

## **ENTRE TEXTOS E PRÁTICAS: ENSINO DE HISTÓRIA, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCEN- TE**

### **BETWEEN TEXTS AND PRACTICES: HISTORY TEACHING, THE SCHOOL INSTITUTION AND TEACHER FORMATION**

*Renilson Rosa Ribeiro<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** O presente artigo tem a finalidade de debater a relação entre história ensinada, instituição escolar e formação docente a partir da historiografia do Ensino de História no Brasil produzida nas últimas quatro décadas, evidenciando os dilemas, problemas e perspectivas da prática docente na construção da identidade do profissional da História. Inicialmente o texto apresenta um estado da arte acerca da definição do campo de pesquisa chamado "Ensino de História". Em seguida, analisa como alunos e professores são interpretados e representados no discurso curricular contemporâneo, tendo por referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A formação do professor de História na perspectiva da formulação dos currículos das licenciaturas/bacharelados é a questão desenvolvida posteriormente com a finalidade de evidenciar as armadilhas do discurso que separa a pesquisa do ensino. No final, retomamos o debate sobre o lugar e a relevância da sala de aula, no contexto da educação básica, para a formação e a prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Escola. Formação Docente.

---

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the relationship between history teaching, educational institution and teacher formation from the historiography of the History Teaching in Brazil produced the last four decades, highlighting the dilemmas, problems and prospects of teaching practice in the construction of the historian professional identity. Initially, the paper presents a state of the art about setting the search field called "History Teaching". Then analyzes how students and teachers are interpreted and represented in contemporary curricular speech, with reference to the *National Curriculum Parameters*. The formation of the History Teacher from the perspective of formulating the curricula of undergraduate/bachelor degrees is the issue further developed in order to highlight the pitfalls of speech that separates the research of teaching. In the end, we resumed the debate on the place and relevance of the classroom, in the context of basic education, for the formation and teaching practice.

**Keywords:** History Teaching. School. Teacher Formation.

---

<sup>1</sup> Professor adjunto IV do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: rrenilson@yahoo.com.

## 1. Ensino de História: uma área de saber e por fazer

A maior parte das publicações acadêmicas sobre a história ensinada no Brasil surgiu num contexto intelectual, cultural e sócio-político muito específico para os profissionais da História: a partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, no período da abertura política e do processo de democratização do país (cf. SILVA e FONSECA, 2010; FONSECA, 1993).

Nas últimas décadas, a História e o seu ensino têm passado por um processo crescente de revisão dos esquemas globalizantes e homogeneizadores, os quais, por muito tempo, nortearam as teorias e as práticas historiográficas. Nesta direção, percebemos que houve uma ampliação do campo da História, marcada pela busca de novos problemas, novas abordagens e novos objetos.

Por outro lado, estes profissionais tiveram de se defrontar com a política de descaracterização e desvalorização da disciplina História no ensino de 1º e 2º graus (atual fundamental e médio), a partir de uma série de medidas governamentais, explicitadas desde a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1961 e consumada pela Reforma Educacional de 1971, sob o regime militar.

Ao analisar esse momento histórico dentro da história da educação no Brasil, Nadai (1986, p. 11) afirmou que as

[...] respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os "excluídos do poder" – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964.

Enfim, os professores e os estudantes de História começaram, a partir desse momento, a vislumbrar um raio de luz que os conduzia a um novo tempo, em que as únicas convicções eram as incertezas e a necessidade de repensar as práticas escolares e de reescrever a história, ou melhor, escrever outras histórias.

Neste ínterim, intensificaram-se os debates acerca do conhecimento histórico, dando início a um diálogo aberto entre espaços e formas de produção, por intermé-

dio de trocas de experiências cada vez mais freqüentes na academia e no ensino de 1º e 2º graus. As lutas profissionais, desde a sala de aula até as manifestações públicas, pelo retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena de Estudos Sociais multiplicaram-se neste período.

A natureza dessas discussões e lutas profissionais, expressas em diferentes trabalhos, divulgados em encontros, livros e periódicos, tem possibilitado a apresentação de diversas perspectivas que vêm constituindo as dimensões do ensino da História dentro da realidade educacional brasileira.<sup>2</sup>

A literatura referente ao tema produzida no país ganhou impulso a partir de meados da década de 1980. As propostas curriculares de História que emergiram nos âmbitos estadual e municipal traduziram e, ao mesmo tempo, incentivaram a crítica ao modelo positivista e a busca de modelos alternativos. Diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem passaram a ser temas de estudo e publicação sobre o ensino de História: história do ensino de História, livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículos, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros (FONSECA, 1990, p. 197-208; BITTENCOURT, 1998). Esse crescente interesse pelo assunto fica evidente na quantidade de livros, coletâneas e dossiês em periódicos científicos publicados no país.

A valorização das pesquisas nesta direção também se refletiu nas reformas curriculares dos cursos de licenciatura em História no Brasil com a ampliação do espaço das disciplinas de didática, práticas e estágio supervisionado na sua carga horária, apontando para a necessidade de se investir na formação de professores, sem deixar de lado a dimensão da pesquisa histórica como componente formativo (cf. FONSECA, 2003, p. 59-87).

Apesar da qualidade intrínseca dos trabalhos produzidos sobre a história da disciplina ao longo das últimas três décadas, apontando para o reconhecimento da prática da sala de aula e dos personagens que compõem este cenário – professores

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, vale a pena conferir: SILVA, 1984; PINSKY, 1994; CABRINI, 1986; FONSECA, 1993; e vários artigos publicados em coletâneas como a *Revista Brasileira de História* e o *Caderno Cedes*.

e alunos, identificamos ainda a presença de distanciamentos, preconceitos e estereótipos nas representações produzidas no próprio meio acadêmico, escolar e na sociedade sobre o papel da escola e do ensino da História. Mesmo nos cursos de licenciatura nas universidades e faculdades, após as recentes reformas curriculares, o universo da sala de aula permanece ainda um grande enigma para os futuros professores.

Em parte, tal atitude decorre de uma forte tradição de pensamento que toma a escola como um espaço incapaz de criar algum tipo de produção intelectual própria, como se essa fosse apenas um receptáculo de idéias de uma cultura que lhe é exterior – reprodutora de ideologias.<sup>3</sup> Segundo Chervel (1990, p. 182),

[...] a concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina.

Procurar decifrar os meandros do ensino de História na educação básica brasileira, a partir da análise restrita de leis, currículos e livros didáticos, desconsiderando os saberes e práticas presentes no fazer de professores e alunos, pode revelar a persistência dessa visão da escola como espaço de reprodução ou vulgarização do conhecimento.

Para Almeida Neto, não se trata de desconsiderar o peso desses objetos do cotidiano escolar, mas sim de entender que mesmo a legislação mais inovadora não mudará, por si só, a educação e o ensino da história; que o melhor livro didático, forjado a partir de novas concepções historiográficas e pedagógicas, pode ser subutilizado ou mesmo deixado de lado; que um decreto autoritário pode ser acatado formalmente e burlado quando a porta da sala de aula se fecha; que o aluno alfabetizado da estatística oficial, às vezes, só sabe assinar o próprio nome. Em linhas gerais, “a desconsideração da prática da escola, incorre num empobrecimento da aná-

---

<sup>3</sup> Essa questão apareceu na mesa redonda, intitulada “História – uma paixão nova”, com os historiadores Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Paul Veyne. Cf. LE GOFF, 1984, p. 09-40. No Brasil, o educador Paulo Freire pode ser considerado um dos maiores críticos dessa postura sobre a escola. Cf. FREIRE, 1993.

lise da educação, por analisar a história não pelas mudanças concretas, mas pelas proposições ideais” (ALMEIDA NETO, 1996, p. 13).

Embora tenhamos uma significativa produção acadêmica em coletâneas, revistas e anais de eventos dedicados às tramas do fazer histórico na sala de aula, há ainda persistência de discursos e práticas que apresentam professores e alunos como personagens marginalizados ou coisificados. Para se contrapor às imagens idealizadas desses sujeitos presentes nos textos oficiais e livros didáticos, a descrição dura e crua da realidade escolar com professores mal qualificados e alunos semi-analfabetos é trazida como instrumento de crítica e denúncia. Esse duelo entre o ideal e o real acaba soterrando a diversidade e complexidade do universo escolar e do ensino da História no Brasil (cf. SCHMIDT, In: BITTENCOURT, 1998, p. 54-66; FONSECA, 2003, p. 59-87).

A partir do final dos anos 1990, tem havido uma preocupação por parte pesquisadores do ensino de História, de forma mais detida e problematizada, com a prática da sala de aula: a formação e a prática do professor de História e a construção do conhecimento pelos alunos.<sup>4</sup> Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos; o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino de História.

A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais (de professores e alunos), manuscritos (registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos), além das impressas (documentação oficial e livros didáticos). Em síntese, há uma interação entre as fontes clássicas de pesquisa e os saberes e práticas produzidos no contexto escolar por professores e alunos.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar não é mais visto apenas como ilustração ou idealização, mas sim como recurso analítico. Em linhas gerais, passa-se a dar importância à ação dos sujeitos; o individual e o coletivo no tempo e no espaço.

---

<sup>4</sup> Nesse sentido podem ser citados os seguintes estudos: SILVA, 1996; ALMEIDA NETO, 1996; FONSECA, 1997; ORLANDELLI, 1998; NIKITIUK, 1999; LUCINI, 2000; FORTUNA, 2001; MONTEIRO, 2007; MIRANDA, 2007.

Este começo de século vê uma área de saber – Ensino de História – em nítido desenvolvimento, constituindo um lugar de referência para pensar uma multiplicidade de temas e problemas relacionados à história do ensino de História no Brasil (cf. FONSECA, In: JESUS et al, 2007, p. 11-19).

Neste sentido, interessa-nos neste ensaio entender o lugar da disciplina, da instituição escolar e do professor no processo de construção da consciência histórica nos alunos do ensino fundamental no Brasil contemporâneo.

## **2. Escola e Ensino de História: professores e alunos no discurso curricular**

Ao realizarmos uma análise dos currículos de História, por exemplo, elaborados no Brasil ao longo dos anos 1980 e 1990, em especial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental e médio, perceberemos a afirmação recorrente da necessidade de se formar alunos com “autonomia intelectual” e “pensamento crítico”.

Tal afirmação, a todo o momento, parece advertir os professores da importância de se afastar a idéia que a disciplina tem a missão de imprimir nas consciências coletivas uma narrativa única exaltando a nação e o Estado, fugindo do seu compromisso de outrora (ZAMBONI, 2003, p. 367-377).

E não é de se estranhar a insistência nessa advertência, uma vez que, desde seu surgimento como área de saber no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica, uma “pedagogia do cidadão”. Segundo Laville (1999, p. 126), sua finalidade maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política, e ao mesmo tempo seus dirigentes, e criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la.

O suporte didático desse ensino era uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua rele-

vância e era cuidadosamente selecionada pelos construtores da memória (cf. GAS-PARELLO, 2004). De acordo com Nadai (1993, p. 149), no ensino de História, as representações que desejavam

[...] expressar as idéias de nação e de cidadão estavam embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. [...] O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições parietárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal européia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identifica às similares europeias.

Para Stephanou, ao evocarmos as lembranças das aulas de História nos tempos da escola, freqüentemente trazemos palavras como datas e fatos, heróis, festas cívicas, decoreba, repetição e questionários:

Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, contudo, partilhamos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações acerca do ensino de história. [...] Talvez tenhamos esquecido os nomes, datas, feitos épicos, narrativas, mas, efetivamente, muito aprendemos nessas aulas, O passado normalizou nossas lembranças...

Há, portanto, uma tradição de longa data de se pensar e ensinar a história, que ainda impera no cotidiano da sala de aula, a ser enfrentada quando se propõe novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo, como destacam os próprios os currículos oficiais:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o

direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (PCN, Introdução, 1997, p. 35).

Evidenciamos nos discursos curriculares a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, significa pensar uma educação histórica que possibilite aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano. Os desejos e questionamentos do presente dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, os PCN de História incorporaram os argumentos apresentados pelo debate historiográfico e pedagógico aberto desde os anos 1980:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. [...] A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante de sua realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma (PCN, História, 1998, p. 36).

Partindo deste raciocínio, ensinar história na escola básica significaria valorizar atitudes ativas do sujeito, não apenas do passado, mas também do presente como construtoras de sua história. Segundo Caimi (2006, p. 20), essa outra percepção do ensino-aprendizagem da História abandona os princípios norteadores da escola tradicional, "voltados para aquisição cumulativa de informações" como, por exemplo,

ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais.



Em virtude dessas transformações vivenciadas pela disciplina, a linguagem docente é povoada por novas referências complexas que procuram imprimir outras possibilidades para o exercício de seu fazer nas aulas de História. De repente, este profissional se vê posto diante de um leque variado de caminhos temáticos, teóricos e metodológicos para trilhar com seus alunos.

A cidadela do vocabulário docente é povoada por uma série de terminologias e conceitos que, não poucas vezes, são difíceis para a sua própria compreensão, extrapolando os limites da sua formação inicial: "imaginário", "sociabilidade", "mentalidades", "representação", "historicidade", "subjetividade", "protagonismo juvenil", "cidadania", "cultura escolar" entre outras. O professor sente-se, ao ler os currículos e as obras de referência, perdido num território lingüístico alheio a suas concepções cotidianas de mundo. As dificuldades de enfrentar o novo são diversas e adversas no cotidiano do educador.

Poderíamos, à semelhança dos próprios PCN, fazer aqui uma contextualização e caracterização das transformações vividas pelo ensino da História no Brasil nas últimas décadas no universo das reformas curriculares, destacando as contribuições das pesquisas do campo da História, Pedagogia e Psicologia. Entretanto, o percurso analítico segue numa outra direção, não necessariamente contrária: compreender as dificuldades de se pensar as reformas curriculares criadas nas últimas décadas considerando a formação e o cotidiano do professor de História, para em seguida apontar trajetórias e perspectivas possíveis de superação, ou melhor, de invenção da escola e do ensino de História partindo do "chão da escola", ou seja, da sala de aula.

Isso pode sugerir, nos velhos ditos populares, "chover no molhado" ou "dar a volta no toco", mas é necessário e urgente aqui dirigir nossos olhares para estas duas dimensões que compõem a referência de mundo do trabalho docente para perceber como permanece inexistente um diálogo entre o mundo do currículo ou das autoridades acadêmicas e o da escola e do professor. Essa dificuldade não é privilégio apenas dos professores seguidores de Clio que freqüentam semanalmente as salas de aula das escolas de educação básica.

As próprias críticas aos conteúdos, teorias e metodologias dos novos currículos de utópicos e impraticáveis, como se costuma sentenciar nos espaços acadêmicos e escolares, ficam empobrecidas quando não se leva em consideração a formação e a prática do professor. É necessário tomar também o professor de História como sujeito histórico nas delicadas e sensíveis tramas da educação no Brasil contemporâneo.

Para se formar “cidadãos críticos e participativos”, como propõe o discurso curricular, precisamos de profissionais que se identifiquem como produtores do saberes e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidas em outros lugares institucionais. Essas receitas de como aplicar o “ensino ideal” geralmente são acompanhadas do verbo imperativo “deve”, apontando para uma concepção prescritiva do currículo (RIBEIRO, 2005, p. 79-81).

### **3. Escola e Ensino de História: a formação do professor**

A inviabilidade na implementação das propostas curriculares no dia-a-dia da escola não se esconde por de trás apenas do que o discurso oficial, acadêmico e midiático sentenciam, muitas vezes em tom de denúncia, como incompetência “genética” do professor. Este diagnóstico é muito superficial para ser levar adiante a discussão e pensar o que fazer ou que tem sido feito em termos de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Para Silva e Fonseca (2010, p. 15), essa forma míope de se posicionar no debate sobre os caminhos da história ensinada nas últimas três décadas no Brasil parte de determinados fetiches empobrecedores de análise:

O fetiche da cultura escolar isolada de outras culturas (universitária, industrial, não-escolar, tradições populares). A escola se vê reduzida a uma ilha fora da História. [...] O fetiche da Academia como único lugar do saber: ele tem como consequência a desqualificação de professores e alunos da escola fundamental e média, mais a sociedade inclusiva. [...] O fetiche da lei ou do Estado que tudo salva, ignorando vontades intelectuais e políticas de professores, alunos e outros atores sociais envolvidos no Ensino de História.

É notório que a formação inicial da maioria dos profissionais da História, assim como de outras áreas do saber, é deficitária, realizadas em instituições privadas e também públicas de formação superior marcadas por precariedades no seu currículo, corpo docente e bibliotecas e laboratórios de práticas, mas isso é ainda ficar nas margens do problema. Embora seja de vital importância, não apenas sob a perspectiva do que propõe os novos currículos, mas para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem da escola, investir nos cursos de formação dos professores. A educação necessita com urgência de professores de História formados com conhecimento científico e cultural, autonomia intelectual e pensamento crítico. Afinal, ninguém ensina o que não aprendeu ou não teve a oportunidade de compartilhar.

Nesse sentido, destacamos um aspecto que ainda prevalece nos cursos de História independentemente da sua qualidade ou da habilitação bacharelado ou licenciatura: a invisibilidade e/ou desvalorização da docência como dimensão da vida profissional do historiador. Essa percepção advém da própria recusa dos professores formadores do curso de graduação da vinculação da área de História com a Educação.

Ao consultarmos as *Diretrizes Curriculares* e projetos pedagógicos, encontramos sempre máximas que afirmam como “missão” dos cursos de graduação em História, especialmente as licenciaturas, uma formação crítica e participativa, que se desdobram na docência.

Evidenciam ainda que o perfil do profissional em História deve transitar pelas seguintes dimensões:

- 1) *dimensão profissional*: como um conjunto de saberes adquiridos para o exercício da docência e da pesquisa;
- 2) *dimensão epistemológica*: como conhecimento e construção crítica do saber histórico;
- 3) *dimensão ético-política*: como um compromisso com o espaço social a partir de uma formação participante e cidadã (Diretrizes, 2001).

Ainda que afirmem compromissos com a docência e apresentem propostas, anseios e desejos de mudança e valorização da prática do profissional da História

nas diversas áreas de atuação na redação dos projetos pedagógicos, constatamos no dia-a-dia das aulas, estágios supervisionados, reuniões de trabalho e planejamentos e discussões colegiadas a persistência de concepções e práticas enraizadas quanto ao ensino que criam problemas, clivagens e preconceitos de formação. Essa afirmação pode ser traduzida nos seguintes aspectos:

- 1) *problema*: a desarticulação entre a teoria (formação específica) e a prática (formação pedagógica). Exemplo: a dificuldade de efetivação das práticas como componente curricular no interior das disciplinas específicas;
- 2) *clivagem*: a oposição entre ser professor (licenciado) e ser historiador (bacharel). Exemplo: a dissociação dos estágios do conjunto das disciplinas teóricas, metodológicas e de conhecimento geral do curso;
- 3) *preconceito*: uma visão estereotipada do fazer docente na prática do profissional da História, ou seja, a supervalorização do papel do pesquisador – como se a pesquisa estivesse ausente da atuação do professor. Exemplo: a restrição da abordagem das questões do ensino aos limites das disciplinas pedagógicas e do estágio, geralmente associadas às práticas de “vulgarização” ou “simplificação” do saber científico.

O peso e vigor destas concepções de currículo presentes no vocabulário dos professores formadores dos cursos de graduação em História se estabelecem a partir da insistência na separação do que seja bacharelado e licenciatura, como se fosse possível demarcar uma linha de fronteira rígida entre os dois campos: o eu-pesquisador e o outro-professor, ou melhor, o eu-professor e o outro-pesquisador. Nesta direção, Fonseca (2003, p. 70) tece as seguintes considerações:

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do “conhecer”, esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e sua aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos

da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e tampouco considerados no processo de formação inicial do profissional docente.

O que podemos vislumbrar dentro desta oposição é a fabricação de uma identidade profissional pautada pela crise permanente entre o ser pesquisador (historiador) e o ser professor (educador), dita, sentida e provocada por discursos e práticas acadêmicas que favorecem um medo e uma recusa: o pavor da pedagogização da História, especialmente neste contexto de ampliação das disciplinas de práticas e estágio nos cursos de licenciatura, e a negação da docência na educação básica (porque a do ensino superior ainda desfruta da áurea da excelência intelectual e da produção da ciência) como espaço de atuação futura do graduando.

O termo pedagogização – que não significa neste caso a crítica à submissão do ensino de História aos pressupostos do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente (cf. RÜSEN, 2010, p. 23-40), mas a recusa do ensino de história na cidade dos historiadores – tornou-se a palavra de ordem do momento para denunciar o fim da história-ciência, história-saber, história-pesquisa, história-excelência, o que acaba disfarçando outro medo e aversão: a relação conturbada e necessária entre a universidade e a escola. A escola continua a ser temida e rejeitada por não ser glamorosa, atraente e espaço de excelência para a produção do saber histórico propriamente dito.

Há um pavor da escola e de muitos outros espaços de educação não-formal como bibliotecas, museus e centros culturais. Este sentimento pode ser identificado nas disciplinas de práticas e estágio no curso, geralmente incluídas na grade curricular nos semestres finais e, muitas vezes, desconexas do conjunto do currículo. O temor ou incomodo de sair dos limites da universidade para ir a escola se faz presente nos alunos e principalmente nos próprios professores formadores, gerando um mal-estar diante de um remédio tido por amargo, porém necessário.

Parece que a teoria e a metodologia da História, a historiografia, história do Brasil e a pesquisa com fontes documentais não fazem parte do universo do futuro

professor de História. Ser licenciado, por esta lógica, seria um *status* menor. O título de nobreza estaria no bacharel, no pesquisador.

Esta maneira de perceber o lugar da docência na formação do profissional da História é resultado da maneira como desde a constituição dos primeiros cursos de graduação no Brasil se estabeleceu uma distinção entre os níveis de ensino a partir de uma postura diferenciadora entre o fazer do historiador e o do professor, sendo o primeiro produtor e, o segundo, difusor do conhecimento histórico. De acordo com França, no ensaio "Considerações sobre a função cultural da História", publicado em 1951, na *Revista de História*, "o historiador recolhe as experiências coletivas para que não se perca o trabalho do passado [...], o professor difunde as experiências sociais de um passado recente economizando esforço às novas gerações" (FRANÇA, 1951, p. 253-254).

A hierarquização entre professor e pesquisador foi também nitidamente elaborada por Costa, em artigo publicado no mesmo periódico, em 1957. O referido artigo tem sido apontado pela historiografia como clássico nas questões de ensino por sua argumentação acerca da separação entre história-ciência e história-matéria. Para a autora, uma e outra possuem características e usos diferentes, sendo que para a história-ciência "não precisamos buscar uma finalidade. Esta [...] justifica-se por si mesma", enquanto a história-matéria é considerada um meio "de formar a personalidade integral do adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos" (COSTA, 1957, p. 120).

Os argumentos desses renomados historiadores, além de definirem algumas perspectivas comumente atribuídas aos professores de História da educação básica, como a uniformização operada pelo discurso científico, indicando a necessidade da padronização e da visão global para o ensino de História, sinalizam como determinados setores da comunidade acadêmica entendem o ensino e a função do professor. Para Ricci (1990, p. 139), ao elaborar os objetivos da História ensinada na escola, fica visível nesse tipo de abordagem uma concepção de História com "uma perspectiva instrumental, comportamental, moralizadora e formadora de mentalidades".

Até os anos 1970 eram muito poucos e inexpressivos os estudos referentes às questões do ensino de História produzidos no país, principalmente sobre o profissional desta área. A inexpressividade dos estudos relativos a esta temática é tão significativa quanto à direção em que trilhavam os esparsos trabalhos existentes. No geral, esses textos revelam, além de pouca preocupação com o ensino, uma distinção entre os níveis de ensino a partir de uma postura diferenciadora entre o fazer do historiador e o do professor, sendo o primeiro “produtor” e, o segundo, “difusor” do conhecimento histórico.

Ao pensar a formação do professor de História, Fenelon, em artigo publicado nos *Caderno Cedes*, em 1983, abordou a possibilidade de produção/reprodução do saber relacionado à formação profissional de História e a realidade do ensino. Neste artigo, resultante de sua militância acadêmica e associativa, que remonta à década anterior, a autora trouxe o debate sobre o ensino de História na educação básica para dentro do universo acadêmico e das associações representativas, com a preocupação de fazer avançar o diálogo entre universidade e escolas públicas, e também para estimular a reflexão sobre a formação do profissional de História dentro do contexto vivido pelo sistema educacional brasileiro (ANTONACCI e SILVA, 1990, p. 11).

Em linguagem engajada, Fenelon (1983, p. 26-27) teceu críticas à postura acadêmica que defendia a formação dos profissionais de História, ou, sobretudo, do professor, como “vulgarizador do conhecimento”, posto que a mesma se processava dentro de um esquema tradicional onde se aceitava a separação entre a ciência e a sociedade.

A referida autora rompeu com esta atitude ao defender a necessidade de se valorizar e incentivar a pesquisa, não apenas no curso de graduação, mas também em todos os níveis de ensino. Fenelon (1983, p. 31) entendia que essa empreitada da produção do conhecimento histórico não podia ser “restrita à formação do pesquisador com suas sofisticções de tarefa maior que a do ensino”. Para ela, não havia distinção entre o fazer do historiador e do professor de História, uma vez que “o verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descoberta”.

Nessa perspectiva, o profissional de História desejado passaria a ser aquele que fosse

capaz de transmitir uma História viva e não morta, [...] um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque [...] a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construímos o hoje e o futuro (FENELON, 1983, p. 31).

No clássico livro *Repensando a história*, Silva discutiu as relações entre as universidades e o ensino de 1º e 2º graus e, aproximando-se das afirmações de Fene- lon, recusou a postura que atribuía à universidade “a produção de um saber erudito e desinteressado” e à escola a função de “divulgar para alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo da erudição” (SILVA, 1984, p. 17).

No desenrolar da sua reflexão, o autor questionou a historicidade da produção historiográfica, enfatizando a necessidade de se formar professores de 1º e 2º graus que rompessem com a fatalidade reprodutora e que enxergassem na possibilidade de produção do conhecimento histórico uma prática suscetível de transformação dos quadros de luta social.

Nesse contexto de transformação dos paradigmas da disciplina, Lapa também enfatizou que o estudo e o ensino constituíam uma instância única e indissociável do fazer da História. O autor considerava que o ensino da História estava inseparavelmente ligado à historiografia, o que não implicava que se devia escrever a história somente com a finalidade de atender ao ensino,

mas é que, nos níveis primários e secundários do sistema educacional brasileiro, a história integra-se no processo informativo e formativo, enquanto no superior, sem distinguir daqueles dois objetivos, ela ambiciona mais, ou seja, discutir, contestar, repensar as ‘verdades’ históricas já consagradas, os retratos cujo retrato já foi emoldurado, os fatos cuja sedimentação já estabilizara a sua análise, bem como, e mais do que ações e idéias, de países e civilizações, entendendo o devir como resposta possível às indagações e situações do presente, para até certo ponto programar o futuro (LAPA, 1981, p. 26).



Nesse aspecto, apesar de apresentar diferenças nos objetivos do ensino da História no ensino de 1º e 2º graus e no ensino superior, percebemos que Lapa vai além dos caminhos entre o professor de História difusor ou produtor de saberes apresentados pelos debates historiográficos. Para ele, era necessário integrar os universos do ensino e da pesquisa, contudo, afirmou existirem especificidades na construção do conhecimento histórico nas escolas de crianças e adolescentes e nos cursos de graduação em História. O autor atribuiu especial importância para a base inicial de formação e informação, de responsabilidade direta do professor da educação básica, recebida pelos alunos, pois este referencial seria incorporado aos exercícios de interpretação e da crítica necessárias não somente para a formação do profissional da História, mas também para a vida em sociedade.

As especificidades existentes dentro desta comunidade de destino apontadas por Amaral Lapa reconhecem as diferenças presentes no ensino de História em todos os níveis da educação sem, no entanto, transformar o professor em difusor passivo de saberes produzidos em outros espaços como a universidade.

Embora possamos encontrar na historiografia do ensino de História, produzida nas últimas décadas, novas perspectivas de abordagem que questionam a divisão entre história-pesquisa e história-ensino, há ainda a sua persistência no interior dos cursos de formação inicial. Não desejamos fazer aqui generalizações, pois cada curso é uma realidade com suas diferenças e particularidades. Contudo, qualquer professor ou aluno que tenha frequentado o curso de História lidou com esta crise de identidade profissional.<sup>5</sup>

Nos anos 1950, o historiador francês Braudel (1955, p. 3), ao contrário daqueles que rechaçavam a pedagogia da História, chamava a atenção para a sua relevância no processo de formação do historiador. Para ele, a pedagogia da História seria uma atividade complexa, “uma viagem penosa”, mas “instrutiva” que exigiria “atenção, reflexão, esforço e compreensão”. Logo requeriria nossa curiosidade, sensibilidade, imaginação e estudo. Ler era condição necessária, destacou o autor, para quem se propunha se lançar neste oceano pelo tempo e o espaço da história dos homens.

---

<sup>5</sup> Para uma análise da crise identitária dos professores de História no Brasil, cf. FONSECA, 1997.

Sem querermos prescrever uma forma ideal ou perfeita de se formar os professores de História, propomos que se pense o nosso fazer de forma que se rompa com a divisão exaustiva e pouco poética entre professor e pesquisador na identidade do historiador (cf. RIBEIRO, 2003, p. 9-36).

Nesse sentido, ficamos com a pedagogia da história-viagem de Braudel e as palavras esclarecedoras de Lapa, historiadores que souberam trazer nas suas vivências a pesquisa, o ensino, o compromisso intelectual com as questões do seu tempo e, principalmente, o fascínio pela história. Portanto, cumpre-nos trazer para nossa formação, saberes e fazeres as dimensões do professor-pesquisador-intelectual e não separá-las. Esse profissional, consciente dessas três dimensões do seu ofício, nas palavras de Schmidt (In: BITTENCOURT, 1998, 57),

pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas.

Defendemos a dimensão intelectual da formação e prática do professor de História porque é necessária a constituição de um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes de nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas. Precisamos encarar o espaço público, tão esvaziado no mundo contemporâneo, como lugar privilegiado de reflexão e debate.

#### **4. Escola e Ensino de História: o saber e o fazer do professor**

Para número significativo de pessoas, ensinar História parece ser uma tarefa muito simples de se fazer. Na sua compreensão, o ensino da disciplina para crianças e jovens limita-se ao pleno domínio dos conteúdos por parte do professor. Contudo, poucos conseguem se atentar para as diversas questões teóricas, metodológicas,

pedagógicas e ideológicas presentes a cada passo da aula de História (ROCHA, In: NIKITIUK, 1999, p. 47).

Às vezes, nem mesmo o próprio professor de História, “habitado” a repetir o mesmo tema em diferentes turmas pela lógica de funcionamento da instituição escolar, consegue refletir que o caminho discursivo que segue é somente uma dentre muitas alternativas possíveis de serem adotadas em sala de aula. Segundo Schmidt (In: BITTENCOURT, 1998, p. 56),

É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos alunos. Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula.

Aqui emerge outra problemática na concretização das políticas públicas de educação, das reformas curriculares e das estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula: a instituição escolar e o cotidiano do professor. Em poucos momentos surge no meio dos debates educacionais a própria instituição escolar posta como lugar de reflexão. Ela permanece ainda estranha aos profissionais que ali tentam trabalhar e às crianças e jovens que entram e saem confusas pelos seus portões todos os dias. A disciplina, as normas, os conteúdos, quando não abordados de maneira dialógica e propositiva, formam uma coleção de abstrações de difícil degustação para professores e alunos.

Nesse sentido, torna-se necessária outra compreensão do que seja a instituição escolar, que rompa com a lógica fabril e carcerária ou a visão idealizada de redentora dos povos e edificadora da nação. Em outras palavras, pensamos a escola como espaço de formação e informação, produção de saberes e fazeres e de constituição da consciência histórica dos indivíduos. Para Fonseca (2003, p. 71),

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e o saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem

dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquiridos na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de e sua especialidade. [...] No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Embora a formação da consciência histórica das pessoas não seja limitada à educação básica, é nos bancos escolares que temos o contato com “as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos” (FONSECA, 2003, p. 70).

Em seu fazer diário em sala de aula, o professor de História mobiliza saberes que são variados e heterogêneos. Segundo Tardif (2000, p. 14), esses saberes profissionais podem ser descritos em três dimensões. Primeiro, eles têm sua origem em fontes diversas como sua cultura pessoal, oriunda da sua história de vida e da sua vida escolar anterior; os seus conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos provenientes da sua formação acadêmica; nos seus conhecimentos curriculares presentes nos programas, manuais e livros didáticos; no seu próprio saber a partir da sua experiência prática na docência, no contato com outros professores e culturas escolares diversas.

Segundo, os saberes profissionais não se limitam a um repertório de conhecimentos de uma determinada disciplina, tecnologia ou concepção de ensino. Eles são, por excelência, ecléticos e sincréticos. Na caixa de ferramentas do professor há raramente o domínio de uma teoria ou concepção unitária de seu fazer:

os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14).

Por último, os saberes profissionais se apresentam como variados e heterogêneos porque as ações docentes em diversos contextos de ensino-aprendizagem pre-

tendem alcançar objetivos diferentes que não demandam o uso dos mesmos conhecimentos, competências, habilidades e tecnologias. Em outras palavras,

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados a motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 15)

Ao abordar a relação dos professores com os saberes no cotidiano escolar, Tardif nos alerta sobre a necessidade de não se reduzir o seu fazer a uma atividade de mera transmissão passiva de conhecimentos elaborados em outro lugar.<sup>6</sup>

Para Cerezer (In: JESUS et al, 2007, p. 29), essa percepção da prática docente desmonta a visão estereotipada da própria instituição escolar, uma vez que “demonstra que professores são também agentes produtores do conhecimento, que cada docente se relaciona e produz novos saberes de forma diferenciada e a partir das condições concretas de sua formação e atuação profissional”.

Além de assumir o papel daquele que precisa aprender para saber-fazer, o professor é um sujeito existencial. Como um ser-no-mundo, marcado pela sua própria história, ele não limita a sua formação e prática ao domínio dos fundamentos do saber ensinar como se fosse um sistema cognitivo perfeito.<sup>7</sup> De acordo com Fonseca e Couto (In: ZAMBONI e FONSECA, 2008, p. 116-117), o saber-fazer do professor não é como a de um computador que “processa e organiza as informações com base em um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação, no qual ele se insere, quanto da história anterior, que o antecede”.

---

<sup>6</sup> Cf. também Tardif, 2002. Para Caimi (2006, p. 31), “se as práticas escolares protagonizadas pelos professores se constituem de todas estas nuances, é necessário admitir que o tempo de um curso de graduação é insuficiente para a consolidação da aprendizagem profissional”.

<sup>7</sup> De acordo com Tardif (2000, p. 15), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Essa epistemologia da prática, que entende o docente como produtor e mobilizador de saberes, permite o reconhecimento desse profissional como um autor, um produtor de teorias. Nesse sentido, procura identificar esses saberes,

compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

A autoria docente apresenta o professor como um sujeito capaz de experimentar e sistematizar inovações pedagógicas e educativas no contexto escolar. A identidade do professor como autor da sua prática e formulador de reflexões teóricas precisa ser instituída e vivida na cultura docente, acadêmica e escolar.

Segundo Oliveira (In: JESUS et al, 2007, p. 35), no caso da cultura docente, ainda persiste a representação de aplicadores, consumidores ou vulgarizadores de teorias produzidas em outros espaços como a universidade, o reduto dos especialistas da Educação e do ensino de História. Na sua leitura, a autoria docente se inicia pela aula que se organiza até o seu registro, ou seja, a sua avaliação reflexiva individual e coletiva. A possibilidade do registro por meio das anotações de aula no caderno de atividades, relatórios ou diário “permite ao professor avaliar reflexivamente o que foi capaz de produzir na turma e o que lhe frustrou na experiência”.

O reconhecimento e a valorização dos saberes docentes exigem uma nova compreensão em relação à sala de aula. Diante da diversidade presente no universo escolar, ambiente marcado por conflitos, incertezas e expectativas de origens distintas, a discussão sobre as práticas pedagógicas e educativas em sala de aula não podem ficar limitadas às respostas ou soluções fechadas – modelos presentes nos tradicionais manuais de formação ou livros de teoria.

O enfrentamento das situações-problema presentes no cotidiano de trabalho dos professores não significa a busca de um enquadramento em uma determinada fórmula padrão. Segundo Schön (2000, p. 17), a situação-problema ou o caso único

transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

Abordar as situações-problema presentes no contexto de ensino-aprendizagem na escola sob essa perspectiva significa entender a sala de aula como um lócus privilegiado de formação e informação dos estudantes e de atuação do professor de História ou qualquer outra disciplina, pautado pelo interesse, curiosidade, envolvimento e questionamento. Professores e alunos são os grandes personagens em cena na sala de aula, artífices do “efetivo interesse pelo conhecimento” (CAIMI, 2006, p. 23).

De acordo como Cerezer (In: JESUS et al, 2007, p. 30), além de espaço de ensinar e aprender, a sala de aula é um território marcado pela ação das mais diversas valorações

que passam a atuar na constituição de novos pensamentos, significados, valores, saberes e competências em todos os envolvidos nesse ambiente. Neste espaço de formação, os elementos significativos fazem parte das experiências sociais e culturais de professores e alunos, portanto, seus significados são inseparáveis das histórias de vidas dos membros envolvidas e da realidade social da escola.

Nesse processo, as experiências e anseios desses sujeitos da educação precisam ser levados em consideração na construção das aulas. Tomar como ponto de partida o que fazer com base nos interesses de professores e alunos não pode ser traduzido como a renúncia dos conteúdos e propostas inerentes à área de conhecimento, seja pela marca do individualismo docente, seja pela supervalorização do cotidiano do estudante.

No caso do papel do professor, Freire (1996, p. 65) destacou para a necessidade de ter consciência da importância e dos significados que a sua atuação exerce nos alunos, marcando profundamente sua trajetória escolar e intelectual, bem como sua representação do que seria o ato de educar:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professor escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos, e o pior talvez dos juízos é o que se expressa na "falta" de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

Diante dos dilemas e desafios do ensino de História na contemporaneidade, a sala de aula como espaço inventivo requer do docente o entendimento de que partir do universo de interesse do aluno não significa apresentar-se aos alunos de mãos vazias, fazendo a seguinte pergunta: "O que vocês gostariam de (não) aprender na aula de hoje?" Como nos lembra Caimi (2006, p. 24), em sua crítica aos jargões e modismos de área que povoam os manuais, cursos de formação inicial e continuada e reuniões de planejamento pedagógico, "levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens".

Embora tenhamos consciência da burocracia inerente ao funcionamento da escola, das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários e, conseqüentemente, do excesso da carga de atribuições, que são uma combinação de fatores que prejudicam qualquer proposta de ensino-aprendizagem, não podemos nos esquivar dos significados e desafios da sala de aula para o profissional docente da área.

A aula de História é antes de tudo uma tomada de consciência do professor, daquilo que ele entende como seu fazer. É o lugar da constituição permanente da identidade de uma área de saber, do seu profissional e também dos alunos, que buscam ali sentidos e significados diversos para a sua vida. A sala de aula é a tradução para o professor de História da sua formação, vivências, experiências e, principalmente, escolhas.

Feitas essas considerações, cabe-nos aqui a pergunta incômoda e necessária: "Que professores de História somos ou almejamos ser?" As repostas possíveis para este questionamento são fundamentais para a formulação das concepções do que seja a história, seu ensino e seu papel na vida dos alunos. Para Nóvoa (1985, p. 25),



a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25)

Encarar essa questão identitária de forma propositiva e política implica em assumir um compromisso com a sala de aula como a oficina do profissional da História – pesquisador, educador e intelectual. O professor de História, ao assumir as suas aulas na educação básica, também atribui para si a sua condição de autor, de responsável pela sua criação – da “aula como texto”. Nas palavras de Mattos (2006, p. 7), retomando a frase emblemática de François Furet, texto e aula são maneiras diversas de fazer e conseqüentemente contar uma história. Escrever um texto e ministrar uma aula são práticas inerentes do fazer do ofício do profissional da História: “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História”.

## Referências

ALMEIDA NETO, A. S. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5ª e 8ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução (1ª e 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAUDEL, F. Conferência: Pedagogia da História. *Revista de História*, São Paulo, v. 11, n. 23, p. 3-21, jul./set. 1955.

CABRINI, C. (Org.). *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, F. E. A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial. *Fronteiras*, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2007.

CEREZER, O. M. Estágio Supervisionado e formação em História: entre incertezas e possibilidades. In: JESUS, N. M. de et al (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007, p. 21-32.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, E. V. da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. *Revista de História*. São Paulo, v. 14, n. 29, p. 117-220, jan./mar. 1957.

*Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de história*. Brasília: MEC/SESU, 2001.

FENELON, D. R. A formação do profissional da História e a realidade do ensino. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1983.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990, p. 197-208.

\_\_\_\_\_. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, T. N. L. Historiografia do Ensino de História no Brasil. In: JESUS, N. M. de et al (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007, p. 11-19.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, C. R. A. P. *O Ensino de História: uma narrativa aberta*. 2001.234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FRANÇA, E. D'O. Considerações sobre a função cultural da História. *Revista de História*, São Paulo, n. 8, p. 253-269, 1951.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglú, 2004.

LAPA, J. R. A. *Historiografia Brasileira Contemporânea (A História em Questão)*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, J. (Org.). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984.

LUCINI, M. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MATTOS, Ilmar R. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 05-16, 2007.

MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X; FAPERJ, 2007.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 06, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa, Nova Enciclopédia, 1995.

OLIVEIRA, V. F. Práticas do Ensino de História: entre saberes e sabores. In: JESUS, Nauk Maria de et al (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007, p. 33-39.

ORLANDELLI, S. H. *A representação identitária do professor de História: um estudo com depoimentos orais*. 1998. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

RIBEIRO, R. R. Entre textos e leituras: As representações do fazer do professor de História no discurso historiográfico (São Paulo, últimas décadas do século XX). *Fronteiras*, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 9-36, 2003.

\_\_\_\_\_. Fora da realidade. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 3, p. 79-81, 2005.

RICCI, C. S. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 135-142, set. 1989/fev. 1990.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-66.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. SAID, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, C. B. *Os labirintos da construção do conhecimento histórico*. 1996. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, M. A. da; ANTONACCI, M. A. M. Vivências da contramão – Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 9-29, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, M.; A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p.13-33, 2010.

SILVA, M. A. (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH; Marco Zero, 1984.

STEPHANOU, M. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 6-24, 2000.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.

*Recebido em 19 de novembro de 2014*  
*Aprovado em 18 de dezembro de 2015*