. No que se refere à formação, passa-se a reconhecer um duplo sentido na ação dessas instituições, como já assinalava Apple na sua obra *Educação e Poder*:

[...] a escola deve contribuir para o processo de acumulação, produzindo tanto agentes para um mercado de trabalho quanto capital cultural do conhecimento técnico-científico. As instituições educacionais devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas de forma positiva por tantas classes ou grupos de classe quantos sejam possíveis (APPLE, 1989, p. 72).

A assertiva do autor assinala a escola como um espaço contraditório das relações de poder mascaradas pelos discursos da democracia e do livre acesso, muito embora substanciem os conflitos de interesses entre os sujeitos que dela fazem parte. Para Foucault a escola é espaço de contradições e lutas contra formas de poder:

[...] a análise tradicional dos aparelhos do Estado não esgotam o campo de exercício e funcionamento do poder... Onde há poder ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem os detém, mas se sabe quem não o possui. Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (FOUCAULT, 1984, p.75).

O autor chama atenção para o poder enquanto elemento que é construindo e que este pode ser disseminado em diversas esferas e não apenas pelo domínio tradicional exercido pelo Estado. Caminhando nessa direção queremos evidenciar como as relações de ensino e aprendizagem contribuem para a formação de um poder intelectual e cultural e ao mesmo tempo buscar identificar como estão refletidas nos processos de formação dos professores que trabalham os conteúdos do ensino de História (FONSECA, 1993, p.136).

As afirmações de Apple (1989) e Foucault (1984) vem corroborar com nosso pensamento acerca da afirmação e posicionamento que o saber proporciona um poder aos docentes no exercício do seu fazer didático. O saber científico que lhes foi conferido pela instituição, aliado à sua prática e posicionamento pessoal frente esse

mesmo saber e a si mesmo como sujeito, lhe confere um status de poder e um reconhecimento por parte de seus iguais no ambiente de trabalho e atuação.

A universidade assim como a escola produz saber, o que lhe confere um estatuto de poder, diferenciado, no qual legitimam suas ações. Nesse sentido as posturas e perfis de ação de professores através de suas práticas, que são marcados por seus processos de formação peculiares a cada docente e da elaboração de seu aparato de saberes constituídos, elaborados, reelaborados e/ou ressignificados durante todo o percurso da sua experiência profissional.

O pensamento de Foucault que introduz este capítulo é marca da cartografia que aqui desenvolvemos, na intenção de evidenciar através dos percursos de formação, práticas e saberes dos professores que lecionam os conteúdos voltados à prática do ensino de História na universidade. Trata-se do que estes docentes trazem no interior dos seus processos de formação e atuação profissional e que evidenciam as linhas decisivas que denotam os perfis de suas ações e reflexões no âmbito de sua atuação profissional, garantindo-lhes um verdadeiro reconhecimento pelo saber/poder que exercem.

Para compreender melhor como se deu a construção desse saber/poder por parte dos professores que trabalham as disciplinas associadas ao ensino de História, sujeitos dessa pesquisa, perguntamos a estes sobre seus percursos de formação. A partir deste momento nominaremos os professores que aqui relatam suas experiências. A professora FLORA, o professor ABREU e o professor ÉLIO.

Elaboramos um roteiro a partir dos conhecimentos e fundamentações que aqui apresentamos acerca da formação de professores e para o ensino de História. a professora FLORA é formada em História através do curso de Licenciatura da Universidade Estadual do Ceará UECE; Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará UFC, tendo pesquisado o ensino de História na educação básica. Doutora pelo mesmo programa da Universidade Federal do Ceará, pesquisando História da educação brasileira. A professora leciona no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Acerca da sua formação ela relata:

Entrei na UECE ainda no período da Ditadura Militar. Eu fiz o primeiro grau e o ensino médio na década de 1970, fim da ditadura militar. Então tínhamos na cabeça aquela coisa, de querer ser doutor. Mas o que sempre me guiou foi um interesse humanista mesmo. Exercer uma profissão que ajudasse as pessoas (Prof. FLORA).

Como percebemos os caminhos de formação percorridos pela professora entrevistada perpassa sua História de vida e o contexto no qual vivenciava várias mudanças, no país e na universidade. Como também assinala seu interesse pelas ciências humanas e sua reflexão sobre o ensino. Ao longo desta exposição, foi perceptível como os percursos cartografados através deste trabalho ganham linhas nítidas da reflexão que estes docentes fazem sobre seus conhecimentos, práticas e saberes.

Na sequência apresentamos o professor ABREU, que também se ocupa dos conteúdos do ensino de História no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará. Formado pelo referido curso ainda na década de 1970, com pós-graduação em Educação. Atualmente conclui o curso de doutorado, feito no exterior através de um programa entre universidades parceiras, sua pesquisa está voltada para cultura popular.

Sou formado em História pela UECE, entrei em 1979 e conclui em 1982. Em 1983 passei no concurso em Quixadá em 1986, fiquei lá até 2001. Fiz o mestrado em educação em 2002 a 2004. Minha dissertação foi sobre educação popular desenvolvimento comunitário (Prof^o ABREU)

O professor ÉLIO é formado pela Universidade Federal do Ceará no curso de bacharelado em História. Quando da conclusão foi para um curso de pós-graduação no sudeste do país. Tendo realizado o doutorado em seguida. Posteriormente retornou à Universidade Federal onde fez concurso para lecionar as disciplinas de História do Brasil.

Fiz a graduação aqui na UFC entre 1993-1996. Sai direto para o mestrado, fiz na PUC de São Paulo entre 1997-1999, pesquisava as músicas na época da segunda guerra mundial. O doutorado foi entre 2000 e 2004 e pesquisei o “Samba Exaltação” (Prof.ÉLIO).

Podemos perceber como há diferenças nos percursos de formação dos docentes entrevistados. Não apenas por serem sujeitos singulares, mas como a partir da formação inicial estes sujeitos já apontam a forma como lidam com os conhecimentos históricos e práticos da ação docente. A maneira como enaltecem o conteúdo teórico, por exemplo, o valor que atribuem às experiências da prática e os próprios anseios intelectuais revelam a partir da postura aqui descrita como posicionam-se com o conhecimento que dominam e que exercem como docentes.

Em seguida perguntamos sobre como eles compreendiam essa formação na consolidação do papel por eles hoje exercidos:

Sempre estive na educação. Alfabetizei-me naquelas clássicas escolas primárias, da sala de casa da professora. E também dei aulas assim. Tive experiências como supervisora de educação no município de Pacatuba, e também na escola particular. A graduação foi boa, na minha vida, na minha experiência na docência, no ensino, na educação (Profa. FLORA).

Este relato apresenta-se na direção que apontamos de como os docentes encaram o conhecimento histórico e por sua vez os saberes que transmitem. A professora destaca elementos e experiências de sua história como aluna e como docente cuja marca aponta uma atividade voltada ao humano e ao exercício de um conhecimento se evidenciam na prática do saber por ela adquirido e praticado.

Eu trago da formação a parte pedagógica, tive uma professora que me marcou, a professora Angélica Russo. Fiz minha prática no colégio Pia Marta. Da História mesmo ficou a impressão dos dados e dos conteúdos, o que reflete o currículo que tive acesso e as discussões dos conteúdos. (...) Neste meio tempo fui diretor do CREDE 12 de Quixadá entre 1996 a 2000; fui Diretor da FECLESC entre 1989-1992 e Vice diretor entre 1993-1996. No CREDE tive muitas capacitações; montei equipes de formação de professores. Participei da elaboração do programa MAGISTER DE FORMAÇÃO para os professores da educação básica. Participei da equipe da universidade e governo do estado. (Prof.ABREU)

A formação inicial em História e as atividades profissionais desenvolvidas pelo professor apresentam-se como marco decisivo na forma como este profissional se relaciona com o conhecimento histórico e com os conteúdos voltados à prática do ensino da História que leciona, destacando por meio de seus percursos formativos e profissionais a importância de se compreender o papel do educador..

As narrativas dos docentes entrevistados revelam o sentido que cada um atribui a sua vida e trajetória profissional. Como cada um vê, as imagens construídas ao longo de seus caminhos de formação e atuação profissionais. Nos relatos acima, como a princípio o da professora Flora e do professor Abreu percebemos como os mesmos revelam uma verdadeira mescla pelos caminhos que enveredaram ao longo de seus processos de formação e seu fazer docente, o que os levaram a consolidar as concepções e atitudes que identificam à própria maneira de ser de cada um como docente no curso de História.

Nestes percursos formativos dos docentes que se ocupam entre outras disciplinas nos cursos de Licenciatura em História dos conteúdos voltados à prática do ensino desta disciplina, percebemos como os diversos caminhos, os saberes, as relações complexas com os conteúdos e a prática que lecionam constituem um processo vivo, dinâmico e ativo de tornarem-se professores (SILVA, 2007, p.20).

A formação inicial do professor de História, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio dos currículos educacionais. Os percursos formativos compreendem os processos de ensino-aprendizagem em que os docentes desenvolvem-se através de diferentes agentes e espaços educativos. Justifica-se assim por meio das pesquisas mais recentes em educação cuja função da formação docente para a educação requer uma competência frente ao profissional de um espaço e tempo do conhecimento.

3.3 Formação e profissão docente

A formação docente está direta e proporcionalmente ligada, diríamos de forma visceral, à profissionalização e desempenho dos sujeitos professores. Trata-se de um direito como a todo trabalhador, e de um dever dos poderes públicos e das instituições que para este objetivo estão voltadas. Esta formação constitui, portanto em um tempo e espaço de aprendizagem, de produção de conhecimentos, de identidades, de reflexão e ação, de um trabalho coletivo de agentes históricos como professores e alunos dos diversos níveis de ensino (SILVA, 2007, p. 26).

Ao pesquisarmos os percursos de formação, práticas e saberes dos professores que ministram as disciplinas voltadas ao ensino da História, compreendemos este como um espaço e um tempo de conhecimentos, aprimoramentos, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Essa percepção nos conduz a refletir acerca de como se processa a formação e prática dos futuros licenciados para o ensino da História.

A formação contínua e ampliada destes profissionais deve atentar para a aliança eficaz da socialização dos saberes. Saberes que aliam o conhecimento histórico e socialmente produzido, somado à criatividade e contextualização de

como esses mesmos conhecimentos são colocados em prática e a favor de uma formação mais ampla e reflexiva do professor.

Os relatos dos docentes vêm ao encontro da relação teoria e prática articuladas dentro dos cursos de graduação e pós-graduação. A formação docente como espaço e objeto de investigação, da produção de saberes, na medida que alia como já foi dito os interesses dos formadores e dos formandos. A avaliação que contemple toda a trajetória formativa destes profissionais, valorizando portanto as suas experiências pré-formação, pós e ante formação. Vejamos mais um trecho do relato da professora:

Na verdade desde a graduação eu pensei ser professora da universidade, e em meio aquelas lutas, lutávamos pelo reconhecimento da nossa profissão de Historiador. Ser professora dessa universidade, da UECE, a despeito das deficiências. Identifico-me com este ensino. Nós éramos movidos pela questão financeira, na época o governador do estado aprovou um subsídio para os professores e aí quem já tinha mestrado ganhava bem. Era muito bom. “A vida vai se confundindo com a formação. Fiz um curso técnico de química no segundo grau, mas não me identifiquei”.
(Profa. FLORA)

O último período do relato quanto ao curso de química realizado pela professora e analisado pela mesma como irrelevante marca como o caminho da profissão já se acentuava. O interesse pela docência e pelos conhecimentos de cunho social a identificaram com um fazer voltado ao humano.

Concordamos com Tardif (2007) quando este autor afirma que: os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos assistem aulas, depois participam de um estágio para aplicarem os conhecimentos, posteriormente quando a formação termina, começam a trabalhar sozinhos, aprendendo assim o ofício na prática (p. 270). O resultado desse processo reflete-se na realidade em que os tais conhecimentos técnicos proposicionais não se aplicam bem na ação concreta, cabe ao professor a habilidade de aprimorar conhecimentos, reelaborar métodos ou mesmo criá-los preparando um campo de ação e produção de conhecimentos que se voltam à prática do ensino da disciplina que ministram..

Para Santos (2008) o modelo de formação formado nos séculos XVI e XVIII quando do domínio das ciências naturais e só posteriormente, no século XIX se estendeu às ciências sociais (p. 20) resultou em um processo de cristalização da

divisão do conhecimento em campos especializados, com a fixação de territórios disciplinares nos diferentes níveis de ensino. Justificando-se dessa forma a hierarquização entre os que pensam e os que executam, entre os produtores e consumidores de saberes, entre os professores e os pesquisadores, entre a teoria e a prática.

Em mais um relato dos professores encontramos evidências da relação que estes docentes estabelecem com os seus conhecimentos científicos e a prática de ensino. Diferenças nas percepções se acentuam e favorecem a compreensão da relação saber/poder que os mesmos mantem com estes saberes (conhecimento e prática) no espaço que atuam. Vejamos em seguida mais alguns trechos dos relatos dos docentes:

Refliro como o professor tem que ser um educador. O professor de História tem que saber o método, o conteúdo, mas também ser um educador. Tive uma formação positivista; meus professores eram coronéis do colégio militar. A Nova História que hoje repassamos para nossos alunos conheci só na pós-graduação. Da História mesmo ficou a impressão dos dados e dos conteúdos, o que reflete o currículo que tive acesso e as discussões dos conteúdos. (Prof^o ABREU).

Durante muito tempo essa seara – do ensino – ficou na educação. A noção era precária, até então a noção era de Piaget, tomado como revolucionário, não sei de que, pois a teoria do cara é toda estanque, a criança em cada fase só faz isso e pronto”. Para a História fico com Hanrry Mariot e André Segal: “ensinar História é ensinar o ofício do historiador. (Prof^o ÉLIO).

Os relatos se opõem frente às concepções de ensino como vimos acima. No primeiro o professor ABREU demonstra como sua identificação com o ensino parte de uma experiência pessoal. Considera imprescindível o domínio do conhecimento histórico, no entanto manter a relação com um fazer docente voltado ao aluno e a preocupação com os processos de ensino reflete-se no que o professor chama atenção de pensar como “um educador”.

Já o pensamento do professor Élio, marcado pela sua matriz de formação, denota a preocupação com a teoria. Cujas função é de preparar o arcabouço do saber que cabe ao professor dominar para transmitir.

Compreendemos nesse caso, o conhecimento não somente como produto final ou apenas os resultados obtidos, mas principalmente, como processo desenvolvido desde a escolha do objeto de estudo, a metodologia a ser aplicada,

enfim, o percurso como gerador de saberes. Conhecimentos que serão apropriados, reelaborados e repensados pelos sujeitos professores e dentro do contexto da ação educativa/formativa, resultam numa nova composição de mundo, de escola e de sala de aula, de universidade, de ensino e da função do mesmo nos percursos, nas trajetórias de vida e profissão dos professores.

CAPÍTULO IV - TRAJETOS E DEVIRES

Discutir o que acontece o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo.

Apple

A docência como profissão tem como base a idéia de que o ensino demanda saberes próprios, é assim, um ofício feito de saberes. Dentre as possibilidades de abordagem desta temática, destacam-se as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes que ela demanda.

O esgotamento do modelo da racionalidade técnica, como citamos no capítulo anterior, e das abordagens baseadas em princípios da psicologia que concentravam a atenção nos processos de aprendizagem, despertou renovado interesse pela busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores, enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades. Em se tratando da prática dos professores que lecionam as disciplinas voltadas à prática de ensino de História refletimos como conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática tendo por base o entendimento da originalidade da cultura e dos saberes produzidos, mobilizados e comunicados pelos professores em seus processos de formação e ação.

O novo modelo de formação profissional, hoje defendido no Brasil, percebe o professor como um profissional que ocupa um lugar de destaque e a prática pedagógica como uma instância de “produção” de saberes e competências profissionais. Nesta visão o papel do professor é o de dominar certas competências para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho. É nessa seara que empreendemos nossos estudos delineando os percursos de formação, práticas e saberes dos professores que trabalham os conteúdos do ensino de História nas universidades UFC e UECE.

O termo *profissão* refere-se a uma construção social. Trata-se de uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas, produzidas pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer

formação profissional para seu exercício, como os conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Na discussão sobre os saberes da ação docente Tardif (1991 e 2000) atribui-se à noção de "saber" um sentido amplo. Para ele, o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. O autor reconhece algumas idéias pré-concebidas, tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados.

O fato é que para tratar da complexa relação dos saberes da formação, dos saberes da prática e dos saberes que por sua vez são construídos e elaborados pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida, justifica-se a análise que serve de base para o ensino. Desta forma, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um "sistema cognitivo", como uma máquina que processa informações previamente definidas. Na verdade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2007, p.103).

Pondera ainda este autor que se trata, portanto, do professor ser sujeito e objeto de sua ação, um ser no mundo e na ação que desenvolve. A prática dos professores significa o uso dos saberes na relação social com estes mesmos saberes e com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. É através do desempenho das funções, da sua prática docente, que os saberes dos professores são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência (TARDIF, 2007, p.105).

O professor é produtor de saberes e práticas educativas. As relações entre as concepções, a formação e a prática docentes são fluidas nos espaços de vida e de trabalho. Requer-se, assim, todo um cuidado em compreender o caráter dessas relações em cada momento do processo de formação e de modo que o campo da prática não se esvazie dos aspectos científicos, político ético e estético.

Como assinala Henry Giroux: "devemos transcender os limites de nossas próprias categorias". O professor pesquisador da educação superior e básica, numa ação coletiva, revela o autor, podem não só analisar, interpretar e compreender as condições em que ocorre o ensino, como também desenvolver os fundamentos da

crítica e das transformações das práticas sociais (GIROUX, 1997, p.127). Para o ensino dos conteúdos da prática do ensino de História, a possibilidade de cartografar os percursos de formação, práticas e saberes dos professores que trabalham os conteúdos deste ensino, contribui para evidenciarmos modos de ser, pensar e agir que se relacionam, se entrecruzam sob determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas em determinados contextos, sócio-históricos e culturais por estes professores (SILVA, 2007, p. 41). A experiência se configura como uma das categorias primordiais para a compreensão desse fazer docente que aqui investigamos e das relações de saber/poder estabelecidas nos espaços de ação dessa docência.

4.1 A Prática dos professores que lecionam os conteúdos do Ensino de História

O fazer docente consiste na prática profissional do professor cujo exercício compreende a aquisição e desempenho dos saberes utilizados por estes profissionais no espaço de trabalho. A prática docente dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao Ensino da História embasam-se, como outros conhecimentos de outras ciências e de outros profissionais, em princípios, em um direito adquirido através de competências que lhes asseguram o direito exclusivo de usá-los, pertencendo a um grupo que detém o domínio destes conhecimentos, destas competências, portanto, desta prática (TARDIF, 2007, p.248).

A relação de saber-poder na prática dos professores do Ensino da História se configura numa relação de reconhecimento pelos seus pares. Estes profissionais elaboram saberes nos processos de formação e prática alicerçando espaços do exercício de valores de verdade da prática que exercem. Desta forma, os professores que lecionam as disciplinas voltadas ao Ensino da História engendram em torno da sua prática, pelos saberes que dominam e transpõe, um reconhecimento desses mesmos saberes cujo domínio e exercício lhes compete pelo trajeto e atividades que desempenham.

A forma como desempenham suas atividades, o papel que ocupam nos cursos de História dos quais participam como docentes lecionando as disciplinas voltadas à prática do ensino de História acentua a posição destes professores numa relação direta dos mesmos com os conteúdos que ensinam. Trata-se, portanto da

relação de saber-poder na qual estes profissionais, dentro dos programas dos cursos de História relatados nesta pesquisa aparecem como os docentes que se encarregam das disciplinas de prática do ensino de História e que para isso lançam mão de um saber específico que é o conhecimento da prática deste ensino.

Segundo Foucault (1972), o poder se concentra nos dispositivos dos quais se lança mão para se fazer valer uma escolha, quanto aos discursos, às práticas e aos discursos sobre as práticas. Este autor fala ainda em dispositivos de saber e de poder; culminando, segundo suas análises, nas multiplicidades, nas ramificações, nas instituições, nas proposições, enunciados, representando a rede que engloba esses elementos (REVEL, 2005, p.27).

Quanto ao saber poder no ensino da História, e aqui a cartografia que realizamos as práticas e saberes dos professores, os dispositivos são exatamente as formas como o saber é colocado em prática e como, por meio deles, se dá o reconhecimento destes profissionais como detentores de um espaço singular deste saber/poder. Essa condição é destacada na fala da professora Flora no momento que foi questionada sobre o seu processo de formação e o seu ingresso na universidade como docente:

Na prática da sala de aula da universidade era tudo novo, também para os alunos; na minha época muitos de nós não estava na sala de aula lecionando História; hoje há muitos jovens, mas muitos professores que já estão na sala de aula estando no processo de formação. A pós-graduação – depois do mestrado eu e outro professor assumimos as disciplinas que ninguém gostava de assumir como as voltadas para o ensino e prática de ensino e estágio. Muitos professores de História não valorizavam o ensino de História e essas disciplinas eram delegadas aos professores do curso de pedagogia. Quando assumi a coordenação do curso de História em Quixadá começou a deixar as disciplinas de ensino de História com os professores do curso de História. Aos poucos a gente vai sentindo e percebendo que determinada disciplina vai constituindo um espaço desse ou daquele professor.

A passagem acima apresenta, a *priore*, como a prática se apresenta para a professora e como os conteúdos voltados para o Ensino da História passam de um pólo a outro de tratamento dado por aqueles que ministravam e ministram essas disciplinas. Antes delegadas aos que detinham os conhecimentos pedagógicos, delegadas aos historiadores-professores, cujo domínio passa pelo conhecimento historiográfico e pedagógico de tais conteúdos. Esta sim é a característica mais marcante dos professores aqui pesquisados, que além de professores detentores do

saber didático, como historiadores dominam os conhecimentos da ciência que lecionam. Tardif afirma, sobre esta questão, que

uma teoria da prática educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos e forçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico. Isso significa que ao agir os educadores fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins desta ação. (TARDIF, 2007, p.150)

Dentro da análise que efetuamos, concordamos com o autor quando suas fundamentações vêm de encontro a essa cartografia da prática docente que estamos realizando. Esse desenho das práticas dos professores que trabalham os conteúdos voltados ao Ensino da História, permitiu-nos evidenciar como as relações que estes docentes estabelecem com o conhecimento científico, aliado à prática, resultam em saberes elaborados nos seus percursos de formação que são reconhecidos no desempenho destes saberes na prática educativa de cada professor. E resulta em um verdadeiro espaço de saber/poder de cada um destes docentes.

Cientes de que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, tão rica e importante em valores, repleta de significados e realidades. Concordamos com Tardif (2007, p.153) quando este reitera esse pensamento dizendo que a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. O saber-ensinar para o teórico significa uma competência prática assim como os outros saberes e competências da ação docente. Devemos, pois, compreendê-los em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa. Flora se refere a outras experiências:

A nossa trajetória na disciplina se confunde com a nossa vida, ou seja, nossa própria História de vida e de formação. Eu mesma, quando comecei a ser professora em casa, com crianças pequenas na mesa da minha sala de casa acredito não teria me interessado pelo ensino, pela docência. Na realidade o nosso conhecimento teórico enriquece nossa prática. Não há valorização do professor por parte de muitos alunos para as disciplinas e conteúdos de ensino. Hoje os alunos são mais estimulados para arranjar um tema para a monografia e direcionarmos os seus anseios já encaminhamos isso para a pesquisa (Profa FLORA).

O professor age guiando-se por certos anseios, numa eclética mistura de

aptidões, experiências e habilidades que resultam em sua prática. Para Tardif, uma abordagem do trabalho do professor por meio da sua ação enriquece o estudo do saber docente. Essa ação constitui-se numa teoria que analisa a ação presente na prática, o que implica na compreensão de um conjunto de saberes que embasam o saber-ensinar desses professores (TARDIF, 2007, p. 177). Embasando esse ato, respalda a relação de saber/poder que neste caso é detida pelos professores que trabalham os conteúdos voltados ao Ensino da História.

Ainda sobre prática, a professora Flora traz à tona as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de pesquisas voltadas para o Ensino de História dentro do próprio curso de História:

Quando trabalho [a disciplina de] didática ou [prática de] Ensino – constituímos um espaço, por vezes os próprios professores do curso dizem: procurem o professor tal ou a professora tal que é quem trabalha com o ensino de História. Há, portanto, ainda uma dicotomia entre historiador e/ou historiador-professor. Hoje só eu tenho vários alunos que pesquisam ensino de História. Hoje tem aumentado o interesse pelo ensino, no último semestre havia 03 projetos numa turma só, isso que eu estava orientando. Antes os professores de metodologia diziam que o ensino não era objeto de pesquisa, não era objeto da História. Aos poucos vem reconhecendo o contrário, até porque pesquisas e eventos nacionais e internacionais, produções e professores da casa pesquisam temas na área do ensino de História e / ou História e ensino. Em 2007 vim para Fortaleza, transferei minha lotação para o campus do Itaperi. Logo que cheguei um colega disse que eu deveria ir para o curso de pedagogia. Já que minha pós-graduação era na área da educação. Hoje esse mesmo professor, colega de curso, reconhece os trabalhos e projetos que os alunos vem desenvolvendo na área do ensino (Profa Flora).

É substancial para a prática docente os juízos práticos dos quais se utilizam os profissionais para estruturar e orientar a sua atividade profissional. Ao longo do tempo e através de suas experiências o professor inclui juízos normativos sobre sua prática. Para atingir os seus objetivos pedagógicos os professores se baseiam em tradições e juízos decorrentes das experiências que foram assimiladas por ele ao longo da sua prática. Ele também se utiliza dos seus valores e tradições pessoais, caracterizando o saber desse profissional.

Cabe então, uma visão dessa relação no pensamento expressado pelo professor Abreu quanto aos conhecimentos para o ensino de História: O professor de História tem que saber o método, o conteúdo, mas também ser um educador. No que se refere a prática de ensino o mesmo professor destaca:

É o contato com a escola, com a realidade do aluno, com os colegas que estão na base. O que é a escola, como está e como se dá essa situação no real. Conhecer o projeto pedagógico da escola. A metade do estágio é em cima da questão de conhecer a escola como espaço de ensino. Já lecionei em Quixadá e na UVA. Muitos dos alunos da universidade já estão na sala de aula da escola. Aqui na UECE, a maioria entra muito jovem, e não sabe como é. Então temos essa preocupação em eles serem educadores e se identificarem. No nosso caso específico, de História, temos uma centralidade na pesquisa. É até a questão do professor ser um pesquisador. O nosso curso é uma licenciatura, mas com atenção mais voltada para a pesquisa. Aqui temos as disciplinas de educação, se tirássemos essas disciplinas, ficaríamos com o bacharelado. Mas como temos essa formação, trabalhamos muito com seminário, já temos assim uma espécie de prática. Eu digo: vocês sabem metodologia do ensino superior, mas na educação básica não. Precisamos conhecer como funciona e como deve ser o ensino básico (Prof. ABREU).

Para refletir acerca do relato acima podemos ainda citar Tardif quando afirma que uma cultura profissional estaria baseada na prática da profissão, concebida como processo de aprendizagem profissional (TARDIF, 2007, p.181).

Os relatos do professor ABREU vem de encontro ao entendimento didático pedagógico que há de cercar a prática dos que dominam os conteúdos históricos e terá de lecionar.

Através deste relato que ainda podemos considerar como o papel do professor que estará sendo preparado como assinala o depoimento, a que se preocupar não apenas com os conteúdos da História, mas a forma e a postura com as quais terá que se fazer tal transposição.

Como enaltece Maurice Tardif: os problemas vivenciados pelo professor ocorrem no âmbito das interações, exercendo sobre estes professores condicionamento diversos e cujas soluções não são fruto de uma técnica pronta e acabada ou de um recurso teórico, mas da habilidade pessoal e da capacidade de enfrentamento de questões elaborada pelo profissional ao longo de sua experiência.

A relação direta e intrínseca entre o conhecimento e as habilidades desenvolvidas pelos docentes emergem frente às situações de ensino. O que o professor trabalha e como o faz é determinante e evidente na forma como este docente considera um saber menos ou mais relevante. Vejamos o que o professor ABREU nos diz:

A educação é permanente, enquanto ensino estou aprendendo; há sempre oportunidade da gente aprender. A minha vantagem é a experiência, desde a 5ª série até a pós-graduação. Pra ter reconhecimento é preciso ter humildade, não é falsa modéstia é estar aberto a aprender. Na disciplina de prática de ensino – fiz uma auto-avaliação dos nossos trabalhos e da minha atuação. Fiz a avaliação da avaliação feita na disciplina, e foi um ponto positivo destacado pelos alunos. Gosto muito da História, pesquiso, faço trabalhos, mas o mais importante é o papel do educador. É uma questão de sentimento. É a orientação, o acolhimento, aos alunos, é guiar pela educação. O conhecimento histórico é e tem que ser relevante, mas a minha postura é de orientação, gosto desse papel. Como orientar, aprender metodologias e saber trabalhar na escola, em grupo, com os colegas, é preciso equilíbrio entre o saber da disciplina e do ser professor.

Para Tardif o “saber-ensinar” deve ser o fundamento para explicarmos as condições da prática dos professores. O que converge para uma verdadeira cultura profissional dos docentes. O mesmo autor afirma que “nem todo aquele que quer pode ser professor” (TARDIF, 2007, p. 180). A ponderação que o professor Abreu faz acima vem de encontro com esse fazer pedagógico para o ensino de História. Quando este salienta que há de se dominar a teoria, mas, compreender a dimensão didática é fundamental. O que se faz relevante na forma como lida com os conteúdos voltados ao ensino da História é a maneira como se envolve com os alunos e o conteúdo, dando ênfase ao pensamento didático-pedagógico como destaca o próprio professor em sua fala.

É o que explica também a prática da profissão como caminho de aprendizagem profissional. Assim sendo os professores envolvidos com as situações de ensino-aprendizagem encontram-se inseridos numa teia de relações e situações que demandam atitudes pessoais e profissionais caracterizando o seu trabalho de forma particular. Tardif traduz este esquema no que denomina de um *habitus* da prática, constituído pelo saber-ser e o saber-fazer dos professores. Neste caso em particular, no que diz respeito ao que vimos investigando, trata-se dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História, e que por suas trajetórias de formação e prática constituem um verdadeiro saber-poder pela prática e pelo reconhecimento dos conhecimentos que transmitem.

A prática é o palco onde atuam os processos de aprendizagem dos professores e professoras, onde estes traduzem a formação e a adaptam à profissão. Como reforça Tardif, trata-se de uma profissão de interações humanas, que através da aprendizagem não se baseia em técnicas e aplicações mecânicas.

Consiste muito mais em trocas, em atos de compartilhamento criativo, como define aquele autor: a docência é uma atividade profissional flexível e descontraída (TARDIF, 2002, p.30-45).

A prática vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. A prática como fonte de saberes torna a experiência ponto de reflexão. Os docentes detêm recursos de ação e experiências variadas, dominam esquemas complexos trilhados na esteira de atividades desenvolvidas constantemente. Encontra-se aqui a aliança entre teoria e prática em que os docentes sobejassem suas ações, interesses e relações dentro de uma determinada cultura.

Cultura que engloba as relações dos docentes, entre os docentes e destes com os alunos. Mas, sobretudo, os mecanismos de controle, como planos, regras e instruções que regem suas condutas se desenham dentro de uma prática educativa que resguarda espaços de luta, concorrências e relações de poder. Cartografando esses percursos dos professores responsáveis pelos conteúdos do ensino da História, denotamos a forma como os docentes lidam com os conhecimentos que dominam e com os sujeitos com os quais interagem. Através da sua formação, caminhos da prática e saberes que lhes são peculiares os seus fazeres e conhecimentos lhes são reconhecidos e revelam verdadeiros espaços de saber-poder.

Como assinala Foucault quando trata da significação das idéias em que estas se encontram em nossas relações com a verdade, o que nos faz sujeitos de conhecimento e nas nossas relações com ou em um determinado campo de poder nos faz indivíduos que agem sobre os outros. Em *A Vontade de Saber* (1979) o filósofo mostra que é um equívoco procurar qualificar o poder como fundamentalmente repressivo, que diz “não”, que castiga, que impõe limite. Este acrescenta uma concepção positiva do poder, compreendendo o poder livre de termos como dominação e repressão.

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: 'ele exclui', ele 'reprime' ele 'recalca', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1971, p. 127).

A cartografia que vimos desenvolvendo com os percursos das práticas dos

professores que lecionam para o Ensino da História apresenta-se repleta dessas relações, como se percebe através das passagens supracitadas e das que se seguem visualizamos nos depoimentos dos professores como os seus saberes se apresentam na prática. É como esta se apresenta para cada um em particular, como espaço de afirmação do conhecimento que dominam e das metodologias que desenvolvem, bem como do que pensam e refletem acerca de sua própria prática.

Destacamos, portanto, como tais práticas relatadas pelos próprios docentes vêm de encontro com o desenvolvimento dos conteúdos de ensino da História e da importância destes estarem visceralmente ligados ao domínio do conhecimento historiográfico, tanto dos docentes como dos discentes universitários. Bem como as metodologias que desenvolvem, de como se portam e são vistos no campo que atuam, sendo-lhes reconhecidos os saberes que ministram no ensino dos conteúdos da História. Apresentando-se nestas mesmas situações as relações de saber-poder que pela prática fazem os professores deterem tal espaço de ação e reconhecimento.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1979, p.129).

A passagem acima, já assinalada em nossas reflexões dentro desta cartografia que aqui desenvolvemos, enfatiza e confirma os aspectos e ações dos trabalhos dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História que vimos investigando. O saber/poder que procuramos expressar através dos relatos dos docentes pelos conhecimentos que dominam se evidencia por meio da forma como estes professores se relacionam com seus saberes e seus iguais. Vejamos mais um trecho da entrevista do prof. Élio, quando este fala sobre a formação docente:

Na universidade percebo que essa coisa da licenciatura impera mais aqui no Ceará, se você sai, percebe como fora é diferente, no resto do país. Detesto esse termo: ensino e aluno. Ensino quer dizer treino, admoestação, que enfatiza uma educação bancária. E aluno é aluno, do latim sem luz. Eu discordo da meta, do ensino de ter um objetivo, traçar uma metodologia e avaliar. Para mim é conversar com o aluno para saber como determinado conteúdo vai parar no livro didático, nas músicas. O lance de um livro só pra mim é o estado ser consumidor precário. E o livro vira roteiro para o trabalho do professor e do aluno. Isso é equívoco, cada escola deveria ter uma boa biblioteca e aí lidarmos de forma “profana”, pois avaliaríamos o que há em um e em outro livro, a linha de argumentação, figuras. Do jeito que está não se avança. Tanto na área da teoria como do ensino o lance é mesmo avaliar teóricos, o que leram e o que produziram. Eu sempre me defino como Historiador, a sala de aula é só uma consequência. A coisa da educação merece remodelação no seu geral; não aprendemos ser um historiador em sala de aula. O modelo de escolarização o tempo que é empregado é para adestrar (Prof. ÉLIO).

O professor Élio apresenta suas idéias e reflexões acerca da sua prática e do seu entendimento da atividade docente. Seu posicionamento denota a postura que assume frente ao ensino e frente aos alunos. A maneira como julga seu trabalho e como acredita que a atividade tem de ser desenvolvida. É perceptível diferenças acentuadas em relação ao posicionamento dos outros dois professores entrevistados. Porém a marca dos percursos delineados pela formação e prática destes sujeitos na elaboração dos seus saberes marca o espaço e o saber-poder que circunda as suas ações.

Os historiadores versus os pedagogos... para galera da educação os conteúdos e a transposição didática é o que predomina. Não podemos cobrar desse pessoal uma atualização bibliográfica. Essa coisa de achar que é uma técnica o ensino para mim não é isso. Tem que ser um negócio que vai partir de um questionamento. Na UFC tem gente da FACED que dá programas da educação e didática e nós da História não temos acesso ao programa que eles aplicam quando ministram disciplinas no nosso curso. 1.200h de práticas na licenciaturas de 2005 pra cá temos que dar conta de todas essas horas, só de prática, em 04 anos de curso. As oficinas foram criadas para dar vasão a 400h de prática, dentro dessas 1.200h de prática pedagógica.

O relato do professor expressa a forma como encara os conhecimentos históricos e os conhecimentos didáticos. Considera que o fazer docente por meio do saber que o professor tem de dominar deve se manifestar em relação ao ponto de vista teórico. A observação que faz acerca da carga horária destinada aos estágios

da disciplinas de ensino revela que considera mais decisiva a forma como faz e como deve ser feita a abordagem do conhecimento que se está transmitindo. O professor assim expressa: ENSINO DE / DA HISTÓRIA/PESQUISA.

O ensino da História tem que começar a ser uma preocupação dos historiadores. A pesquisa na sala de aula e do que ocorre na sala de aula. Temos que pesquisar mesmo, a História da educação. Se não for os historiadores a se preocupar com isso, e a fazê-lo da forma correta, quem vai fazer?

Construídos pelos docentes os saberes da prática, a própria prática em si, através dos conteúdos, objetos e processos de aprendizagem e relacionamento constituem as formas como estes mesmos docentes assumem compromissos e formas de enfrentamento dos desafios presentes no ato de ensinar.

4.2 Experiência e reconhecimento: os professores são vistos e respeitados pelos saberes que dominam

A valorização do domínio dos conteúdos pelos docentes, a forma como lida com seus conhecimentos teóricos e práticos, cria um verdadeiro clima de reconhecimento. Do que é mais significativo e peculiar de cada professor. Dominando o conhecimento o professor tem a oportunidade de dissecá-lo em seus elementos determinantes, traduzindo-o como um saber profissional aplicando-o à área que se dedica. A distinção desses conhecimentos práticos dos conhecimentos curriculares, como fruto da especialização dos docentes é ponto de partida do trabalho que desenvolve. Voltando-se à prática do ensino de História os professores articulam dentro de um quadro global de relações com os demais conhecimentos e conteúdos do curso constituindo uma verdadeira força que os distingue pelas formas de saber. A esse respeito vejamos este relato do professor Abreu:

Quando entrei na UECE aqui em Fortaleza em 2001 eu dei mais aula na pedagogia. Agora venho me sentindo mais valorizado pela minha experiência que me dá respaldo e me fez querido pelos alunos... (na última eleição do C.A., nenhum professor se propôs. Vieram me pedir pra mediar o debate e eu fiz. Depois vieram me agradecer. Muitos colegas nos excluem, não valorizam o campo da educação). Vejo mesmo que a minha experiência que me dá respaldo e me faz querido pelos alunos. De modo geral a História é humanista, então temos que nos encaminhar para essas preocupações sociais. A experiência é como o tempo; os alunos têm suas experiências e como professores temos um pouco mais (Prof. ABREU).

Podemos traduzir o sentimento expressado pelo relato do professor como significado das vivências dos princípios que norteiam a aprendizagem. A avaliação dessas vivências possibilita ao professor e aos alunos em formação se encontrarem na mobilização para o conhecimento. Na construção de categorias de significação da práxis desenvolvida, por meio de continuidades, rupturas, problematizações e da historicidade do saber-fazer dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos se inserem neste processo como sujeitos que também se apropriam e elaboram saberes.

Assim se processa devido esta atividade e seu reconhecimento está centrada no trabalho sobre e com seres humanos como defende Tardif (2005, p. 29). Resultando assim sua relevância social na definição e reconhecimento dos espaços e valores de verdade que estes profissionais agregam em torno da profissão docente. Os conhecimentos e experiências reservam ao docente uma maneira particular de promover mais saberes em torno dos quais já administra no seu fazer docente. A forma como encara a promoção destes saberes nos variados níveis de ensino e como repassam isso em atividades desenvolvidas junto aos alunos evidencia um diferencial entre o docente que considera importante o conhecimento da sala de aula como espaço de elaboração diária de mais e mais experiências.

Antes para assumir as disciplinas pedagógicas, era pra quem detinha um título de mestrado ou doutorado voltado para a área da disciplina. Hoje podemos questionar o ensino que nos é ofertado, ter uma trajetória como professores das áreas pedagógicas, das didáticas, da metodologia, temos que ter um experiência anterior no ensino propriamente dito. Tendo essa trajetória na educação básica temos outra cabeça. Temos uma visão diferente do ensino e da educação diferente de alguém que saiu direto da graduação para o mestrado e o doutorado (Profa. FLORA).

Os relatos dos docentes que lecionam os conteúdos voltados ao Ensino da História se coadunam com o posicionamento de Tardif (2002), entendendo a docência como espaço de relações que se baseia na interação/comunicação no processo de formação envolvendo vários objetos de estudo. Neste sentido, o trabalho docente contém intenções várias, relativas aos processos e projetos educativos e institucionais, onde o domínio de um campo de estudo, de uma área específica de conhecimento, de seus nexos com outras áreas permitem a contextualização e a reapropriação de saberes. Como também assinala (ZABALA, 2002).

É nessa articulação/comunicação dos sujeitos com o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que se dá a dinâmica inter/transdisciplinar, por meio da qual os saberes são considerados por suas diferenças, por suas carências e pela articulação entre eles (ZABALZA, 2004, p. 114).

Os posicionamentos dos profissionais em relação à docência privilegiam os aspectos que traduzem sinais afirmativos a favor de um embasamento no saber e no poder que gera esse saber. Refletindo acerca de sua formação-prática voltadas a uma ação profissional comprometida com os conhecimentos e o papel que desempenham como docentes, sujeitos de uma ação complexa e de uma experiência que lhes reserva um status de reconhecimento entre seus pares.

O professor deixa claro como as escolhas, opções, métodos por ele escolhidos em sua prática definem o espaço de ação e de reconhecimento entre seus pares. O professor Élio relata como acredita ser mais reconhecido pelo saber histórico-científico, muito mais teórico do que pedagógico.

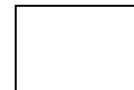
Meu pensamento no fim das contas é que cada um pode saber, as vezes há aqueles que dão para querer a transformação e não se acomodar, pra mim, cada um pode saber o que quiser. Minha técnica é a do empoderamento. Esse poder pra mim é o de não opressão, pelo contrário detenho para não me deixar oprimir. Como Kant: “temos que abandonar o estado de repouso mental. Eu não sou um dos professores preferidos. Os alunos esperam uma atitude paternalista. Eu não sei como me vêem, mas sei como vejo os outros que foram meus professores. Como Eurípedes, Frederico, Déa Fenelon, Adelaide, foram grandes referências. Me chamaram atenção pelo dado mais historiográfico que pelo lado da pesquisa, um fato só pode ter várias interpretações (Prof. ÉLIO).

O docente de especialista em uma disciplina para professor dessa mesma disciplina percorre um caminho, realiza um movimento, que envolve um conhecimento específico e didático. O objetivo desse processo deve residir na aprendizagem do aluno. Tardif (2002) toma por isso a dimensão profissional da docência, cuja estruturação deve contemplar a produção científica, mas, sobretudo os referenciais que os profissionais tem de si mesmos e de suas trajetórias formativas. Os docentes efetivam sua prática em dominar os conteúdos, realizar sua transposição e por isso serem reconhecidos como professores-pesquisadores na área que atuam. O reconhecimento lhes é referendado pela mobilização dos saberes cujo repertório é composto pelas competências e conhecimentos diversificados destes frente às situações enfrentadas na suas atividades educativas.

Significa reconhecer não apenas o sujeito e seu saber-fazer, mas reconhecer nestes mesmos professores a forma como construíram e constroem as suas docências. De acordo com suas trajetórias pessoais e profissionais; seus conhecimentos são portanto situados e personalizados. Caracterizando de forma peculiar a trajetória de cada profissional e como esta, marca o espaço que ocupam, frente aos fatos e situações concretas da docência nas quais estes profissionais agem de forma real e contextualizada.

Cartografando as categorias de formação, práticas e saberes dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História logo, refletimos e destacamos a construção de uma rede de conhecimentos destes docentes que se engendram de forma sistemática e compartilhada por meio do trabalho que desenvolvem. As situações de interação entre seus iguais permitem aos professores a intensificação da mobilização e reorganização dos seus saberes. O que amiúde respalda e promove seu reconhecimento, respeito e menção entre os colegas e a instituição da qual participam. Isso não se dá de forma subtraída de conflitos, pelo contrário a posição dos professores frente aos conhecimentos que dominam lhes é referendada pela forma assimétrica de atuação de cada profissional entre os seus iguais e com os alunos.

Poder e conhecimento interseccionam-se legitimando o espaço de atuação destes docentes. O conhecimento dos professores formado pelos saberes da sua formação e prática, contextualizados e postos frente aos desafios do seu fazer, estão ligados aos meios dos quais se utilizam estes sujeitos para se impor na rede de relações em que se encontram engendrados. Há um verdadeiro laço entre saber e poder na prática destes docentes.



CAPÍTULO V – SABERES DOCENTES: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O que é afinal um sistema de ensino senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

(FOUCAULT, 1971)

A temática dos saberes docentes vem ganhando cada vez mais espaço no campo das pesquisas educacionais. Estudos realizados por pesquisadores nacionais Ludke (1995); Monteiro (2007); Gasparelo (2003; 2007); Nunes (2001) e internacionais como Tardif (2002); Tardif e Lessard (2007); Forquin (1992) sinalizam para a importância de estudar a prática docente a fim de compreendermos como se dá a mobilização de saberes e competências que são próprias do fazer docente. Vale ressaltar que quando as pesquisas se voltam para uma disciplina específica o ensino requer uma investigação que abarque a complexidade com que os docentes constroem este conhecimento.

As pesquisas a respeito dos professores como mobilizadores de saberes acontecem em diferentes programas de pesquisa em Educação. Esse movimento vem se efetivando desde o fim dos anos 1980, onde o interesse por temas e questões subjetivas relacionadas à atividade docente e aos processos de formação ganharam espaço. Vale lembrar que nesse mesmo período a História como disciplina também passou por grandes mudanças⁶.

No decorrer dos anos de 1990 e início deste século as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes foram intensificadas e os saberes docentes passaram a ser compreendidos partir de sua natureza: social, acadêmica, curricular, disciplinar e experiencial. Estes saberes passam a ser reconhecidos no seu sentido social, visto que se efetiva entre pessoas de um grupo e são estes sujeitos que fazem uso desse saber em relações de troca e afirmação do campo de domínio do saber que detém. A partir daí, o que um professor ensina ou deve ensinar é uma escolha, trata-se de uma questão social.

Os saberes são elementos fundantes que constituem a prática docente. Como dimensão particular da profissão, estes saberes conferem ao professor o

⁶Ver análises no capítulo 2, onde apresentamos um resgate histórico acerca das sucessivas mudanças ocorridas com a História enquanto disciplina e campo de conhecimento).

status de reconhecimento de seu saber-ser e saber-fazer. Os saberes docentes podem ser agrupados em saberes de natureza disciplinar que são aqueles definidos e selecionados pela instituição universitária; em saberes de natureza curricular que correspondem aos conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar, no caso em específico a academia, a partir de um referencial cultural de formação e cultura erudita e em saberes experienciais, como próprio dos professores que são resultado das funções e práticas dos professores em sua profissão. Todo este conjunto de saberes está relacionado à sua prática, onde de maneira articulada interagem. O docente deve conhecer os conteúdos de sua disciplina, aqueles referentes às ciências da educação e ao seu saber prático resultado da sua experiência cotidiana. Tardif afirma:

[...] essas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2007, p.39).

É a partir das relações que os docentes estabelecem com seus próprios saberes que estes serão legitimados e reconhecidos, ou seja, ao colocarem em prática seus saberes isso permitirá a validação dos seus conhecimentos como verdadeiros valores de verdade. Mas é importante destacar que o professor não possui um controle sobre todos os saberes que envolvem o fazer docente. Por exemplo, os docentes não controlam os processos de definição de saberes que a universidade transmite, via de regra ao iniciar uma disciplina os professores recebem da universidade uma ementa da mesma, que define o conteúdo a serem trabalhados, mais estes não pode sofrer alterações bruscas. Mas cabe aos professores a definição sobre os procedimentos de como estes conhecimentos serão trabalhados, para isso o professor deverá mobilizar tanto os seus saberes teóricos, quanto os saberes práticos.

Vale destacar que essa é uma perspectiva nova visto que até pouco tempo atrás a afirmação, ou o simples domínio de um conteúdo reservava ao “mestre” o reconhecimento do conteúdo que repassava. No entanto, na atualidade passou-se a exigir mais desse docente, agora não basta saber o conteúdo, há de se saber também como transmiti-lo. Como assinala Tardif (2007, p.43): “nenhum saber é por si formador”, ou seja, o domínio do conhecimento específico não garante ao

professor o reconhecimento, mas é a atividade, a ação na prática, a forma como age para mobilizar os saberes que lhe garante um valor, um reconhecimento junto a seus pares e seus alunos.

A produção de saberes como entende Foucault faz parte de um engendramento do qual pertence o discurso, próprio e particular, possuindo uma função normativa e reguladora através de mecanismos de organização do real. E nisso reside não só a produção de estratégias e práticas, mas, sobretudo a produção de um saber-poder que se traduz em elemento discursivo de sustentação de uma prática (FOUCAULT, 1979).

A articulação entre saber e poder se dá na medida da produção e contexto deste saber e de suas condições históricas de afirmação. Daí a afirmação de determinados conhecimentos como valores de verdade. Foucault (1971) sugere a ultrapassagem de uma arqueologia para uma “dinastia do saber”.

O autor trata das condições econômicas, sociais e políticas do aparecimento e da formação de saberes, de práticas que funcionam como operadores materiais de um poder, ou seja, técnicas e estratégias utilizadas pelo poder. Consistem estas práticas no que o filósofo denominou de dispositivos, como táticas moventes de se estabelecer as relações com os outros e com o saber. Foucault ainda menciona “dispositivos de saber e dispositivos de poder” (In Curso no Collège de France 1976/ Martins Fontes 1999).

A expressão “dispositivo” a perspectiva em que utilizada pelo autor significa uma rede de práticas heterogêneas: discursos, instituições, organizações, enunciados científicos ligados com uma função estratégica. Foucault chamou atenção nesta relação para a prática e resistência a estes dispositivos, tendo por referência as experiências, de lutas, de sublevação, aos processos de subjetivação. O aspecto, ou melhor, a condição de subjetivação para o ato educativo reflete como o professor transpõe os conhecimentos, e como os graduandos se apropriam deste e posteriormente farão uso destes no exercício de sua prática como docentes.

Nos próximos tópicos discutiremos os saberes reconhecidos pelos professores pesquisados, como importantes para a sua prática docente. Buscaremos estabelecer uma relação destes saberes com as categorias de formação e prática já apresentadas por meio dos relatos destes professores e de como se sentem no exercício deste saber-poder.

5.1 A relação Saber-Poder no Ensino: vontade de verdade que atravessa o conhecimento

Os saberes dos professores se configuram por uma confluência de vários saberes, que provem da formação, da instituição escolar da qual participaram, de outros atores da sua vida educacional, da universidade, da sua experiência profissional.

Ao investigamos as relações de saber-poder dos docentes que lidam com os conteúdos voltados ao ensino da História, nos deparamos com uma variedade de saberes. Saberes locais, descontínuos, legitimados e até mesmo hierarquizados, funcionando como um ordenamento de um conhecimento verdadeiro. Foucault (1971) assinala que é importante compreender o poder não como uma coisa, mas como relações que envolvem os sujeitos produtores de saber. É nas relações que se materializam o saber-poder e o reconhecimento destes profissionais.

O poder destacado aqui se refere aos efeitos de verdade, de subjetividade em torno dos saberes que os docentes elaboram e aplicam às suas práticas. Foucault (1971) explica que o saber trama um poder, ou inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder. E salienta: “as relações de poder, ao produzir efeitos de verdade, é positivo, mas as relações de poder somente estão por toda parte porque por toda parte os indivíduos são livres” (FOUCAULT, 2005, p. 53). O autor justifica assim que não é contra o poder que nascem das lutas, mas contra certos efeitos desse poder no palco em que agem essas mesmas relações de poder.

Nesta esteira o saber é entendido por Foucault de forma diferenciada, uma vez que saber diverge de conhecimento. Este se refere à constituição de discursos sobre objetos, grupos, um conjunto complexo classificado independentemente dos sujeitos que os apreendem, o saber designa o processo pelo qual o sujeito do conhecimento sofreu mudanças durante o trabalho que efetua por meio da atividade de conhecer. O saber aparece assim ligado essencialmente a uma questão do poder tendo em vista a maneira pela qual o saber implica ao mesmo tempo em uma relação com os objetos ou conteúdos do conhecimento e com o processo de subjetivação do sujeito. Os docentes quando indagados a respeito dos seus saberes referem-se aos conhecimentos adquiridos e a um saber-fazer pessoal; tratam de sua formação profissional e de sua experiência profissional.

No que se refere aos estudos sobre os saberes docentes, algumas análises se baseiam na origem social desses saberes, outras tomam por base a epistemologia. Mas, se diferenciam a partir das diversas classificações que fazem destes saberes. No entanto, a característica, o fundamento social dos saberes docentes se deve as categorias destacadas pelos próprios docentes e dos saberes que se efetivam em sua prática.

De acordo com Tardif (2007, p.13) a história da profissão docente se explica pela ação do professor que não passa despercebida por seus alunos e/ou por seus colegas. Pelo contrário aquilo que um professor sabe, domina, ou aquilo que supõe-se que ele saiba, ou mesmo do que outros dizem que ele domina, dos saberes que ele detém ou que lhe atribuem, representa um verdadeiro reconhecimento social. Tardif (2007) tem se dedicado a estudar os saberes docentes e enfatiza:

Se chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2007, p. 31).

Antes as relações vividas no processo de ensino eram compreendidas pelo paradigma da racionalidade técnica, que buscava um controle e um entendimento pronto e acabado da prática educacional. Há muito o professor deixou de ser visto como mero transmissor de saberes produzidos por outros, postura que negava a subjetividade e o posicionamento de cada professor como sujeito dos conhecimentos que produz. E passou a ser percebido dentro de um contexto mais complexo que busca reconhecê-lo também como um produtor de saberes.

A temática dos saberes engloba, uma gama de conhecimentos que são elaborados pelos professores ao longo de seus percursos formativos e do exercício efetivo de suas práticas.

Nesse sentido a problematização proposta quanto aos saberes constituídos pelos professores das disciplinas de ensino de História se volta para as relações determinantes entre estes sujeitos e os conhecimentos que detém e que por isso exercem um poder no campo que atuam. Nos conteúdos voltados ao ensino da História isso se reflete num contexto de autonomia relativa, no qual os professores

engendam e transpõem seus conhecimentos dentro de uma prática que se configura em uma verdadeira cultura vivenciada na universidade, em que:

[...] os saberes da experiência na docência são colocados pelos professores em uma hierarquia relativa de maior estima, de acordo com sua utilização no trabalho. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir um alicerce da prática e da competência profissional (TARDIF, 2007, p. 21).

Na presente cartografia identificamos que o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes, não só os da experiência, mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, a sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica.

São nos momentos de aula, na necessidade que emergem do cotidiano da sala de aula que os professores hierarquizam seus saberes. Discriminando ou valorizando os saberes da formação ou dos currículos e disciplinas, e ou ainda supervalorizando suas próprias experiências. Investigando os professores universitários considerados experientes e bem sucedidos e que trabalham com as disciplinas de ensino de História, percebemos como estes mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar.

Assim sendo, o que ensinam está eivado de experiências significativas para os alunos, nas quais conteúdos relevantes são articulados por lógicas explicativas em que as marcas da racionalidade do campo disciplinar se encontram mediadas pelas dimensões educativas e permeadas da cultura a qual pertencem estes docentes e discentes, visto que:

(...) o exercício da função, nas situações concretas, o lidar com as situações cotidianas é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais (TARDIF, 2007, p. 53).

O processo de produção dos saberes da experiência na docência acaba por incorporar às práticas cotidianas ao discurso dos docentes e os demais saberes, através de uma análise de forma crítica, em que julgam e avaliam estes saberes.

Quanto ao ensino da História como já assinalamos em outro capítulo acerca das mudanças na História como disciplina, os trabalhos que vem se ocupando da

preocupação com os saberes se voltam cada vez mais para a escuta e entendimento por meio do relato dos próprios professores de como estes vêem as suas práticas, “produzindo saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.” (TARDIF, 2007, p.53).

Podemos dizer que poucas são as situações em que o docente atua sozinho, esta situação faz com que os professores estabeleçam relações de diálogo e interação com seus pares. Dessa forma a experiência de ensino articulada à formação acadêmica e aos quadros institucionais, leva os docentes a inventar saberes próprios: ser professor de História é também ser um educador e historiador (FONSECA, 1993)

A importância de investigar o ensino considerando os saberes mobilizados para serem utilizados durante e após a ação referenda as experiências coletivas que também são fontes de construção de saberes. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, as trocas de experiências, não só no próprio curso como também em eventos, palestras, congressos, ou mesmo na interação entre professores mais experientes e professores mais jovens, são alguns exemplos de situações que podem resultar nesta produção coletiva de saberes.

Tardif (2007) afirma que:

[...] a partir destas relações com os seus pares, com o coletivo, por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. Dessa forma as certezas que são produzidas no dia-a-dia, subjetivamente, devem ser objetivadas sistematizadas, organizadas, para como diz este autor (...) se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas (TARDIF, 2007, p.52).

É importante reafirmar que o saber da experiência na docência mostra-se também um saber coletivo dos professores, que se reflete em sua prática docente e contribuem para que estes assumam um papel de auto-formação, à medida que se reconhecem como sujeitos reflexivos de sua própria prática.

Estes profissionais estão além da visão de executores de programas e currículos, ou simplesmente de fornecedores de problemas de pesquisa aos intelectuais pesquisadores, ou seja, simples objetos de pesquisa para outros. São mesmo produtores de conhecimento, de saberes válidos e coerentes com a realidade educativa a que se dedicam.

5.2 Saberes docentes no Ensino de História: o saber como valor de verdade no jogo de poder

O saber dos professores é plural e segundo Tardif (2002) é ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional que os docentes preparam um verdadeiro arcabouço de conhecimentos. Admitindo também a característica temporal estes saberes se localizam na prática, na medida em que supõe uma seqüência de aprender a ensinar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Ao falarem de seus saberes os professores destacam como suas experiências, suas vivências de sala de aula e o fato de terem certos conhecimentos, antes mesmo de ensinarem os levam a estruturarem saberes a partir de crenças, representações e até mesmo determinadas certezas a respeito da prática e do fazer docente. Os docentes pesquisados neste trabalho evidenciaram esses aspectos em seus relatos. Nos capítulos anteriores em que tratamos da formação e prática docentes destacam-se essas experiências nos relatos destes profissionais, conforme podemos confirmar nessa fala da professora Flora:

Tendo essa trajetória na educação básica temos outra cabeça. Temos uma visão diferente do ensino e da educação diferente de alguém que saiu direto da graduação para o mestrado e o doutorado. A minha história, a minha formação e a crença no que posso fazer me dá essa condição de **criar os espaços e de exercer de certa forma um poder**. Que a meu ver é ter um conhecimento que me dá suporte para eu realizar o meu trabalho na área do ensino da História [grifos nossos] (Profa. FLORA).

A professora destaca a importância de sua vivência na educação básica, como um elemento diferenciador para a realização de seu trabalho na área de ensino de História, uma vez que esta experiência lhe permitirá agregar conhecimentos diferentes daqueles cujos profissionais não tiveram essa experiência.

Os saberes como conhecimentos referendados por um status de reconhecimento e de validade se efetivam no processo de transposição didática, ou seja, da forma como os docentes efetivam via processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos da área específica em que atuam. A maneira como o fazem atribui o diferencial e os promove como valores de verdade. No caso do ensino de História, esse saber acadêmico expressa também afinidades e opções dos professores como pesquisadores. Tais aspectos levam em conta certa autonomia dos professores na

autoria do seu fazer docente o que evita uma supervalorização romântica da atuação destes professores, como podemos perceber no discurso abaixo:

Hoje as universidades, e grandes universidades, estão selecionando para o ensino professores que tem uma trajetória anterior em educação básica. Então cabe a nós nos engajarmos e fazer-nos conhecer que o ensino de história é palco e objeto de pesquisa para a História, para a educação. Principalmente para nossos alunos, que hoje estão se formando e muitos já estão na sala de aula, ou os que ainda não estão, mas se preparam como licenciados em História (Profa. FLORA).

Os saberes dos professores do ensino de História são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos. A estes se aliam: os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. O professor se forma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Os professores universitários, como formadores de outros futuros professores, possuem uma dupla responsabilidade: produzir conhecimentos e formar professores capazes de refletir criticamente, sobre seus saberes, suas práticas.

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. A formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1991, p.70).

Os docentes desenvolvem seus saberes a partir de várias fontes como já citamos de natureza social, institucional e etc. Essas características atribuem aos saberes uma condição coerente, baseado não em uma teoria pronta e acabada, mas alicerçada na prática e trajetória pessoal de cada profissional. Os saberes da experiência formam decisivamente o centro do conjunto dos saberes, como aponta Tardif (2007):

[...] a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele (o professor) se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior à prática da profissão (TARDIF, 2007, p. 105).

Quando este mesmo autor ressalta a importância de características que se referem ao saber-ensinar, significam na prática destes docentes os conhecimentos que dominam os estudos que realizam, mas, sobretudo, a prática que desenvolvem junto aos alunos. Ainda de acordo com Tardif o saber-ser e saber-fazer encontram-se interligados às origens históricas, pessoais e escolares dos professores de profissão. Esses saberes práticos são utilizados frente às funções que os docentes assumem e as situações de trabalho e objetivos com os quais se deparam (TARDIF, 2007)

As experiências têm de se agregar ao saber científico e favorecer uma prática voltada para um ensino que pense, entenda e transmita uma História repleta de possibilidades e significados. Os professores são donos de um espaço e lhes é reconhecido uma forma de tratar o conhecimento com o qual lidam nas atividades de ensino e também de pesquisa, o que cada faz com que aflore os interesses dos alunos pelo campo de atuação deste professor, uma vez que este passa a ser reconhecido pelo trabalho que desenvolve. Vejamos o que relata o professor Abreu sobre essa relação:

Os saberes são constituídos dia-a-dia, não é só na universidade que se pesquisa. O dia-a-dia da escola é ciência acontecendo. É necessário o conhecimento científico, teórico e deste saber aplicar na formação, compreendendo os processos de formação do sujeito; a interdisciplinaridade, as relações sociais, as preocupações ambientais. De modo geral a História é humanista, então temos que nos encaminhar para essas preocupações sociais. A experiência é como o tempo; os alunos têm suas experiências e como professores temos um pouco mais. Saberes científicos, saberes metodológicos: vieses e teoria que orientam o nosso pensar e fazer docente (Prof. ABREU).

A passagem denota como os saberes dos professores são personalizados. E mais claramente, como a experiência é valorizada como uma verdadeira mistura entre o ser de cada professor, sua subjetividade e seu ser profissional. O seu fazer docente aparece assim como uma construção na qual os docentes como autores produzem e se utilizam dos saberes que dominam de acordo com as necessidades reais do dia-a-dia de sua profissão. Ao passo que o docente se posiciona frente à instituição da qual participa situando e personalizando seus saberes, externa como lida com essa relação e qual importância que têm para ele esse conhecimento e a atividade que realiza. O professor Abreu complementa:

Fazer uma relação teoria e prática com os seus conhecimentos e as realidades. Assim como as mudanças; é estar preparado para mudanças seja no nosso currículo, no nosso ensino, na universidade ou na escola. É estar aberto a crescer, a aprender e a ser até criticado (Prof. ABREU).

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores, já que através de suas práticas e atuações estes saberes se deparam em condição de validação.

Ao apontar a importância da relação entre a teoria e prática para a consolidação dos conhecimentos e para a necessidade do professor manter-se aberto a novos aprendizados e a críticas, o professor aponta para o que já afirmava o educador Paulo Freire (2008, p. 22) ao destacar que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Podemos concluir que os saberes docentes estão sempre sendo construídos, renovados e transformados e para isso faz-se necessário que o professor se reconheça também como um aprendiz.

Nas relações de saber-poder é produzido pelo e sobre os indivíduos um discurso de saber que os objetiva e os antecipa em sua experiência. Condicionando a relação entre os docentes e seus saberes numa subjetivação, em que reside a articulação de saber como conhecimentos específicos dos quais os professores se valem para exercerem o estatuto de verdade em suas ações e no conhecimento por eles produzidos. Foucault afirma:

Não se trata de modificações do saber de um sujeito do conhecimento (...) mas de formas de poder-saber que funcionam dentro de uma infra-estrutura dando lugar à relação do conhecimento histórico determinado que se funda sobre o par sujeito-objeto (FOUCAULT, 1975, p.79).

A ação destes docentes que se ocupam dos conteúdos voltados ao ensino de História se faz conforme certas normas e expectativas encontradas fixadas em várias instâncias como entre seus pares, alunos e instituições as quais pertencem. É necessário segundo Tardif questionar todo constructo teórico, quanto à natureza das idealidades e abstrações elaboradas para fixar os limites de um objeto, ações, seus atores e seus saberes que é o que designam relações de saber e de poder (2007, p. 190). O professor Élio destaca suas impressões de como acredita ser a produção e transmissão destes saberes:

Um saber gigante é o da arte, veja uma música leva a um livro. Pra mim no lado da profissão, é a questão da *problemática*. Cita Marc Block: ' não é a história "disso", é algo que passa para as idéias. Hizeng - "nenhuma disciplina, tem as portas tão escancaradas quanto a História. Porque ela é a própria dimensão humana". O trabalho do historiador não é contar uma história é investigar as mudanças, sejam recortadas temporal ou teoricamente. Temos que ter coerência como que pensamos com o nosso tempo, e não um outro. Temos que refletir se eu sei a teoria, eu sei onde encontrá-la. Na escola ou na universidade a questão é: não é seguir o programa é como segui-lo. Não deve ser colocado como imposição deveríamos poder reconhecer outras formas de fazer (Prof. ÉLIO).

Nota-se como os saberes são personalizados e situados de determinada forma por cada professor. Estes se apropriam, incorporam e passam por um processo de subjetivação cuja compreensão e transposição é realizada de maneira específica por cada docente como vimos descrevendo. Não se trata de ações generalizantes, assim como cada docente desenvolveu uma maneira própria de aquisição desses conhecimentos, desses saberes, é própria também a forma como são tratados seus conhecimentos. Assim, descreve o Prof. Élio como se relaciona no jogo de saber-poder:

A minha tentativa é de conversar, ou explodo. Se a reflexão mexe comigo vou de um ápice a outro. Digo para os alunos que a minha universidade é a "suborbone" e o patrono é o Pixinguinha. Entrei na universidade para ministrar disciplina de Brasil, mas na verdade lecionamos outras, muitas outras, moderna, contemporânea. Teoria, depois fizeram uma seleção interna pras disciplinas de ensino. Mas sou mais conhecido pela parte da História. Não sou dos mais queridos não. Pelo contrário acho que até me detestam. Às vezes me surpreendo, outras não, outras me frustram. Supervisiono os estágios, às vezes o aluno que mais participa na sala, trava na hora de dar aula. E aquele que fala pouco, consegue mais êxito. Desprezo e não cumpro muita coisa da didática. Os saberes, a leitura, como fonte alucinante de conhecimento. Na prática a tecnologia ajuda, museus, bibliotecas digitais, devem funcionar como ponto de partida não de chegada. Eu queria que a escola fosse entendida de forma diferente: nem só como passagem nem só como processo. Para além do pragmatismo e do funcionamento. Na escola deveria haver um espaço para extravasar a violência e não camuflá-la (Prof. ÉLIO).

Os saberes dos professores possuem fundamento racional o que os tornam passíveis à críticas, melhoramentos e à condição de mais ou menos poderosos. Tadif (2007, p. 208), assinala que o saber não residindo no sujeito ele está muito mais repleto de razões públicas; razões estas que os sujeitos apresentam para validar esses saberes.

Os saberes assumem papel decisivo na definição e estudo das várias formas como cada professor apreende e transmite conhecimentos. Os conhecimentos teóricos, práticos se refletem no domínio e formas de fazer a docência para o ensino dos conteúdos do ensino de História e que por sua vez reflete a vontade de verdade e o poder na relação com os estudantes e com seus pares no contexto da universidade. A esse respeito, o professor Élio afirma;

Somos acostumados com a crítica de que a história corre o risco de ser decorativa, sem prestar atenção a rótulos. Há coisas, posturas, comportamentos na escola que ratifica estereótipos, coisa valorativa, as vezes reforça autoridade, acaba sendo duplamente perigoso, quando isso se mistura a autoridade na sala de aula. Na graduação eu costumo dizer: se o cara não leu, não dá a mínima pro texto, problema dele. Mas na sala de aula, como professor não dá pra ser assim. As vezes me chateio: pensar e falar outra coisa não é a minha. Como historiador sou plenamente realizado, mas na sala de aula, me canso, mas não desisto. Tento adivinhar o que eles querem... pergunto e as vezes rende, as vezes não, hoje a concorrência no vestibular é altíssima, mas tem aluno que não quer nada. Tento trabalhar com quem está afim. Sair da neura de resolver os problemas dos outros. A parte da sala de aula é mais complicada que ser historiador. Lidamos com outras demandas, expectativas, tantas... e tentamos entender. (Prof. ÉLIO).

O pensamento do professor Élio de forma tão diferenciada dos outros professores pesquisados vem chamar nossa atenção para o complexo amálgama do qual é formado os saberes dos professores. Resultando como aponta Tardif em uma racionalidade concreta de seus atores, suas deliberações, racionalizações, funcionando como fonte de julgamento e escolhas (2007, p. 223). É possível sentir como através dos relatos os professores expressam o que pensam, sentem e praticam em relação ao ensino de História e ao seu fazer docente e, sobretudo como lidam com seus saber-poder em suas atividades de ensino na universidade.

A condição é o reconhecimento desse saber como verdadeiro. Podemos desta forma mais uma vez concordar com Foucault quando afirma que o autor deve ser entendido não apenas como transmissor ou produtor, mas sobretudo como um verdadeiro agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como foco de sua coerência. A educação mesmo sendo espaço para a aquisição do conhecimento de quaisquer origem é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação do fazer dos sujeitos com seus saberes e seus poderes (1996, p.26-44).

Assim todo conhecimento é um saber, e todo saber pode de forma peculiar garantir aquele que o detém uma forma de poder, sobre esse mesmo conhecimento e com este sobre os que estão a sua volta. Esperamos que através da abordagem e das falas dos professores a cartografia que pretendemos no início deste trabalho tenha alcançado aqui o intuito de contribuir com as discussões sobre o ensino de História. Sobretudo no ensino que se efetiva na universidade e de como podemos entender as diferentes formas como os professores mobilizam saberes e exercem poderes através do saber e da vontade de verdade que permeia estes conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa vem contribuir com as discussões acerca da formação docente por meio da cartografia das relações de saber/poder no ensino de História nas universidades públicas de Fortaleza-CE UECE e UFC.

Nosso objetivo central consistiu cartografar as relações de saber/poder no ensino de História nas universidades pesquisadas. Mapeando os percursos de formação, práticas e saberes dos professores que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História nos cursos de graduação das já mencionadas universidades trabalhamos a dimensão subjetiva da criação e produção do conhecimento.

A perspectiva de abordagem por meio de uma cartografia é justificada por traçar um mapa como um desenho simbólico, dos componentes já citados de formação, práticas e saberes dos professores, relacionando-os a uma espécie de poder exercido por estes mesmos docentes no domínio dos conhecimentos para o ensino de História. Conhecimentos que se configuram como saberes científicos e práticos que lhes são reconhecidos e legitimados por seus pares.

Assumimos um papel de um cartógrafo social valorizando os saberes dos sujeitos pesquisados procurando trabalhar com o intuito de desvelar a partir de suas falas e posicionamentos, como se relacionam com os saberes que produzem e dominam e de como efetivam um exercício de poder pelo domínio destes conhecimentos.

Iniciamos a fundamentação deste estudo na historiografia do ensino de História, o que permitiu um maior embasamento de idéias iniciais pois favoreceu nossa compreensão quanto às permanências e rupturas pelas quais passou esta ciência como disciplina na educação básica e na universidade (FREITAS, 2006). Trajetória da qual participaram os cursos das duas universidades públicas pesquisadas Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará.

O aspecto historiográfico apontou os horizontes pelos quais enveredamos para tratar da formação de professores. Mais especificamente da formação dos professores de História e assim apontamos a relevância dos conhecimentos voltados ao ensino de História na universidade. Apresentamos a relação historiador-professor (FONSECA, 1993) dos docentes que participaram da pesquisa cuja marca da formação inicial em História é levada adiante em todas sua formação continuada e prática na sala de aula.

A respeito das práticas dos professores que trabalham com os conteúdos voltados ao ensino da História procuramos correlacioná-las aos saberes (TARDIF, 2007) de formação visto que através destas os docentes constroem, elaboram e ressignificam um conjunto de conhecimentos que aos poucos lhes assegura respaldo e reconhecimento no âmbito em que atuam. O mapeamento dos percursos formativos e das experiências profissionais dos docentes contribui para confirmar a relevância do fundamento e abordagem das categorias que estruturam a presente pesquisa alicerçada na idéia de relação saber/poder (FOUCAULT, 1971) exercida pelos professores, mas que se tornam válidas à medida que compõem um *status* de valores de verdade favorecendo a estes profissionais serem reconhecidos entre seus iguais.

Os saberes como elemento característico e específico na relação que citamos acima se apresentam como aglutinador dos outros dois fundamentos tratados: formação e prática. Os saberes docentes entendidos em seus sentidos mais amplos, como competências e habilidades, elaborados na formação e na prática dos professores constituem o espectro do saber fazer docente onde se articulam valores e se desenvolve pensamentos acerca de sua própria prática e cujas ações desde a seleção de conteúdos e a metodologia usada estão ligadas a um fundamento científico e a um referencial que cada professor admite. (TARDIF, 2007).

Através das entrevistas com os professores escolhidos estivemos em contato com as falas de seus atores no seus contextos de atuação o que nos fez compreender quais elementos e funções estes desempenham na formação, auto-formação dos docentes no domínio de saberes científico e da experiência implicando no exercício de um poder que se faz por meio destes saberes.

Nossa bibliografia objetivou a abordagem teórica do tema com o intuito de corroborar com as temáticas nelas abordadas quanto à historiografia do ensino da história na universidade (FREITAS, 2006); (BITTENCOURT, 2004); (REIS, 2001). Evidenciar um pouco da relação denominada saber/poder (FOUCAULT, 1971) tornou-se condição fundante essencial ao entendimento do exercício da prática dos docentes que lecionam os conteúdos voltados ao ensino da História.

Tecer a teia dos saberes que envolvem o domínio das características científicas, práticas e da experiência e que por seu turno se sustentam num poder que se manifesta e se exerce e faz de seus partícipes autores de um status de

reconhecimento e de autoridade por um discurso constituído e preparado frente ao processo de formação destes saberes é que assim esperamos contribuir para as reflexões acerca dos saberes docentes e da formação profissional reconhecendo nestas espaços de ação e afirmação de sujeitos que o são pelo conhecimento que lhes é reconhecido.

A cartografia das relações de saber/poder no ensino de História nas universidades públicas de Fortaleza UECE/UFC vem contribuir com as discussões locais sobre formação e saberes docentes. Cresce cada vez mais nos cursos de graduação pesquisas sobre o ensino de História na educação básica, como na maioria das produções nacionais, cujas preocupações se voltam ao estudo do livro didático (MUNAKATA, 2000) aos saberes e autonomia profissional dos professores de História na educação básica (MONTEIRO, 2007); ao currículo e metodologias (SCHIMIDT, 2004) entre outros. Nosso trabalho vem fazer parte das discussões em torno dos estudos que contemplam os professores como sujeitos na ação docente e que esta configura-se num espaço de afirmação de um indivíduo e o conhecimento que ele domina e defende.

Concluimos na perspectiva de que muitas outras investigações poderão contribuir para a ampliação dos horizontes aqui explorados. Nosso intuito é deixar claro como a oportunidade de vivenciar e refletir na prática faz o trabalho docente ganhar enlevo frente às investigações possíveis tanto dos saberes, quanto da prática e da formação continuada e da docência universitária. Estudo que tomam pela frente o anseio de uma educação voltada à qualidade e promoção do conhecimento científico e da socialização de experiências que só tem a contribuir com outros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marta M.; XAVIER, Libânea N.; CARVALHO, Maria C.; MORAIS, M. Arisnete C. PAIVA, Marlucia M.; STAMATTO, M. Inês S. (Org.) **Intelectuais, Estado e Educação**. Natal RN EDUFRN. Ed. Da UFRN 2006.

APPLE, M. W. "Hey man, I'm Good": The aesthetics and ethics of making films in schools. In: Willis, G. & Schubert, W. H. (Eds.) **Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching**, 1991.

_____. M. W. **Can critical pedagogies interrupt rightist policies?** Conferência proferida nos Encontros Internacionais sobre Currículo e Formação, PUC/SP, São Paulo, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1997.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

CADERNOS DOS CEDES/ Centro de Estudos, Educação e Sociedade Vol.1 n.1 (1980) – São Paulo, Cortez, Campinas, CEDES. Ensino de História: Novos Horizontes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, n.. 1. nov/ 2001.

CANABRAVA, Alice Piffer (coord.). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1946-1981**, Volume Dois, Personália. São Paulo: Faculdade de Economia e Administração da USP, 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. **Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, p. 83, ANPEd, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis RJ, Vozes 2006.

_____. Currículo e política cultural da avaliação. **Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, p. 88, ANPEd, 1995.

_____. Olhos de poder sobre o currículo. **Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, p.104, ANPEd, 1996.

CUNHA, M. Isabel da. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CRUZ, M. B. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: S. L. NIKITIUK, **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2007, p.73-84.

_____. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v.1.

_____. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil (1890-194.5)** Ed. UFS – Universidade Federal de Sergipe/ Aracaju. Fundação Oviedo Teixeira 2006.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**, São Paulo: Papyrus, 1993.

_____.; Silva, M. **Ensinar História no século XXI: em busca de um tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus 2007.

FONSECA, Thaís N. L. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **L.Ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo 1996.

GASPARELO, A.M.; MAGALHÃES, M. DE S.; MONTEIRO, A.M. (Orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro. Mauad Editora, 2007.

GÓMEZ, G.R.; FLORES, J.G; JIMÉNEZ, E.G. **Metodologia de La Investigación Cualitativa**. 2ª edición. MÁLAGA Ediciones Aljibe, 1999.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. De Mário Vilela, 3. ed. São Paulo: Contexto 2005.

LE GOFF, Jacques. **História: novos objetos/ novos problemas** direção de Jacques Lê Goff e Pierre Nora; tradução de Terezinha Marinho, revisão técnica de Gadiel Perruci. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1995.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A historicidade e o ensino de História: a pesquisa e o fazer do professor**. Cadernos de História, Uberlândia, v.15, n.1, p 161-171, set.2006/set.2007.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M. (coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004.

_____. Pesquisa e formatação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005.

MAGALHÃES, A.G. J.; VASCONCELOS, J. Gerardo. (org.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Coleção diálogos intempestivos. Fortaleza: LCR, 2002.

MONTEIRO, Ana M. **Professores de história: entre saberes e práticas**. RJ, Manua X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, AtritoArt, 2005.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores, um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** Ano XXI, nº 74. Abril de 2001.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes; Unicamp, 1987.

REIS, Carlos E. dos. **História Social e ensino**. Chapecó. Argos, 2001.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Nº 25/26. **Dossiê ensino de história**. São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, vol. 13. Set. 92/ agosto 93.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Edipro, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. **Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, p. 118, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso C.; MACHADO, Charlinton J. Dos Santos. (Org.) **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados 2006. (Coleção Memória e educação).

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Novos olhares. **Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____, **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tardif, M. Lessard, C. Tradução de João Batista Kreuch. 3ª Ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2007.

_____, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: Anais da 18ª Anped, 1995 (disq.).

THERRIEN, Jacques. **O saber social da prática docente**. Educação e sociedade n. 46, dezembro, 1993.

_____. A Natureza reflexiva da prática docente: Elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**. Fortaleza. Ano 19 n.33 1997.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. da UNB, 1982.

ZAMBONI, Ernesta. Texto: "Panorama das pesquisas no ensino de história". SAECULUM – **Revista de História** – nº 6/7 – Jan/Dez. 2000/2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre; Artmed. 2004.





ANEXOS



ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE TRABALHAM AS DISCIPLINAS ASSOCIADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FORTALEZA

As entrevistas comporão a dissertação na qual pesquisaremos os percursos de formação, as práticas e os saberes dos Professores que trabalham as disciplinas associadas ao ensino de História nas universidades públicas de Fortaleza e que os mesmos consideram relevantes em sua constituição profissional.

1. Neste primeiro item, queremos que o(a) senhor(a) identifique seus percursos de formação.
 - a. Qual sua formação: graduação e pós-graduações?
 - b. Existe uma relação entre sua formação de graduação e sua escolha por trabalhar os conteúdos voltados ao ensino de História?
 - c. Que outras ações de formação o(a) senhor(a) identifica como relevantes na sua trajetória de professor para trabalhar os conteúdos de ensino de História?
 - d. Como esses conhecimentos constituem um saber histórico/didático para sua prática docente?

2. Neste segundo item, buscaremos mapear sua prática, identificando os "encontros" com os conteúdos de ensino de História.
 - a. O que o(a) senhor(a) identifica como prática de ensino de História; o que caracteriza a prática de ensino de História;
 - b. Relate o que o(a) senhor(a) considera como início de sua prática docente nos conteúdos voltados ao ensino da História;
 - c. Busque identificar, na sua prática, as ações que o(a) senhor(a) considera que estão relacionadas com a escolha pelos conteúdos de ensino de História;
 - d. Quais as relações entre suas práticas exercidas no ensino de História e sua formação?
 - e. Como você trabalha com o ensino de história ocorre constituição de um espaço de saber/poder. Os seus pares, outros professores de história, reconhecem você como especialista no referido assunto. Como se constituiu esta posição de status perante outros professores especialistas em outras áreas do conhecimento histórico?

3. Finalmente, registraremos os saberes que o(a) senhor(a) considera como necessários para o trabalho com conteúdos de ensino de História.
 - a. Em que ações, na formação e/ou na prática, o(a) senhor(a) identifica a constituição de seus saberes docentes específicos na área do ensino de História?
 - b. O que podemos chamar de saberes docentes específicos para alguém que trabalha com o ensino de História?
 - c. Dos saberes docentes que são relevantes para sua atuação, quais identifica como sendo essenciais ao trabalho com os conteúdos de ensino de História?
 - d. Como acredita que tenha sido constituído na sua trajetória docente um saber específico na área de ensino de História?
 - e. Você acredita que os saberes referentes ao ensino de histórias possibilitam o reconhecimento e o estabelecimento de um status perante seus pares, outros professores de história?