

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

GERMESON AZEVEDO SOARES

**PROBLEMATIZANDO A TEORIA DA HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO DA CIDADE DE BACABAL, MARANHÃO**

SÃO LUÍS

2016

GERMESON AZEVEDO SOARES

**PROBLEMATIZANDO A TEORIA DA HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO DA CIDADE DE BACABAL, MARANHÃO**

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

SÃO LUÍS

2016

Soares, Germeson Azevedo.

Problematizando a teoria da história do ensino de história: práticas pedagógicas de professores de história do ensino médio da cidade de Bacabal, Maranhão / Gemerson Azevedo Soares. – São Luís, 2016.

133. f

Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

1.História. 2. Teoria da História e Historiografia. 3. Ensino de História. 4. Formação docente. I.Título

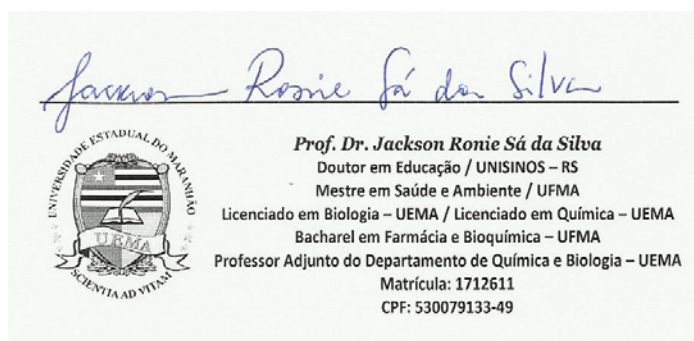
CDU:930.1:37.013(812.1Bacabal)

GERMESON AZEVEDO SOARES

**PROBLEMATIZANDO A TEORIA DA HISTÓRIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA
DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE BACABAL, MARANHÃO**

Aprovada em: 14/ 10 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva – Orientador
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

M. Valle

Prof. Dra. Mariana Guelero do Valle – 1º Examinador
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
SIAPE 1856471

Antonio Evaldo Almeida Barros

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros – 2º Examinador
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

*A Deus, por sua graça e bondade.
A minha esposa e filhos.*

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos e meio em que participei do mestrado profissional compreendi que essa conquista jamais poderia ter sido alcançada se não fosse à participação coletiva de pessoas que direta e indiretamente estavam envolvidos nesse projeto, afinal 260 km separavam todos os envolvidos de um sonho que demorou uma década para se realizar, portanto desde já meu muito obrigado!

Reconheço a importância do conhecimento e da ciência, mas os submeto-os a ação de um Ser supremo que coordena o universo e que nos deu o dom de desfrutar das belezas da vida e que sempre esteve comigo, a ele minha eterna gratidão.

A minha esposa, Eulane Vieira Viana Soares, meu esteio, minha vida, a qual amo e dedico aplausos por me entender e até suportar os momentos de solidão e de silêncio. Aos meus filhos Germeson Azevêdo Soares Filho e Ilana Vieira Soares que sonharam comigo minhas lágrimas são para vocês por tudo que passamos.

Aos meus pais Gerson Soares Filho e Maria da Paz Azevêdo Soares na qual tornaram possível minha existência e a José Francisco Viana e Eulina Viana que me acolheram como filho, vocês são especiais.

A meus companheiros de viagem que torceram e acreditaram em mim, o meu irmão Jefferson Azevêdo Soares e o meu grande amigo e irmão, Willington Jefferson Aragão, conseguimos.

Aos amigos que me incentivaram e ajudaram a encarar esse sonho Rubenil Oliveira, Josimar Porto, Leomir Souza Costa e Marcos Ferreira.

Aos meus orientadores, duas pessoas dignas de admiração, a primeira a andar comigo a Prof. Dr. Júlia Constança Pereira Camelo e o Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva vocês são especiais.

A todos os companheiros da primeira turma do mestrado profissional da UEMA foi uma honra conhecê-los.

A todos os professores que fizeram parte do programa do Mestrado vocês são fontes de inspiração. Não poderia deixar de agradecer a UEMA enquanto instituição de ensino por tornar realidade esse sonho.

*“Uma coruja alemã
Tudo o que vejo vai mal.
Tudo o que penso, sem igual.
Teoria, minha querida,
Mostra-me o caminho da vida.”
(Adolf Glassbrenner)*

RESUMO

Este estudo de base teórico-conceitual acerca da problematização da teoria da História no ensino da História teve como objetivo geral analisar como se deu o processo de formação dos professores de História do Centro de Ensino Estado do Ceará e de que forma ele interfere na prática docente, adotou-se como referência metodológica entrevistas com os professores de História que compõem o quadro geral desse campo nos três turnos escolares. Discute a priori a importância de se conhecer e dominar a Teoria da História, assim como as principais correntes historiográficas aplicadas no ensino de História na educação básica. Analisou-se também o processo de formação de professores de História com ênfase nos cursos em regime regular intensivo que ocorria no período de férias, assim como a importância de não se contentar com a formação inicial, mas, buscar por meio de formações continuadas mecanismos que permita ao professor refletir sua prática docente como um processo contínuo e que possa responder aos dilemas da contemporaneidade. A partir da análise empírica foi possível perceber que as professoras de História da escola citada não dominam as teorias da História e as correntes historiográficas, pois as aprendizagens recebidas durante a formação inicial – graduação – não foram suficientes para que tivessem uma prática pedagógica na qual se fizesse perceber o domínio das teorias utilizadas no ensino de História. Em razão das dificuldades demonstradas pelos professores decidiu-se elaborar uma proposta pedagógica que minimizasse a problemática constatada.

Palavras-chave: Teoria da História e Historiografia. Ensino de História. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study with theoretical conceptual basis about the question of Historic theory in the History teaching aimed to analyze how was the training process of History teachers at Centro de Ensino Estado do Ceará and how it interferes in the teaching practice. It was adopted as a methodological reference interviews with History teachers who compose the general staff of this area in three school shifts. At first, it discusses the importance of knowing and understand the Historic Theory, as well as the main historiographical studies applied in History teaching in basic education. It was also analyzed the process of training History teachers with emphasis on intensive regular courses that occurred on vacation period, as well as the importance of not satisfy with the initial training, but to seek through continuous training mechanisms which allow the teacher to reflect their teaching practice as a continuous process which can answer the dilemmas of contemporary times. Starting from the empirical analysis it was revealed that the History teachers of the referred school do not dominate the Historic theories and historiographical currents, because the learning received during initial training - graduation - were not enough to have a pedagogical practice to realize the field of theories used in the History teaching. Due to the difficulties showed by teachers, it was decided to draw up a pedagogical proposal that would minimize the problems found.

Keywords: Historic Theory and Historiography. History teaching. Teacher training. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TEORIAS DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: importância na prática docente.	18
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	43
3.1	Formação inicial e continuada do professor: um dilema ainda em questão	48
3.2	Modelos de cursos regulares intensivos de formação de professores de História	60
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO ESTADO DO CEARÁ	69
5	UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO DA TEORIA DA HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	121
	ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre o ensino de História no Brasil como pode ser observado através da produção de um farto material que vem sendo publicado nesse período por meio de palestras, encontros entre historiadores, pesquisas de campo, livros, artigos, dissertações e teses. Nesta perspectiva, menciona-se “Fenelon 1976, 1983, 1985; Nadai 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996; Bittencourt 1988, 1994; Zamboni 1983, 1988; Guimarães 1993, 1997” (FONSECA, 2003, p.60). No entanto, as mudanças práticas confirmam uma realidade distinta, ou seja, em se tratando do ensino da disciplina de História ainda é possível observar professores reproduzindo o modelo tradicional em sala de aula em algumas instituições escolares que compõem a educação básica.

Apesar das transformações por que passou a disciplina História, dos debates calorosos em muitos círculos acadêmicos em torno das novas metodologias de ensino, dos novos sujeitos da História, dos novos olhares proposto pela historiografia, esse modelo ainda permanece em várias escolas. Isso ocorre porque os professores de História continuam a reproduzi-lo, conforme as lembranças que carregam das aprendizagens adquiridas ao longo do processo de escolarização, pois “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1999, p. 11).

No tocante ao ensino superior uma série de inquirições tem orientado o trabalho de pesquisa – como a universidade tem pensado seus currículos, de que forma a relação entre teoria e prática vem sendo trabalhada nas licenciaturas e como esse professor consegue compreender a relação entre teoria da História e o ensino da disciplina na educação básica. Esses questionamentos foram levantados neste trabalho a partir das entrevistas realizadas junto aos professores de História do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Bacabal. Com o emprego desse instrumento de coleta de dados se percebeu que os docentes não dominam a teoria da História, assim como demonstraram dificuldades em reconhecer as principais correntes historiográficas. Contrastando com o que fora observado, convém afirmar que o professor de História hoje necessita:

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT, 2004, p.140).

Em consonância com o excerto compreende-se a necessidade de que o professor de História se aproprie das teorias e da produção historiográfica de forma contínua possibilitando-o uma reflexão sobre a sua prática cotidiana de trabalho. De acordo com Seffner (2011) para que um professor de História possa exercer sua profissão com afinco é preciso que tenha tido uma boa formação inicial e uma vontade contínua de aperfeiçoar a profissão. Isso se dará por meio de leituras diárias de revistas, jornais, artigos, diálogos entre os colegas de profissão e na realização de palestras, congressos e seminários que o instigue a preservar o hábito da leitura e de buscar conhecer a História. Para o autor “ensinar algo de que não se gosta compromete de modo profundo o exercício docente, então não há estratégia pedagógica que possa dar conta disso” (SEFFNER, 2011, p.2).

Ainda segundo o autor os professores de História na educação básica têm muita resistência a trabalhar com as teorias da História em sala de aula e as justificativas são as mais variadas “Eu não gosto de teoria”; “teoria é muito difícil de ensinar para os alunos [...]”; “a teoria é algo que vai se expressar naturalmente dentro do conteúdo das minhas aulas, de maneira livre, sem que eu precise me preocupar com isso especificamente” (SEFFNER, 2000, p. 259). Devido ao ato de resistência das docentes pode ser percebido que elas tinham dificuldades em aceitar que há um corpus teórico que modela as aprendizagens mesmo quando se apregoa a ideia de liberdade e construção do conhecimento.

Além do ato de resistir à mudança, verificou-se que as professoras entrevistadas buscavam sempre querer afirmar ter um domínio discursivo sem a presença do fundamento teórico e distanciado da realidade vivenciada. Essas dificuldades apresentadas pelas professoras conduziram-nos a seguinte problemática: De que maneira a formação do professor de História e o domínio ou não da teoria da História e da historiografia influencia no processo de ensino e aprendizagem da disciplina?

A fim de compreender essa realidade fora desenvolvida uma pesquisa de campo, cujo *locus* empírico foi o Centro de Ensino Estado do Ceará onde se constatou um aspecto comum às professoras de História que atuam na escola – graduadas em cursos intensivos. Todas cursaram licenciatura em História por meio de programas regulares intensivos de capacitação e habilitação de nível superior que geralmente são disponibilizados no período de férias como o PROCAD e o PQD, os quais foram formulados e ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) – esta última situada no Estado do Ceará e, os professores nos meses de Janeiro e Julho se deslocavam para a cidade de Sobral – CE, onde o curso era oferecido. O objetivo desses profissionais era

cursarem uma graduação ou obter uma habilitação que lhes permitissem ministrarem dentre outras disciplinas a de História.

Alguns dos professores entrevistados relataram que dentre os fatores que mais pesaram na decisão de saírem de seu Estado para ingressarem nesses cursos foi o desejo de cursarem uma licenciatura em História. Isso ocorreu porque na cidade de Bacabal, o Centro de Estudos Superiores de Bacabal (CESB), campus da Universidade Estadual do Maranhão, tinha apenas quatro cursos funcionando regularmente – Administração, Enfermagem e dois cursos de licenciatura, Letras e Pedagogia.

Em 2003, foram aprovados os cursos de Ciências-Licenciatura com habilitação em Matemática, Biologia, Física e Química, porém, de Física só foram graduados 08 alunos, em duas turmas, o que leva a não mais serem ofertadas vagas para o curso, o que, depois, também aconteceu com a habilitação em Química, pois na última oferta foram apenas dois candidatos aprovados no vestibular. Em 2006, foi aprovado o Curso de Direito, sendo que, hoje a UEMA, em Bacabal, oferta à comunidade, na modalidade regular, os seguintes cursos: Bacharelado: Administração, Enfermagem e Direito; Licenciatura: Pedagogia, Biologia, Matemática e Letras (Português e Língua estrangeira). E, na modalidade à distância – Administração, Filosofia, Pedagogia e Técnico em Segurança do Trabalho, o último, é tecnólogo. Recentemente foi aprovado o curso de engenharia civil com previsão de funcionamento com alunos em 2017.

O segundo fator, foi ter que cumprir com as novas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Essas novas exigências puderam ser vistas no concurso público realizado no Estado do Maranhão em 2001 para o cargo de professor que exigia profissionais licenciados ou habilitados em suas respectivas disciplinas.

A partir das entrevistas percebeu-se que esses profissionais recorreram a esses modelos de formação para atender a legislação nacional da educação conforme a promulgação da LDB, em seu Artigo 87 § 4º “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço”. Na época o documento apresentava ao professor a seguinte justificativa: De acordo com o caput do artigo 87 citado, a década da educação deve iniciar-se a 20/12/97 e encerrar-se a 19/12/2007. Sob força da lei o governo exige uma formação específica de professores graduados para ministrar as disciplinas do currículo da Educação Básica.

A partir desse dispositivo, vê-se em todo o Estado uma corrida ascendente na busca de cumprir essa determinação, foi quando as universidades também pensando na melhoria dos índices educacionais da educação básica passaram a desenvolver programas que pudessem

contemplar os professores que quisessem se habilitar em áreas específicas e assim minimizar o problema do déficit na formação de professores.

Também na década de 1990 foram elaborados os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), os quais procuram unificar o currículo ensinado nas escolas nacionais, além de trazerem uma visão mais próxima da escola de *Annales* o que não era prática até os anos oitenta. Depois desse período, o que se assiste no ensino de História é um choque entre a Escola Positivista e a Escola dos *Annales*, causando, assim, uma confusão entre o que se ensina e como se ensina História na escola contemporânea. Esse choque é devido ao fato de os professores desprovidos de uma base teórica e metodológica que contemple as novas mudanças na historiografia terá muita dificuldade de entender e trabalhar com esses novos materiais didáticos da atualidade juntamente com as orientações curriculares pensarem um ensino voltado para o homem do seu tempo.

Destarte, os docentes precisam está atentos às constantes mudanças que vêm ocorrendo dentro do seu campo de estudo e as **Orientações Curriculares Nacionais** para o ensino médio vêm exigindo dos historiadores atenção “às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens” (BRASIL, 2006, p.72). A partir do contexto já apresentado sobre a teoria da História e os problemas relacionados ao ensino de História, percebeu-se um distanciamento entre as teorias do currículo vigente (Ensino de História) e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da referida disciplina.

Verificou-se que, dentre os fatores que mais contribuem para essa dicotomia teoria x prática tão fortemente presente entre as professoras de História entrevistadas, está em suas formações que não as possibilitaram compreender a relação existente entre a teoria da História e o ensino da disciplina em sala de aula. Essas lacunas teóricas gestadas na graduação têm lhes causados problemas de ordem teórico-metodológica como pode ser observado no decorrer deste trabalho.

Esse trabalho representa um meio de reflexão sobre o ser professor de História do ensino médio, em uma escola do interior do Estado do Maranhão e, também a possibilidade de conhecer e ampliar os conhecimentos sobre as teorias que movem a disciplina de História na contemporaneidade. Em busca de respostas a essas problemáticas, o trabalho tem como objetivo geral: Investigar como se deu o processo de formação dos professores de História e de que forma ele interfere na prática docente. A hipótese levantada é que: A frágil formação teórico-metodológica na área causa problemas na condução da disciplina. Os objetivos específicos são: Refletir sobre a importância do estudo da teoria da História e da Historiografia para a formação dos professores de História, Identificar em que instituições e modalidades ocorreram a

formação dos professores de História que atuam na educação básica, Entender de que forma os aspectos teórico-metodológico que integram a formação dos professores de História podem influenciar na sua prática pedagógica e Propor estratégias para a aprendizagem da teoria da História para os professores de História do Centro de Ensino Estado do Ceará.

Rememorando o início desta empreitada – cerca de três anos atrás - buscou-se a partir de conversas informais junto aos professores de História entender os desencontros existentes em suas falas, pois afirmavam adotar métodos modernos de trabalho como o uso do computador, mídias, filmes e outros equipamentos, no entanto suas práticas cotidianas mantinham-se tradicionais. Buscando compreender a dicotomia presente em seus discursos, pois, em suas falas afirmavam ser inovadores, no entanto suas práticas demonstravam o contrário, foi que se decidiu elaborar um questionário semidirigido com perguntas direcionadas as práticas de trabalho dos professores de História que possibilitasse uma maior aproximação com os professores colaboradores para que assim pudesse entender o porquê desse paradoxo. Era o início de um projeto que culminou com uma pesquisa que me possibilitou a entrada no Mestrado Profissional.

No tocante aos profissionais colaboradores da pesquisa por uma questão de ética profissional decidiu-se não identificá-las com seus nomes oficiais optou-se em numerá-las como professoras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 conforme fora acordado entre as partes envolvidas na pesquisa. Apesar de numericamente pequeno do ponto de vista quantitativo, entendemos a relevância desse estudo por se tratar de um panorama geral do corpo docente que trabalha com a disciplina de História nos três turnos de funcionamento da escola.

O passo seguinte foi entrar em contato com os professores para que fosse agendado um local para que fosse realizada a entrevista, nesse momento os docentes tiveram liberdade para a escolha. Em unanimidade, todas decidiram que ocorresse na escola durante o horário previamente estabelecido por cada um. Respeitando o horário e a subjetividade de cada docente as entrevistas foram realizadas em um ambiente tranquilo entre as partes envolvidas, pois, entende-se que no momento da entrevista o colaborador está produzindo uma fonte e, portanto a atenção nesse momento é relevante para a pesquisa.

Concluída essa fase, passou-se para a etapa das transcrições onde se teve a preocupação de preservar as peculiaridades linguística e terminológica de cada professora colaboradora. Como meio de aprofundar as informações acerca do problema constatado decidiu-se manter uma interconexão entre as falas dos entrevistados e três currículos de instituições distintas (PQD e UVA) em que as professoras cursaram.

Após a fase das entrevistas partiu-se para pesquisa exploratória e bibliográfica onde nos movemos da seguinte forma, foi realizada inicialmente uma leitura voltada para a importância de se conhecer e dominar as teorias que regem o fazer historiográfico na formação dos docentes na educação básica, pois, entende-se que se o professor estiver desprovido desse conhecimento teórico (base fundamental de sua formação) terá dificuldades de refletir sua práxis pedagógica cotidianamente, mantendo um modelo reprodutivista de ensino que dificilmente emancipará o seu aluno enquanto sujeito histórico. Portanto, há uma necessidade dos profissionais da educação, em particular, os de História do ensino médio em repensar sua prática docente em um exercício *continuum*. Para isso, dialogou-se com vários autores da historiografia estrangeira e nacional que se aproximam das discussões proposta neste trabalho, a saber, Aróstegui (2006), Rusen (2010), Jenkins (2009), Reis (2006, 2004), Barros (2014, 2011, 2004), Canabarro (2010, 2008) e outros.

O passo seguinte foi analisar as obras de autores brasileiros que trabalham com o ensino de história no qual se destaca Fenelon (1985), Fonseca (1993, 2002), Pereira (2002) e Bittencourt (2009). No Maranhão, recorreu-se a fontes documentais do Estado e de trabalhos de pesquisa de dissertação Tôres (2013), Duarte (2008) e a tese de doutoramento de Silva (2013) que deram o suporte necessário à pesquisa. Por fim, propõe-se no último capítulo uma proposta pedagógica com o objetivo de superar a problemática em torno da deficiência dos professores de História do ensino médio do referido Centro de Ensino no que tange ao domínio das teorias da História e suas correntes historiográficas.

O referido estudo ocorreu em uma escola da rede pública de ensino, no município de Bacabal – MA, conforme dados do IBGE (2014) situa-se na mesorregião leste maranhense e na microrregião do Médio Mearim com uma altitude de cerca de 38m, a sede municipal tem as seguintes coordenadas geográficas: 4° 14' 12' de latitude sul e longitude 44° 43' 50' a oeste de Greenwich. Possui uma área de 1.444 Km² com uma população de 102.265 habitantes. O município é banhado pelo rio Mearim, também denominado “Iso” pelos índios guajajaras, cujo significado é “rio de águas pardacentas” por arrastar considerável quantidade de material em suspensão, é um rio de planalto, nasce entre as serras Negra e Canela, a uma altitude de aproximadamente 450m e toma direção norte, desemboca na baía de São Marcos, onde se observa o fenômeno da pororoca após um curso de 1.095 Km. Apesar de existir alguns trechos encachoeirados é comum em seu curso a prática da navegação. Os seus dois epítetos mais conhecidos são: “Princesa do Mearim e Capital do Médio Mearim”.

O estudo tem como público-alvo seis professoras do Centro de Ensino Estado do Ceará que está localizado na Rua Magalhães de Almeida n° 808, Centro, Bacabal- MA, antes

denominado Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Estado do Ceará é uma das mais antigas instituições de ensino da rede estadual de educação do município.

A origem do nome remonta para dos anos de 1960 quando o governador Newton Belo decidiu homenagear os Estados da federação brasileira, nominando as escolas públicas Estaduais do Maranhão com os nomes dos referidos Estados. No caso do município de Bacabal, o Estado prestigiado foi o do Ceará. A escola recebeu o nome de Grupo Escolar Estado do Ceará passando a funcionar efetivamente no segundo semestre de 1963, com alunos egressos do Grupo Escolar Osvaldo Aranha, que naquele ano passou por reformas estruturais.

Com uma localização geográfica privilegiada, o peso da tradição que carrega nos seus 50 anos de existência e com um histórico de grandes profissionais egressos na sociedade bacabalense, a escola tem buscado contribuir para a educação do município. Com todos esses adjetivos a procura do alunado vem crescendo nos últimos anos, tanto por parte daqueles que moram no centro, como por aqueles que moram nos bairros adjacentes.

No ano de 2012, a escola passou por uma série de mudanças internas, a saber: A efetiva municipalização do ensino fundamental, que possibilitou à escola somente atender ao público do ensino médio e encerrar as salas de ensino fundamental, nos três turnos de funcionamento. Nesse mesmo ano, a escola foi contemplada com o Ensino Médio Inovador¹, programa do governo federal que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino Médio nas escolas públicas estaduais causando as seguintes mudanças: Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento priorização da interlocução com as culturas juvenis (MEC, 1999).

No ano de 2013 foi realizada uma pesquisa em que se resgatou a História da escola a partir das memórias de alunos, ex-alunos, professores, funcionários e outros que contribuíram para esta. Após o término deste trabalho, houve uma festa em comemoração ao aniversário da escola com um pré-lançamento de um catálogo cujo título era: Jubileu de ouro do Centro Ensino Estado do Ceará: *Recontando a vida, rememorando a história*.

¹ O Programa Ensino Médio Inovador- **ProEMI**, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 set. 2015.

O presente trabalho, além desta introdução e das considerações finais, encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro deles é intitulado Teorias da História e Historiografia: importância e estudo na prática docente. Nele discute-se a importância que a Teoria da História e a historiografia têm na formação do professor de História da educação básica, pois a partir da apropriação dessas teorias e do conhecimento das correntes historiográficas o professor poderá refletir sua prática docente.

O segundo capítulo foi nomeado de A Formação do Professor de História. Inicialmente, traremos à baila uma antiga discussão acerca da formação de professores de História no Brasil. Nele também será discutida a necessidade de uma formação inicial e principalmente continuada frente aos dilemas da sociedade contemporânea. Além, de uma análise sobre os cursos modulares de formação de professores de História ofertados pela UEMA e UVA, alvos da pesquisa, já que as entrevistadas concluíram suas formações nesses programas.

O terceiro capítulo tem por título Práticas Pedagógicas dos Professores de História do Centro de Ensino Estado do Ceará. Nele discute-se a análise das entrevistas realizadas com os professores de História da referida escola. Além do confronto das respostas dos professores com suas práticas em sala de aula, levando em consideração os aspectos, teórico-metodológicos trabalhados na disciplina.

O quarto capítulo tem como título Uma proposta pedagógica para a discussão da Teoria da História no ensino de História. Essa proposta foi pensada no intuito de sensibilizar os professores de História a refletirem a importância de se apropriarem das teorias do conhecimento historiográfico, assim como repensarem o ensino de História em uma perspectiva de práxis contínua.

2 TEORIAS DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: importância na prática docente

Dentro do atual contexto educacional, que é marcado pelo pluralismo de ideias e de concepções metodológicas, busca-se compreender qual tipo de aluno ou cidadão se quer formar, que visão de mundo esse educando terá sobre a realidade dele e sua forma de participação como sujeito da História. São discussões importantes diante do quadro educacional formado nos últimos anos, no qual fora percebido uma maciça entrada de jovens oriundos das mais variadas classes sociais do país no ambiente escolar, os quais trouxeram consigo um conjunto de vivências, valores, pensamentos, ideologias e credos. Dessa forma, a escola se tornou um espaço múltiplo e complexo. A esse respeito, a legislação educacional do

Brasil afirma que “o ato de educar também está associado ao reconhecimento da presença da pluralidade e da diversidade em todos os segmentos escolares (professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, funcionários, diretores, estudantes e familiares)” (BRASIL, 2014, p. 23).

As **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio** corroboram com essa ideia ao enfatizar a necessidade de proporcionar aos discentes novas perspectivas culturais para que possam ampliar seus conhecimentos. Por isso, dá-lhes autonomia “intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (BRASIL, 2011, p. 1).

Com o avanço técnico-científico e informacional presenciado na sociedade pós-moderna passou-se a viver a cultura do efêmero, da volatilidade, onde as relações sociais e o conhecimento são construídos e reconstruídos em um constante devir. Todas essas transformações alcançaram a escola através das mídias e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que disputam espaço com as velhas práticas tradicionais de ensino, o que tem causado discussão entre os professores. Isso ocorre porque para alguns nada substitui o quadro, pincel e apagador, enquanto outros as veem como ferramentas pedagógicas possibilitadoras da potencialização e dinamicidade do processo educativo. No campo da História, as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006) reconhece essa multiplicidade de acontecimentos: “[...] a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2006, p. 65).

De acordo com Brasil (2000), nos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, as sociedades modernas caracterizadas pela tradição, viviam um modelo de organização político, econômico e social estável e isso refletia no campo educacional, inclusive criava um ambiente de pouca ou nenhuma alteração institucional. Porém, na contemporaneidade a velocidade e os avanços que se processam nos campos tecnológico e científico, assim como na cadeia produtiva na qual o conhecimento é rapidamente suplantado, exige-se uma qualificação constante dos profissionais da educação para que possam contribuir na formação de um cidadão que dê conta das novas exigências sociais.

Quando nos deparamos com a categoria docente percebe-se que semelhantemente à discente ela não é homogênea em relação à idade, gênero, etnia, cultura, regionalismo, formações e outras. A pluralidade e a diversidade estão presentes na formação identitária do

professor enquanto sujeito social e, esse deve interagir com os outros sujeitos no espaço escolar, proporcionando-os diversas formas de conhecimento. Em um contexto tão diverso que se tornou a escola as expectativas da sociedade em relação ao professor aumentaram, principalmente no que tange à formação desse profissional. Compartilha desse entendimento ao apontar que: “[...] nos percursos formativos da identidade docente, entrecruzam-se diversos caminhos, saberes são compartilhados, complexas relações se estabelecem no processo vivo, dinâmico e ativo de tornar-se professor” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 20).

As pressões que recaem sobre o professor nessa virada de milênio estão ligadas à velocidade em escala global com que o conhecimento é produzido, assim como as mudanças sociais, econômicas, culturais, comportamentais, dentre outras, gestadas por este. Na busca de se entender as mudanças pelas quais o mundo tem atravessado, a sociedade exige respostas para esses e outros questionamentos e, é justamente sobre os professores que recaem o peso, a responsabilidade de explicar ou pelo menos tentar dá respostas aproximadas sobre tais dilemas. A questão é que muitos desses professores se formaram em um modelo de ensino em que se acreditava que todos os indivíduos e povos compartilhavam dos mesmos ideais. Isso desembocou em uma concepção de ensino pautada na mera transmissão de conhecimento, rejeitando a diversidade entre os povos, assim como os seus aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. Isso exigirá do professor uma “atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional [...]” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 25).

Diante dessa realidade os docentes precisam refletir sobre sua prática e as implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem junto à comunidade escolar. Em relação à disciplina de História enquanto campo do conhecimento responsável por gerar na juventude uma consciência crítica sobre sua realidade, os docentes precisam de uma sólida formação de base teórica que o auxilie a pensar a sua práxis pedagógica e que dê conta de responder os anseios da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, ressalta-se que “sem uma certa preparação teórica e sem uma prática metodológica que não se limite a rotinas não é possível que surjam ‘bons historiadores’”(ARÓSTEGUI, 2006, p. 24).

Se não bastasse o problema da formação, os professores de História têm enfrentado, nesses últimos anos, dificuldades para selecionar os conteúdos históricos a serem ministrados nos diversos ambientes escolares. Por se tratar de um país heterogêneo com distintas realidades socioculturais, torna-se difícil para o professor escolher quais conteúdos trabalhar em sala de aula, mesmo com a autonomia que lhe é dada. Cabe ao professor decidir manter os

conteúdos tradicionais ou priorizar aqueles que se aproximam da realidade na qual os alunos estão inseridos. Para isso os professores deverão lançar mão de métodos e recursos didáticos que possibilitem ao educando ser partícipe do processo de ensino-aprendizagem. Na concepção das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, “os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino/aprendizagem, devendo sua seleção e escolha estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico” (BRASIL, 2006, p. 86).

Bittencourt (2009) reconhece a importância de que seja repensada a problemática da escolha de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, pois quando feita a seleção dos conteúdos “significativos” permite-se reconhecer as limitações de se ensinar toda a história da humanidade, além de está atento as novas mudanças propostas pelo ensino de História. A autora aponta outro aspecto relevante na escolha dos conteúdos – o domínio que o profissional deve ter sobre a produção historiográfica e sua inserção no cotidiano escolar, possibilitando condições de aprendizagem ao educando.

As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006) enfatizam a mesma dificuldade em determinar quais temáticas, objetos e conteúdos devem ser inseridos no currículo de História, já que essa seleção implica em posições ideológicas e metodológicas dos docentes que trabalham com a disciplina. Por respeitar a diversidade do conhecimento histórico, o documento direcionou os professores de História a trabalharem com os conceitos básicos que movem a historiografia, articulando-os com prática pedagógica do docente. A forma como esses conceitos são trabalhados determinará as várias concepções que se terá da História. Desse modo, é importante que os docentes deixem de lado suas posições ideológicas, assumindo um compromisso com a produção do conhecimento histórico escolar que permita ao educando posicionar-se como cidadão frente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

A partir dos anos de 1990, a produção historiográfica aumentou significativamente. Isso se deve à renovação dos temas, à resignificação de antigos objetos e a inserção de novas temáticas relacionadas às mulheres, crianças, indígenas, afrodescendentes, pobres, entre outras, que permitiu a ampliação de novos olhares sobre a História. Diante dessa nova realidade é preciso que o professor consiga estabelecer conexões entre a produção historiográfica atual e o ensino de História. Para que de fato isso ocorra, exige-se desse profissional um conhecimento acurado sobre as teorias que regem o saber histórico. Neste sentido, “a diversidade no ofício do historiador requer toda uma apropriação em termos teóricos e metodológicos, pois será necessário usar conceitos e categorias que ofereçam

respostas aos problemas propostos nestas novas abordagens e objetos” (CANABARRO, 2010, p. 10).

Para Bittencourt (2009), conhecer os referenciais teóricos é condição necessária para tornar o conhecimento histórico inteligível e compreensível aos profissionais de História de maneira que potencialize o seu trabalho na escola. O objetivo de se conhecer as teorias não é somente para promover discussões acadêmicas – embora seja necessário – refletir sobre a prática docente com o intuito de promover uma aprendizagem coerente.

Antes de iniciada a discussão acerca da Teoria da História, faz-se necessário entender como se formou esse campo do conhecimento. Para isso, considera-se a contribuição do historiador José D’Assunção Barros (2014), o qual afirmou que, independentemente, do campo disciplinar a ser estudado ele em si já é histórico. Entendeu-se com isso que à medida que o campo é gestado, ele começa a ser definido e agrega novas contribuições, novos saberes até se consolidar e se tornar reconhecido pela comunidade científica. A configuração de um campo disciplinar parte da premissa de que existe um objeto a ser estudado e há o interesse daqueles que desejam conhecer o homem a partir do escopo e métodos das Ciências Humanas.

À medida que um novo campo é construído, ganha forma, é necessário que se entenda que ele não pode se fechar em si mesmo. Embora seja caracterizado por sua singularidade deverá está sempre aberto ao diálogo, às aproximações e ao contraditório mediante os outros campos já consolidados. Os desafios logo serão postos como meio de barrar o avanço desse novo campo, tornando a academia um lugar de enfrentamento onde será preciso se posicionar com segurança diante de novos e antigos paradigmas de pesquisa. Nessa perspectiva, “é preciso sair deste lugar-comum onde as coisas já estão perpetuadas, abrindo-se para novos horizontes, pois a nossa profissão é extremamente dinâmica e acompanha os próprios movimentos da sociedade em que estamos inseridos” (CANABARRO, 2010, p. 10).

É claro que isso não garante pacificidade, basta uma discordância, um novo olhar, um novo objeto e novas abordagens metodológicas para reiniciar novas batalhas no meio acadêmico. Existem casos, conforme Barros (2014), em que um novo campo se forma a partir do desdobramento de um já existente; outros em que há uma separação do original, passando a ter vida própria; existem também aqueles que são produzidos por uma interconexão entre os grupos e; há casos de refundações como o da história da História, que já existia há séculos, mas que só ganhou *status* de científico no século XIX. Por isso, cita-se:

A História retornou à sua origem grega, especificamente a Tucídides, e quis outra vez romper com política, com a especulação filosófica, com a retórica literário-política, com a inspiração a intuição artística, com a fé, e inventou uma nova identidade: ciência (REIS, 2006, p. 102).

Para o autor, não era novidade essa atitude adotada pela História, pois no passado ela já havia se sujeitado ao poderio romano, ao cristianismo e ao conhecimento filosófico. É a partir do século XIX que a História, influenciada pelas ciências da natureza – fundamentadas no empirismo e no indutivismo, constituiu-se como campo autônomo. No século XX tem início a uma série de divisões intradisciplinares em vários campos do conhecimento. No caso da História, a *Clio* foi “despedaçada” dando origem a inúmeras subespecialidades como História cultural, História econômica, a Micro-história, e outras, convivendo com as tradicionais, como a História política, da Igreja e Militar (BARROS, 2004). Por essa razão, considera-se que “o oceano da historiografia acha-se hoje povoado por inúmeras ilhas, cada qual com sua flora e a sua fauna particular” (BARROS, 2004, p.9).

Em se tratando da especialização, menciona-se:

Uma tendência na sociedade contemporânea, pois assistimos em todas as áreas a um processo de concentração num determinado tema. Isso pode ser uma faca de dois gumes: se por um lado temos bons especialistas, por outro corremos o risco de perder uma visão mais global da nossa profissão. [...] Hoje contamos com especialistas em diferentes áreas, como historiador da cultura, da antiguidade, de gênero, da imagem, do patrimônio, enfim, essas especialidades e subespecialidades proliferam constantemente (CANABARRO, 2010, p. 17).

Mesmo com todas as críticas vivenciadas por esse hiperespecialismo, os campos do conhecimento precisam manter o diálogo recíproco, pois nenhum campo disciplinar se desenvolve apresentando um único e exclusivo aporte teórico-metodológico. Para um amplo desenvolvimento do conhecimento científico faz-se necessário se apropriar de teorias, métodos e dos discursos produzidos por outras áreas disciplinares com o intuito de gerar um novo conhecimento. No caso, a História foi um desses campos que se beneficiou dessa interdisciplinaridade ao se aproximar da “Antropologia, a Geografia, a Economia, a Sociologia, a Psicologia, e tantos outros” (BARROS, 2014, p. 71).

Esse contato torna o campo mais fértil para desenvolver um sistema de linguagem que o identifique e o torne conhecido entre os seus pares, simpatizantes e consumidores do material por ele produzido. Por isso, todos os aspirantes ao campo científico deverão se apropriar desse sistema linguístico que é peculiar a cada área disciplinar para que seja reconhecida dentro da comunidade a qual pertence. Isso não quer dizer que se deva isolar para os demais campos como se fosse o detentor da verdade ou se o conhecimento pertencesse exclusivamente a um território disciplinar.

É preciso compreender que o intercâmbio transdisciplinar é salutar, é enriquecedor, e permite entre as partes envolvidas a possibilidade de desenvolver avanços teóricos, metodológicos e conceituais desconhecidos pela comunidade científica. Por conseguinte, ressalta-se que “não se pode avançar no campo científico, nem se movimentar no universo teórico de um determinado campo do saber, sem se conectar com os diversos autores que já percorreram esse mesmo campo [...]” (BARROS, 2014, p. 83).

Para Barros (2014), o mais complexo, no entanto, está no elemento humano com sua rede de pensamentos, suas experiências de vida, suas práticas, realizações e todo um cabedal de conhecimento será inserido ao campo disciplinar. No caso da História, o surgimento de uma nova obra historiográfica produzirá modificações importantes, abrindo um leque de possibilidades para a comunidade científica. Neste sentido, “é nesse momento que temos uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento de definição e do uso do documento, um modo de organização [...]” (CERTEAU, 1982, p. 72).

As contribuições disponibilizadas por cada profissional da História são relevantes para o campo historiográfico e, por conseguinte, para o avanço e amadurecimento da disciplina, produção de reflexões e novos olhares sobre o meio no qual esse profissional está inserido. A História como conhecimento científico estará constantemente pensando e repensando seus objetos, teorias, sujeitos, saberes, práticas, entendendo-os como um constante devir ora aceitos ora excluídos pela academia.

É preciso compreender a teoria como um instrumento importante na construção do conhecimento, em particular do conhecimento histórico. Para se entender como foi construído este conhecimento, faz-se necessário conhecer as teorias que balizam a História. Nesta perspectiva, a Teoria da História deve ser compreendida como uma concepção ou concepções de mundo as quais permitam ao historiador uma escolha teórica de acordo como ele enxerga a própria história. Seguindo na mesma direção, ressalta-se que:

Uma determinada teoria - uma certa maneira de ver as coisas - e seus instrumentos fundamentais, os conceitos, o que nos possibilita formular uma determinada leitura da realidade histórica e social, enxergar alguns aspectos e não outros, estabelecer conexões que não poderiam ser estabelecidas sem os mesmos instrumentos teóricos de que nos valem (BARROS, 2011, p. 64).

É certo que a teoria desempenha um papel preponderante na formação do professor, pois permite a ele contemplar uma realidade que está além do que está posto ao texto ou documento. Desse modo, conhecer as teorias que impulsionam o fazer historiográfico

possibilita ao historiador lançar mão de mecanismos que o auxiliem na produção do conhecimento histórico.

O contato com essas teorias ocorrerá a partir do ingresso no ensino superior, no qual o estudante de História se deparará no início de sua trajetória universitária, no curso de Licenciatura, com a disciplina Teoria da História. Ela é considerada por muitos como pedra angular do curso na formação do futuro professor-pesquisador e tem como função basilar: “problematizar e situar os alunos a respeito dos principais conceitos e das especificidades da História: tempo, caráter da verdade em História, objetividade e subjetividade históricas e filosofia da História” (ABDALA, 2005, p.1). Além disso, tem como objetivos centrais “estimular a reflexão sobre as vertentes teóricas do conhecimento histórico; [...] localizar a História no contexto epistemológico atual; [...] incitar a reflexão acerca dos diversos sentidos das formas de escrita da história e; aplicar os conceitos fundamentais da História” (ABDALA, 2005, p. 3).

Evidencia-se a partir dos objetivos apontados pelo autor que o ensino da Teoria da História possibilita ao aprendiz uma nova concepção de como se deve ensinar a História nas diferentes etapas da educação, pois dá a ele a fundamentação epistemológica. Após a conclusão do curso, espera-se que ele detenha conhecimento que lhe permita refletir sua práxis pedagógica, que entenda a necessidade de repensar o conhecimento dentro do processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico e em permanente construção. No entanto, o que se percebeu foi que muitos cursos de formação de professores não tem conseguido alcançar esses objetivos, como visto a seguir:

A formação do historiador continua sofrendo de uma flagrante precariedade. No entanto, não parece necessário reafirmar que posições e realidades desse tipo só podem dificultar de forma determinante todo impulso para o aperfeiçoamento prático e “científico” da historiografia. Com efeito, o historiador “escreve” a História, mas deve também “teorizar” sobre ela, quer dizer, refletir e descobrir fundamentos gerais a respeito da natureza do histórico e, além disso, sobre o alcance explicativo de seu próprio trabalho. Sem teoria não há avanço do conhecimento. E isso afeta essencialmente inclusive a prática historiográfica [...] (ARÓSTEGUI, 2006, p. 24).

Essa afirmativa exprime que a problemática flagrante não é uma marca do contemporâneo, desde a década de 1950 já se notava que os professores de História saíam de seus cursos habilitados, mas sem o domínio das teorias e/ou escolas históricas. Nesta perspectiva, convém ressaltar que “os historiadores não refletem sobre os fundamentos profundos de seu trabalho” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 23). Visto sob este prisma não é de se estranhar que esse cenário, verificado há cerca de seis décadas, parece não ter razões para que seja mudado mediante a realidade vivida em muitos cursos de formação em nosso país.

O autor continua a relatar em tom de denúncia que nos círculos acadêmicos durante muito tempo prevaleceu à ideia de que o historiador não é um teórico, que “sua função não é filosofar, que historiar é narrar às coisas como realmente aconteceram, e outras coisas semelhantes” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 24). Então, nota-se que formar um professor de História requer conciliar pesquisa e ensino como atribuições inerentes a este profissional.

A partir da leitura de Pinsky (2006) notou-se que o panorama atual é desalentador, antes quando os alunos escolhiam cursar história era motivado por razões políticas ou por uma concepção alienada da História; por sua vez, “hoje o pragmatismo é o fio condutor das escolhas, e uma vez dentro do curso, os alunos rapidamente se aliam aos professores que têm poder político com vistas a uma pós-graduação, a uma carreira” (PINSKY, 2006, p. 20). Porém, em um tom saudosista o autor diz: “sinto em muita gente uma falta da ‘vontade ou razão para fazer história’, [...]. E confesso estranhar o descompromisso com que alguns intelectuais ‘yuppies’ cumprem as formalidades de sua profissão” (PINSKY, 2006, p. 20). Desse modo, constatou-se que os novos professores de História já não apresentam, na visão do teórico, a vontade necessária para se ensinar.

Para aprofundar a discussão acerca da importância de se conhecer e dominar a teoria da História destaca-se as contribuições de Jörn Rüsen (2010) que diz que, no meio acadêmico, compreender a teoria histórica é uma condição *sine qua non* na formação didática do futuro historiador, inclusive, dá-lhe todo o arcabouço necessário para que possa se desenvolver profissionalmente. Quando indagado sobre a função da teoria da História o autor respondeu com uma ilustração: “[...] é dela que necessitamos se quisermos aprender a ver a floresta, ao invés de perdermo-nos em uma multidão de árvores” (RÜSEN, 2010, p. 38). Essa metáfora usada pelo autor para se referir à História compreende a necessidade de adoção de um método que possa situá-la a fim de orientar o aluno a construir o conhecimento histórico da sociedade.

Em relação à função didática da teoria da História o autor a divide em seis pontos:

A teoria da história é necessária para solucionar o problema de uma introdução tecnicamente correta no estudo da história. Ela exerce, aqui, uma **função propedêutica**. [...] uma combinação eficaz de disciplinas diferentes. Ela exerce, aqui, uma **função de coordenação**. [...] solucionar o problema do subjetivismo diante da exigência de objetividade do pensamento histórico-científico. Ela exerce, aqui, uma **função motivadora**. [...] o problema da gestão da quantidade de material de pesquisa. Ela exerce, aqui, uma **função organizadora**. [...] formar a capacidade de reflexão, sem a qual não se pode solucionar o problema posto pela necessidade de conciliar, num trabalho científico de fôlego, os requisitos científicos e a economicidade do trabalho. Ela exerce, aqui, uma **função de seleção e fundamentação**. [...] solucionar o problema de como os estudiosos poderiam levar em conta, já durante o estudo, sua futura prática profissional. Ela exerce, aqui, uma **função mediadora** (RUSEN, 2010, p. 38-41, **negrito** meu).

Com base nos argumentos de Rüsen, a função propedêutica deverá preencher as lacunas existentes na formação inicial do futuro profissional da História. A forma compartimentada que é trabalhada as disciplinas na graduação por especialistas faz com que os alunos percam de vista o caráter global do estudo da História. Embora haja tentativas de minimizar a situação com a aproximação das principais disciplinas do curso ela só será resolvida se houver uma reflexão por parte do corpo docente formador. Neste sentido, uma das principais disciplinas que ajudará os futuros docentes a refletir sobre sua prática pedagógica é a Teoria da História, cuja finalidade é fornecer instrumentos teórico-epistemológicos no exercício do seu ofício.

A Teoria da História com função de coordenação visa romper com as fronteiras que separam as demais disciplinas do currículo acadêmico universitário. Esse procedimento levará em consideração as especificidades de cada uma, entendendo que mesmo em meio às diferenças é possível trabalhar com a diversidade. É tarefa imprescindível da Teoria da História promover a cooperação e a sistematização entre as várias disciplinas que formam o campo do conhecimento histórico.

Em relação à Teoria da História como função motivadora um dos seus grandes desafios é levar o discente a compreender que ele pode usar da sua subjetividade na produção do conhecimento historiográfico, desde que ele obedeça a um conjunto de regras e preceitos determinados pelo campo a ser estudado. Por outro lado, requerer do aluno um conhecimento objetivo é tolher todo o potencial que o mesmo possui na construção de um conhecimento científico. O caráter científico do conhecimento histórico não pode ser descartado, no entanto, é preciso alinhar a subjetividade com a cientificidade do conhecimento histórico.

No que tange a função organizadora, a Teoria da História possui um papel preponderante na formação da consciência dos pesquisadores – o de que é possível em meio a tantos caminhos teóricos encontrar um modelo que o conduza na produção do saber histórico seja como professor ou como bacharel em História.

Exercer a função de seleção e fundamentação não é tarefa das mais fáceis em se tratando de teoria da História, pois as dificuldades já começam a aparecer na dissecação do tema, de como ser profundo, inteligível e compreensível na produção do texto e ao mesmo tempo não trazer nenhum peso sobre o historiador. Deve-se começar pela escolha do tema, o tratamento da fonte e em seguida pelo levantamento bibliográfico, tudo isso regado a uma reflexão sobre as perguntas que serão feitas e os possíveis resultados alcançados por esses questionamentos. Todas essas etapas deverão partir de uma reflexão gerada pela teoria da

História que facilitará os procedimentos adotados pelo pesquisador, poupar-lhe-á esforço e garantirá um trabalho científico de qualidade.

No que se refere à função mediadora, destacam-se, nesse ínterim, apenas as questões teóricas que envolvem a disciplina. Admite-se que todo o arcabouço teórico apreendido na academia durante a licenciatura senão estiver relacionado ou não foi pensado em uma perspectiva de transformação da prática no exercício da profissão será de pouca valia para a comunidade escolar. É nessa lacuna que a função mediadora entra como intermediária, rompendo com o isolamento ou distanciamento entre o pensamento e a profissão. Essa interconexão conduzida pela teoria entre ciência e docência não pode cair no reducionismo de achar que a ciência é um instrumento a serviço de uma profissão e que também o conhecimento científico não pode se tornar inacessível ou desconhecido da sociedade. No entanto, diante desta função deparou-se com o questionamento de como romper com a dicotomia ainda existente entre o saber teórico científico e sua aplicabilidade prática.

No exercício de sua profissão, o historiador levantará uma hipótese a partir de um objeto a ser pesquisado. No entanto, precisará recorrer a uma teoria que o ajude a enxergar com clareza a realidade ali estabelecida. Essa teoria cumpre um papel relevante na tarefa de conhecer o que não foi dito, as vozes que foram silenciadas, os grupos sociais marginalizados que não foram contemplados pela historiografia.

O historiador ao lançar mão de seu ofício produzirá conhecimento, e para tal necessitará dominar alguns conceitos que são inerentes a sua profissão. Quanto a esse conhecimento, é preciso que se dê sentido ao que se escreve, obedecendo a uma logicidade de ideias. A partir de então, exige-se por parte deste profissional, uma formação sólida, permitindo um pleno domínio sobre as teorias e metodologias que o auxilie na pesquisa e no exercício da docência nos diferentes níveis de ensino. Nessa perspectiva, convém afirmar:

Teoria e Metodologia são como duas irmãs siamesas. Uma olha para o alto, buscando enxergar algo de novo no céu estrelado de todas as realidades possíveis e imaginárias. A outra, decididamente prática, aponta para o chão, em busca de soluções concretas para confirmar ou rejeitar as hipóteses aventadas pela irmã (BARROS, 2011, p. 76).

Apesar de caminharem juntas e de existir uma interconexão entre ambas, faz-se necessário esclarecer que há uma distinção entre elas, pois a teoria está relacionada ao olhar que o pesquisador tem sobre um determinado objeto ou realidade a ser analisada (é como ele ver o seu ofício). Já a metodologia é o meio pelo qual ele concretiza suas ações, tornando-as praticáveis ou realizáveis. Quando o historiador se depara com um determinado tipo de fonte

documental ele procurará meios de analisar tais informações. Para isso, ele recorrerá a uma metodologia que o auxiliará na pesquisa.

No caso do professor de História que atua na educação básica, diante de um determinado conteúdo a ser trabalhado em sala de aula ele terá liberdade de escolher uma teoria que o aproxime do que será ministrado; depois, procurará meios que possam viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, também recorrerá a uma metodologia específica para garantir uma aprendizagem significativa junto aos seus alunos. Portanto, a teoria está relacionada ao modo de pensar, ou seja, como são vistas as coisas; já a metodologia associa-se à forma de como se age na execução de um ato.

Para Aróstegui (2006) a discussão acerca de uma fundamentação teórico-metodológica da disciplina de História permanece viva e assim a continuará, pois se comparada com as ciências sociais a historiografia ainda não conseguiu se estabelecer. Além disso, em tempos de relativismo, discussões acerca dessa problemática que circunda os profissionais da História já estão em descrédito.

No entendimento do autor, essa situação vivida pelos historiadores pode ser explicada pela demora no reconhecimento da cientificidade do campo historiográfico, mesmo reconhecido no século XIX, muitos profissionais tiveram dificuldade de compreendê-lo. O reflexo de tudo isso é que “[...] a historiografia nunca se desvinculou completamente, até hoje, da velha tradição da crônica, da descrição narrativa e da ausência de preocupação metodológica” (ARÓSTEGUI, 2006, p.41). Seguindo na mesma direção, afirma-se: “o aspecto metodológico no qual os historiadores continuam coxos é o da teoria [...]. Os historiadores têm-se preocupado muito pouco em explicar [...], a teoria a partir da qual recompõem os dados básicos recolhidos” (CIPOLLA, 1991, p. 51).

Mesmo com todas as críticas, o historiador, quando munido de um aporte teórico-metodológico, escolherá livremente o seu objeto de pesquisa, ou pelo menos que se aproxime do seu campo de análise. O próximo passo a ser dado é buscar fontes de pesquisa que deem suporte na construção do objeto. Ao construir o seu objeto, o historiador não deixa de imprimir sua subjetividade. Isso quer dizer que ele possui uma forma própria de pensar, um estilo de escrita impregnada de valores, ideologias e imaginário, deixando transparecer toda sua sensibilidade e visão de mundo, indicando que ele não é um sujeito neutro como pensavam os teóricos do século XIX. Na visão de Reis (2006) é a teoria quem decide o que será contado ou escrito pelo historiador. Por isso, a necessidade de se conhecer a teoria da História, pois é ela que irá aguçar a subjetividade do historiador, levando-o a fazer falar as fontes, conforme consta em:

A teoria é essencialmente um instrumento que o historiador dispõe para interrogar o seu objeto de pesquisa. A teoria, entendida como instrumento, permite que o historiador estabeleça relações de seu objeto com a sociedade a ser analisada, saindo do estágio inicial de mera descrição do objeto, sendo assim é possível que ele conheça o que está por trás das meras aparências (CANABARRO, 2008, p. 12).

Na visão do autor, a teoria é o mecanismo de que o historiador dispõe para aproximá-lo do objeto e, então, vir a conhecê-lo. Essa proximidade faz com que ele compreenda as tramas as quais movem a história, os fatos e os bastidores, a priori, imperceptíveis aos olhos daqueles que não mantiveram contato com essas teorias. É preciso entender a existência de muitos profissionais que não as utilizam e até as desconhecem; esses são reconhecidos como diletantes ou amadores, pois produzem conhecimento sem nenhuma cientificidade e apenas apresentam determinados fatos de forma meramente descritiva. Considera-se que o historiador, quando de posse dessas teorias terá uma visão mais crítica da realidade e contribuirá para a construção do conhecimento histórico com maior propriedade.

Ampliando a discussão acerca da teoria da História, Jenkins (2009) afirmou que a História em termos discursivos está atrasada teoricamente se comparada a Filosofia e a Literatura. Como meio de justificar essa ideia demonstra de forma ilustrativa que, diante de uma livraria universitária o estudante encontrará diversas obras e autores que discorrem sobre a Filosofia e a Literatura, no entanto quando este chegar à seção de História “quase certamente, não há uma seção de Teoria da História (até mesmo a expressão parece esquisita e canhestra, indicando falta de familiaridade). [...] com sorte, você talvez encontre [...] Bloch, Collingwood ou Geyl, [...] um Foucault ou White [...]” (JENKINS, 2009, p. 18).

Apesar de reconhecer a existência de obras recentes que abordem essa temática, Jenkins (2009) insiste em ratificar a ideia de que há uma negligência em conhecer a teoria da História e isso está claro pela pouca produção teórica publicada nessas últimas décadas. Segundo o autor, “os historiadores vigorosamente práticos demais ainda fogem de discursos teóricos, e os textos ocasionais sobre teoria da História não exercem pressão com o mesmo grau de intensidade que muitos textos de teoria literária [...]” (JENKINS, 2009, p.19).

Do ponto de vista teórico Jenkins (2009) apresenta dois argumentos acerca da História. O primeiro é que “a História constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo. Embora esses discursos não criem o mundo [...] eles se apropriam do mundo e lhe dão todos os significados que têm” (JENKINS, 2009, p. 23). A partir desse argumento o autor deixa claro que o discurso dentro da História está em uma categoria diferente da que se discursa. Isto é, existe na visão do autor uma distinção entre História e passado. Essa proposição é ratificada em: “Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser

interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida-interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores...) [...]” (JENKINS, 2009, p.24). É preciso que os historiadores compreendam essa distinção, pois

O passado já aconteceu. Ele passou, e os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediado por veículos muito diferentes, de que são exemplo os livros, artigos, documentários etc., e não como acontecimentos presentes. O passado já passou, e a História é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra. [...] Digamos que você esteja estudando parte do passado inglês (século XVI) [...] você use um renomado compêndio: *England under the Tudors*, de Geoffrey Elton. [...] na hora do exame, escreve á sombra de Elton. Ao passar, está aprovado em História inglesa, ou seja, está qualificado na análise de certos aspectos do “passado”. No entanto, seria mais acertado dizer que você passou não em história inglesa, mas em Geoffrey Elton- pois, nessa fase, o que é sua “leitura” do passado inglês senão uma leitura de Elton? (JENKINS, 2009, p. 25-26).

Mediante a leitura do fragmento constatou-se que Jenkins acredita na impossibilidade de reprodução do passado tal qual acontecera, pois não se pode regressar no tempo e, mesmo se essa condição fosse dada ao homem, ainda assim ele não teria condições de reproduzir o fato histórico. Após o reconhecimento da diferença entre passado e História, caminhamos para o segundo argumento defendido pelo autor, a saber: “como se conciliam aquelas duas coisas?” (JENKINS, 2009, p. 29). Na tentativa de conciliar o passado com a História, surgiu segundo o autor três campos teóricos problemáticos: **epistemológico**, **metodológico** e **ideológico**.

Sobre o ponto de vista epistemológico há quatro respostas que atestam a impossibilidade de reprodução documental dos fatos do passado:

Em primeiro lugar [...] não é possível relatar mais que uma fração do que já ocorreu, e o relato de um historiador nunca corresponde exatamente ao passado [...] a maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz. Em segundo lugar, nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual ele era, porque o passado são acontecimentos, situações etc., e não um relato. Já que o passado passou, relatos só poderão ser confrontados com outros relatos, nunca com o passado. A terceira razão [...] não importando o quanto a história seja autenticada, amplamente aceita ou verificável, ela está fadada a ser um construto pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador. [...] o passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio “presente”. Mas a quarta razão vem enfatizar que, graças à possibilidade de ver as coisas em retrospecto, nós de certa maneira sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá [...] o historiador descobre não só o que foi esquecido sobre o passado, mas também “reconstitui” coisas que, antes, nunca estiveram constituídas como tal (JENKINS, 2009, p.31-34).

Constatou-se no excerto que o autor procura distanciar-se da ideia de História como ciência que presta culto ao passado, pois para ele não se pode reproduzir o fato passado tal qual ele ocorrera. Desse modo, quer se admitir que a História possa ser reconstruída, escrita, mas nunca reproduzida na sua totalidade, uma vez que não se pode reproduzir, por exemplo, a

Guerra da Balaiada ou a fundação de São Luís tais quais ocorreram. Mas se pode recontá-los a partir do ponto de vista de quem conta ou reconta esses fatos e das visões empregadas na ação de contá-los.

Em relação aos aspectos metodológicos o autor é enfático ao dizer que são tão frágeis como os epistemológicos, pois se a História é um discurso produzido pelos historiadores ele estará sujeito a constantes mudanças e o “passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações” (JENKINS, 2009, p. 35). Conforme a afirmação anterior constatou-se que não existe um único método a seguir ou um melhor, e por mais que os historiadores tentem desenvolver métodos rigorosos e universalizantes, há é uma variedade de métodos a seguir. Sendo assim, existe nos bastidores da História um “[...] discurso de litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos” (JENKINS, 2009, p. 43).

Ainda no campo metodológico o autor vem com desconfiança a ideia entre os historiadores em trabalhar os “conceitos históricos” e de considerá-los os “alicerces” da História. Isso não significa que esses conceitos não devem ser trabalhados, nem que sejam entendidos como eternos e universais, mas sim como expressões locais e particulares. Nesse caso, os historiadores os utilizam como “impessoais e objetivos, como se pertencessem a uma História que, de algum modo, surgiu por geração espontânea” (JENKINS, 2009, p. 38).

A partir desse entendimento chegou-se ao terceiro campo problemático, o ideológico, que está diretamente relacionado ao metodológico, pois no momento da escolha metodológica o historiador já estabelece sua posição ideológica. Seguindo essa acepção acerca da ideologia na história pode ser afirmado:

O fato de que a História propriamente dita seja um construto ideológico significa que ela está sendo constantemente retrabalhada e reordenada por todos aqueles que, em diferentes graus, são afetados pelas relações de poder – pois os dominados, tanto quanto os dominantes, têm suas próprias versões do passado para legitimar suas respectivas práticas, versões que precisam ser tachadas de impróprias e assim excluídas de qualquer posição no projeto do discurso dominante (JENKINS, 2009, p. 40).

Nesse sentido, o autor ao se referir à História como uma construção ideológica e com o fato de que aquela deve perguntar não “o que é a História”, mas “para quem é a História”, pois para ele, “ela se destina a alguém” (JENKINS, 2009, p. 40-41). A partir do exposto pode ser afirmado que: “a História é teoria, e a teoria é ideologia, e a ideologia é pura e simplesmente interesse material. A ideologia penetra todos os aspectos da História, aí

incluídas as práticas cotidianas para produzir Histórias [...] em especial às universidades” (JENKINS, 2009, p. 43).

Em se tratando da historiografia, destaca-se o papel do historiador em relação à escrita da História, pois este promoverá um exercício historiográfico a partir do uso de um referencial teórico-metodológico, que possibilite situar o seu objeto de pesquisa. Suas teorias aproximam-no das escolas históricas que possuem um legado cultural importante na elaboração do conhecimento. Desse modo, o historiador “é um sujeito capaz de criar certas tendências a partir de teorias [...] responsáveis pela constante renovação do conhecimento, dando oportunidade de pensar a história sobre múltiplos olhares [...]” (CANABARRO, 2008, p. 21).

A palavra historiografia vem do grego e significa “aquele que escreve”, portanto, “diz respeito a qualquer parte da produção historiográfica, ou seja, ao conjunto de escritos dos historiadores acerca de um tema ou período histórico específico” (FERREIRA, 2013, p. 42). A partir desse entendimento faz-se necessário o uso da historiografia como meio de compreender as mudanças que passa a História, pois a mesma é constantemente afetada pela ação do tempo e cabe aos profissionais reverem documentos, métodos, interpretações e até mesmo suas visões de mundo.

Pode-se questionar: por que a História vive esse constante devir? A resposta é simples: porque o passado nos permite uma variedade de possibilidades de compreensão dada ao historiador a partir de suas inquietações, ou seja, depende da forma que ele interroga o passado. Para Ricoeur (2007) isso é possível já que o passado não está morto, mas, pelo contrário, vivo, podendo de acordo com cada época privilegiar ou não alguns aspectos. Portanto, somente por meio de uma atividade incessante de ressignificação dos acontecimentos que a historiografia repensará seus objetos e explicações.

Quando se interroga o passado isso não significa dizer que essas respostas são verdadeiras ou mais relevantes em relação às anteriores, mas que as perguntas foram importantes na produção da pesquisa naquele período. Portanto, o papel da historiografia como disciplina é procurar compreender as tramas e o jogo de poder em que estavam envolvidos os historiadores, é entender as metodologias, os recortes, os conceitos, as categorias que foram utilizadas e porque determinados aspectos foram privilegiados ou silenciados em detrimento de outros.

Ressalta-se ainda a amplitude e complexidade do campo da historiografia, uma vez que compreende uma variedade de tendências as quais podem ser expressas a partir das áreas formadoras do conhecimento histórico. Por isso, destaca-se:

Há tempos atrás o campo era mais simplificado, pois era basicamente dividido em: história social; história econômica; história política e história cultural. [...]. No século XX, este campo torna-se cada vez mais complexo, sendo possível situar as pesquisas em várias divisões e subdivisões, podemos observar trabalhos em história das mentalidades, história do cotidiano, vida privada, de gênero, da sexualidade, da loucura, dos jovens, enfim uma infinidade de classificações (CANABARRO, 2008, p. 22).

A partir dessas mudanças quanto aos modos de escrever e ensinar a história percebeu-se que há uma mescla entre as escolas históricas, a começar pelas que mais inspiraram a produção do conhecimento histórico no Brasil – a **metódica** e a **positivista**. A metódica surgida em fins do século XIX afirmou que a História poderia constituir um estatuto de ciência positiva. Para isso, seus adeptos empreenderam duras críticas às reflexões filosóficas, acusando-as de especulativas, subjetivas e moralizantes, isso porque não se pode dizer ainda que a historiografia tenha uma identidade construída, assim tivera as outras escolas históricas.

Por acreditarem que a disciplina tinha alcançado um patamar científico, era preciso trabalhar com extrema exatidão no manejo com as fontes afastando toda e qualquer subjetividade do pesquisador. No pleno exercício de seu ofício os historiadores dessa escola acreditavam que poderiam recuperar o passado como de fato ele aconteceu, e fora vetado qualquer interferência ou juízo de valor em relação ao que fora pesquisado. A partir de um estudo acurado das fontes documentais e de um rigoroso inventário, esses historiadores passaram a se organizar profissionalmente em vários países da Europa e a reivindicar o seu espaço enquanto ciência nas instituições de ensino, conforme visto em:

O lugar institucional dava-lhes também a oportunidade de exercer uma influência difícil de imaginar alguns anos antes: os historiadores franceses passaram a dirigir grandes coleções, formular programas e livros de História destinados a os alunos dos ensinos primário e secundário. Com o processo de escolarização em massa [...] a História passou a ser uma disciplina de grande importância formativa para as massas [...] e passava a ter identidade própria [...] (FERREIRA, 2013, p.48).

Tendo como objeto de investigação o passado, a História como novo campo do conhecimento buscou se consolidar como disciplina nas principais instituições de ensino da Europa. Segundo a autora, na França, após reformas no ensino superior os historiadores passaram a se organizar profissionalmente ocupando cadeiras na universidade, isso influenciou diretamente na produção de livros didáticos que passaram a contemplar os grandes feitos dos seus heróis nacionais. A disciplina, portanto, teria um caráter nacionalista e patriota que servia aos interesses das elites dominantes que se concentravam no poder, interessadas em reproduzir uma história politicamente seletiva e alienante.

Quando se depara com esse modelo de ensino lembra-se de como a disciplina de História era ministrada no Brasil: “na escola, história vira doutrinação e se destina, antes de tudo, a formar e manter os valores (tradicionais) da nacionalidade: é preciso que a pátria dure e permaneça através do tempo, e a História [...] a essa reprodução” (MICELI, 2006, p. 35). Sem maiores questionamentos, a História passou a ocupar nesse período o seu espaço, tornando-se uma área importante na educação escolar.

Sobre o que era transmitido aos alunos nas escolas em todo o país pelos professores de História, “na escola, a pátria é grande, a raça é forte, os governantes amam o povo e são amados por ele, não há sangue, nem luta, nem desavenças [...] Todos, afinal, se entendem na doce harmonia de um magnífico paraíso tropical” (MICELI, 2006, p. 35-36). Essa percepção dialoga com as críticas tecidas sobre o processo de formação da identidade nacional como visto em: “o mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis, nos momentos de solidariedade nacional [...]” (PINSKY, 2006, p. 15).

No quadro de mudanças internas educacionais por que passava o país um dos principais expoentes que influenciou a historiografia europeia foi historiador prussiano Leopoldo Von Ranque, um dos primeiros a pensar em uma ciência da História a partir de um método rigoroso de análise da História. Para o autor que inspirou toda uma geração de pesquisadores alemães e franceses no século XIX, a neutralidade e o distanciamento entre o historiador e o seu objeto de pesquisa garantiriam a construção de uma história verdadeira, imparcial e objetiva. Nessa corrente “[...] os pesquisadores devem apenas coletar os documentos, verificar a sua autenticidade e sintetizá-los, sem qualquer preocupação com a interpretação” (BERUTTI, 2009, p. 37).

Segundo os defensores da escola metódica o papel do sujeito construtor da disciplina seria o de selecionar os fatos relevantes de forma cronológica obedecendo a todo um conjunto de normas e regras que permitisse ao pesquisador se aproximar de uma realidade dada pelo o objeto em análise, garantindo assim o caráter científico da História. Seus asseclas sustentavam a ideia de que para produzir o conhecimento histórico o pesquisador deveria abandonar suas posições políticas e ideológicas, o que interessava nessa escola era o método de elaboração a ser utilizado e não uma teoria.

O método tão propalado por essa corrente isolava a História das demais áreas do conhecimento e com isso visava garantir a cientificidade do conhecimento histórico e tornar esse campo e seus representantes, os guardiões da memória nacional. Isso ficou evidenciado na França, quando em 1898, Charles-Vitor Langois e Charles Seignobos publicaram o

Manual de Introdução aos Estudos Históricos que representou para essa geração uma ruptura epistemológica em relação às teorias ou corrente filosóficas existentes. A partir desse estudo, os historiadores obedeciam a um conjunto de regras e procedimentos de escrita da História, como pode ser observado a seguir:

O historiador não é juiz do passado, [...] não há nenhuma interdependência entre o historiador, sujeito do conhecimento, e o seu objeto, os eventos históricos passados. O historiador seria capaz de escapar a todo condicionamento social, cultural, religioso, filosófico, etc. em sua relação com o objeto procurando a neutralidade; a história – *res getare* – não existe em si, objetivamente, e se oferece através de documentos; a tarefa do historiador consiste em reunir um número significativo de fatos, que são substâncias dadas através dos documentos purificados, restituídos à sua autenticidade externa e interna; os fatos, extraídos dos documentos rigorosamente criticados, devem ser organizados em uma sequência cronológica, na ordem de uma narrativa, toda a reflexão teórica é nociva, pois introduz a especulação filosófica, elementos a priori subjetivos; a história-ciência pode atingir a objetividade e conhecer a verdade histórica objetiva, se o historiador observar as recomendações anteriores (REIS, 2004, p. 17).

Esta escola era marcada mais por um método de leitura documental do que uma teoria propriamente dita, pois possuía uma conotação política, ênfase na história dos grandes personagens e desenvolveu nos discentes a habilidade de descrição do fato sem nenhuma criticidade. A proposta desta corrente historiográfica era apresentar uma história sem problematização; ousava afirmar que os fatos poderiam ser recuperados na mesma forma que aconteceu e que se poderia alcançar uma verdade objetiva. Toda a atividade laboral deveria está respaldada em documentos que seriam averiguados de forma exaustiva por meio da crítica e de uma análise metódica.

As principais balizas que sustentavam a ideia de uma ciência da História estavam centradas na análise de documentos oficiais do Estado, diplomáticos, religiosos e administrativos. A proposta consistia em privilegiar grandes estadistas e suas realizações, sendo responsáveis pela construção da verdadeira História das civilizações. O ponto central dos metódicos seria a existência do "fato" como elemento desencadeador da pesquisa historiográfica. Na concepção de Aróstegui (2006) a ideia de fato histórico foi o maior obstáculo para a historiografia desse período. Além disso, os historiadores não encontram "fatos, como não os encontra nenhum cientista, mas tem que analisar a realidade apoiado em seu próprio raciocínio, porque não tem realidade histórica já feita que se entregue [...] ao historiador" (ARÓSTEGUI, 2006, p. 144).

Percebeu-se, então, o porquê de tais pesquisadores se apegarem ao estudo esmerado da veracidade dos fatos contidos nos documentos. Não é de estranhar a influência dessa escola no cotidiano escolar brasileiro através das falas dos discentes que ainda enxergam a História como a

ciência que estuda os principais fatos ocorridos no passado. Um ponto de tensão perceptível no estudo dessa escola é a confusão que se faz entre os profissionais dessa área em relação ao positivismo, enquanto os metódicos recusavam-se em seguir uma teoria, os positivistas pregavam a existência de leis universais para o estudo da História.

Apesar de serem poucos, os positivistas se fundamentavam em alguns pressupostos teóricos na produção do conhecimento. Um dos principais representantes desta corrente foi Augusto Comte, que constituiu algumas leis na construção do conhecimento histórico. Para melhor entendermos os historiadores positivistas recorre-se à seguinte ideia:

O seu modelo de conhecimento objetivo as ciências naturais. Querendo reduzir a distância que a separa das ciências naturais, a história realiza apenas metade do caminho: nas ciências naturais, o seu observador tem um conhecimento direto de seu objeto, enquanto o historiador só tem os vestígios do seu. A operação crítica histórica consistia em fazer passar do vestígio ao fato em si; portanto, em criar as condições de uma relação direta entre o historiador e os eventos. Assim, o historiador conseguiria, ou assim acreditava resgatar, pelo método crítico, as condições iniciais do trabalho das ciências naturais – e parava aí, quando o conhecimento positivo nas ciências naturais começava a partir daí, da relação direta entre o observador e objeto; o seu ideal de conhecimento verdadeiro o da objetividade absoluta, conquistada pela imparcialidade, pela ausência das paixões ou quaisquer a priori e pela extração do fato em si, contido no real, o historiador não constrói o fato, ele o encontra nos documentos; a sua herança: a crítica textual e a sua exigência de rigor, de dúvida, de certeza, de verdade. Esses três elementos, para Chartier e Revel, teriam como resultado um conhecimento considerado positivo; uma imagem a mais próxima possível daquela que teria dado a observação direta do fato do passado (REIS, 2004, p. 28).

Conforme a análise desse historiador, as duas escolas apresentadas se aproximam no tocante ao conhecimento histórico objetivo, ou seja, ambas procuravam manter distante o historiador e o seu objeto de pesquisa, pois achavam que a distância e a neutralidade poderiam aproximá-los da verdade dos fatos e descrevê-los como realmente aconteceram. Fica evidenciado que esse modelo de conhecimento historiográfico seguia um conjunto de regras, critérios e métodos específicos, os quais conduziriam ao conhecimento científico, refutando qualquer subjetividade.

Nessa condição, o historiador não poderia opinar acerca dos acontecimentos, mas apenas catalogar fatos contidos em determinados documentos oficiais. Esse pensamento foi refutado como consta em: “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentem mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-lo” (BLOCH, 2001, p. 79). Na visão do autor, diante de uma pesquisa historiográfica o profissional não tem como permanecer neutro, pois o ato de selecionar um determinado fato histórico já possui em si uma carga de subjetividade, desmitificando a ideia de que é possível alcançar uma objetividade pura. Ainda nessa fase, a historiografia passou a disputar espaços

com as ciências sociais com ênfase na Sociologia que buscou compreender a sociedade. Nascia assim um novo paradigma – o marxismo, que buscou superar o historicismo vigente na academia.

O marxismo como corrente histórica revolucionária, ancorada em Karl Marx, buscou um aporte teórico que pudesse explicar o funcionamento da sociedade. Sobre o pensamento marxista é observado que:

A produtividade é a condição necessária da transformação histórica, isto é, se as forças produtivas não se modificam, a capacidade de criação da vida humana se imobiliza, se elas se modificam tudo se move; as classes sociais, cuja luta constitui a própria trama da história, não se definiram pela capacidade de consumo e pela renda, mas por sua situação no processo produtivo; a correspondência entre as forças produtivas e relações de produção constitui o objeto principal da história-ciência, que aborda com os conceitos de modo de produção e formação social (REIS, 2004, p. 52-53).

Um dos pressupostos teóricos do marxismo concebe a História como Ciência, ou seja, percebe a história como um agrupamento de matérias que foi estruturada, pensada cientificamente. A teoria marxista trouxe profundas reflexões na maneira de pensar o homem e o seu entorno, proposição essa aceita devido ao fato de Marx ter sido o primeiro a mostrar que uma teoria “não pode ser pensada e entendida sem correspondência com o contexto histórico. [...] buscou conciliar reflexão filosófica e prática política, teoria e práxis” (SILVA, 2006, p. 267).

Na concepção de Vilar (1982) um dos objetivos dessa corrente era desenvolver uma ciência da história que alcançasse um modelo teórico de produção do conhecimento no qual fosse compreendida toda a dinâmica da sociedade, a partir da descrição minimalista dos fatos. Com a análise das afirmações contidas na citação acima, percebeu-se que os conceitos de ciência histórica devem ser compreendidos no interior da sociedade, pois a partir da dinâmica de mudanças das forças produtivas a sociedade também mudará. Assim, na visão marxista o que move a história são as lutas de classes, por isso, faz-se necessário estar atento a essas lutas, pois são elas que reafirmam as contradições sociais.

Mesmo com sua complexidade, a teoria marxista influenciou várias áreas do conhecimento, como a Política, a Sociologia, a Economia e a própria História, essa visão passou a enxergar os novos “sujeitos sociais até então excluídos das demais teorias” (CANABARRO, 2008, p. 58). Embora esteja em crise na atualidade, já que a maioria dos historiadores evita explicar a realidade histórica em sua totalidade como faziam os marxistas, que segundo Reis (2006) estavam vinculados com a proposta revolucionária iluminista, Silva

(2006) é a favor da discussão acerca da teoria marxista, pois reafirma sua influência sobre o mundo contemporâneo e a produção da historiografia.

Após ter influenciado o pensamento historiográfico durante todo o século XIX, essas escolas – em especial a positivista ou tradicional – passaram a ser alvo de críticas. No bojo dessas discussões foi fundada, na França, a revista *Annales*, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, que foram responsáveis pelas mudanças paradigmáticas ocorridas no interior desse campo, pois pensavam a História numa visão global, rejeitando a história compartimentada, tendo em vista que queriam compreender o homem na sua totalidade. Neste sentido, a escola dos Annales:

Passou a questionar a hegemonia da História política, atribuindo-lhe um número infindável de defeitos: era elitista, anedótica, individualista, subjetiva, factual. Em contrapartida, esse grupo defendia uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado. Dentro dessa perspectiva, novos objetos e novas fontes passaram a ser incorporadas e a fornecer novas visões aos estudos históricos (FERREIRA, 2013, p. 54).

A proposta dessa corrente era insurgir-se contra a História política que estava centrada nos eventos, no particular, na linearidade, na “história-relato” e na defesa da produção de uma “história-problema” que pudesse dá respostas às demandas que surgiam no presente. No transcorrer do século XX, as disputas entre as novas ciências sociais e a nova historiografia foram relevantes para a renovação da escrita da História, contribuindo para o surgimento de uma produção historiográfica que rompesse com o paradigma historicista. Para isso, ressalta-se que a influência dos Annales foi ampla, intensa e “contribuiu para uma renovação formal da historiografia acadêmica” (FONTANA, 1982, p. 200).

O aporte teórico-metodológico produzido pela escola dos Annales foi responsável pelo desenvolvimento de novas temáticas, pela variação das fontes e por demonstrar interesses por outras áreas como a Sociologia, Geografia, Antropologia, Economia, todas deram uma contribuição importante para a historiografia. A proposta de uma abertura historiográfica foi uma das grandes marcas dessa escola. Um dos grandes defensores desse estilo foi Bloch (2001) ao utilizar em seus trabalhos uma variedade de documentos não necessariamente escritos como acreditavam os metódicos.

Na perspectiva do autor poderiam ser pesquisados documentos artísticos, arqueológicos, numismáticos, além de cartas, crônicas, imagens, túmulos, dentre outros. Também inovou ao acrescentar estudos econômicos das estruturas como meio de entender a sociedade e não somente estudá-la de forma desconectada como faziam as gerações anteriores. Uma das mais relevantes obras escritas por Bloch foi “Os reis taumaturgos” de

1933 na qual mais uma vez inovou ao abordar a interdisciplinaridade aproximando-se de outros campos do conhecimento como a Medicina, Antropologia e a Psicologia.

O pensamento produzido pela primeira geração dos *Annales* foi assim sintetizado:

A crença no caráter científico da história, que, no entanto é uma ciência em construção: isto conduziu, em especial, à afirmação da necessidade de passar de uma “história-narração” a uma “história-problema” mediante a formulação de hipóteses de trabalho. O debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras sobre elas que sejam estritas e definitivas; sendo menos estruturada que tais ciências, a história delas importou problemáticas, conceitos, métodos e técnicas, incluindo, desde 1930, a quantificação sistemática e o uso de modelos em certas áreas [...]. A ambição de formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação existente entre técnicas, economia, poder e mentalidades, mas também as oposições e as diferenças de ritmo e fase entre os diferentes níveis do social. O abandono da história centrada em fatos isolados [...]. Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas [...], favorecendo a ampliação do uso da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia etc. A tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade [...]. A preocupação com o espaço [...]. A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo [...] (FLAMARION, 1997, p. 28- 30).

O autor é enfático ao afirmar que as tendências acima descritas foram características específicas do período compreendido entre os anos de 1929 a 1969. A segunda geração dos *Annales* foi marcada por um nome, Fernand Braudel, embora não estivesse sozinho nessa fase, esteve à frente da revista com o projeto de uma história total como se pode observar em sua obra clássica **O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Felipe II**. Nela, ele trabalhou a ideia de longa duração da história, a interação entre o homem e o ambiente, as estruturas política, econômica e social e por fim a história dos acontecimentos.

A ideia de uma história quantitativa, social, econômica e populacional foi trabalhada por historiadores desse período inclusive Braudel. Destaca-se nessa fase a história das mentalidades, que reverberou no Brasil com Gilberto Freire, autor de obras clássicas – **Casa-Grande e Senzala** (1933), **Sobrados e Mocambos** (1936) e **Ordem e Progresso** (1955). Segundo Burke (2002), a obra de Gilberto Freire é tão expressiva que pode até ser comparada com a de Braudel. Pode-se acrescentar a esse grupo seletivo de historiadores Georges Duby consagrado como um dos grandes medievalistas e autor de uma coleção sobre a **História da vida privada** e Emmanuel Le Roy Ladurie, que inovou em termos metodológicos o seu objeto de pesquisa dando-lhe um novo tratamento e uma nova abordagem, numa perspectiva interdisciplinar.

Na década de 1960, uma onda de protestos se espalhou por diversos países da Europa e América, no bojo desses movimentos sociais estavam os grupos minoritários que reivindicavam uma série de direitos civis, trabalhistas e contra qualquer tipo de preconceito e discriminação. A partir desses movimentos as Academias passaram a redimensionar os seus

estudos tendo como foco principal a análise desses grupos sociais, rompendo com os paradigmas dominantes, permitindo a História um novo olhar, para os de baixo.

Os movimentos de renovação historiográfica procuravam mostrar que tudo tem história. Em paralelo a esse processo de diversificação de análises, assistiu-se ao aumento potencial de fontes. Tudo passava a ser objeto de verificação atenta do historiador. Não há indício que possa ser desconsiderado, porque todos os acontecimentos cruzados possibilitam a melhor aproximação da realidade vivida (FERREIRA, 2013, p. 61).

Embora controverso esse movimento de reescrita da História ficou conhecido como terceira geração dos *Annales*. Em conformidade com a autora houve uma ampliação das fontes de pesquisa com a introdução dos estudos sobre o cinema, a fotografia, os jornais, as imagens, a oralidade, dando uma contribuição importante para a historiografia. No Brasil, segundo Bittencourt (2009) essa temática social ganhou relevo ao introduzir novos atores sociais ligados às classes menos favorecidas, a produção do material didático ficou conhecida como a “história dos vencidos”. Embora tenha sido acrescida nas propostas curriculares esta história diz a autora que fora questionada por sua visão maniqueísta, separando mocinhos e vilões, estes apresentados como dominados e não como sujeitos históricos exemplificados pelos nativos da América.

Na busca por novos objetos de investigação, nova abordagens, problemáticas e a uma aproximação das Ciências Sociais fez surgir, na França, a Nova História. A renovação historiográfica proposta por esse movimento foi alvo de críticas devido o “caráter fragmentário de seus objetos de estudo, não havendo preocupação com uma História de caráter mais global, e pela ausência de fundamentação teórica ou solidez nas categorias de análise” (BITTENCOURT, 2009, p. 148).

A Nova História ganhou relevo na historiografia, no final dos anos de 1970, a partir do lançamento de uma coleção intitulada **La Nouvelle Histoire** pensada e produzida por Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel. Após sua publicação não lhes faltaram críticas junto à comunidade histórica, inclusive alguns historiadores “a acusavam de ser uma História com um lado publicitário, com uma linguagem bem voltada para a mídia” (CANABARRO, 2010, p. 24). Ao propor um estudo variado e inédito de objetos, por apresentar ao cotidiano novas possibilidades de se trabalhar com novos atores sociais e de revolucionar a escrita ao romper com o antigo paradigma que contemplava as grandes personalidades, a Nova História foi alvo de duras críticas do conservadorismo acadêmico que não via com bons olhos essa abertura da escrita da história aos segmentos mais populares da sociedade.

A proposta apresentada pela Nova História é a de que o historiador tenha liberdade para construir o seu objeto de pesquisa a partir de uma variedade de documentos “[...] tais como: textos escritos, objetos, fotografias, imagens, entrevistas [...] todas com a finalidade de responder as suas interrogações. Isso pode ser denominado de história-problema, pois o historiador levanta um problema do passado para ser respondido no presente [...]” (CANABARRO, 2010, p. 25).

No Brasil cresceram os embates políticos e os movimentos contrários ao regime militar, na educação os avanços caminhavam a passos lentos, no entanto, começou a ganhar força as discussões de cunho marxista que influenciaram o ensino de História em todo o país. Essa marca “[...] ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. [...] o materialismo histórico serviu de base para a elaboração de muitas obras didáticas [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 146).

A partir dos anos de 1980, diversos historiadores começaram a se aproximar da Antropologia como meio de ampliar e aprofundar seus conhecimentos acerca dos novos sujeitos e objetos por ela estudados. Um dos principais objetivos segundo Bittencourt (2009) era compreender os modos de vida e de organização social dos povos ágrafos que foram esquecidos ou não contemplados pela historiografia. Isso os obrigou a buscar novos meios de investigação que pudesse resgatar suas histórias por isso foram implantadas novas fontes de pesquisa como o resgate oral, seus mitos e lendas, além de objetos materiais e construções. É nesse bojo que segundo a autora deu-se a formação de uma História Cultural “que atualmente procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como Nova História Cultural” (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

A emergência da História Cultural enquanto campo historiográfico tem sido marcado por uma série de questionamentos entre os historiadores. Isso pode ser explicado pela complexidade que o campo tem demonstrado em suas pesquisas, pois ao tratar da cultura em uma perspectiva plural tem gerado pontos de conflito em relação ao seu objeto de pesquisa. Essa divergência levou ao surgimento de várias concepções, dentre as quais se acredita que ela deve “trabalhar com todos os produtos intelectuais, mentais e espirituais de determinada sociedade. Outros [...] com todos os objetos materiais produzidos nas sociedades” (CANABARRO, 2010, p. 31). Os debates não param por aí, outro ponto de litígio é em relação a se pensar a cultura em uma dimensão social, existem aqueles que são a favor e aqueles que são contrários a essa aproximação. Soma-se a isso a questão ideológica, porque, na visão de alguns historiadores marxistas, a cultura usurpou o lugar da ideologia.

Para Reis (2006) as mudanças provocadas pela cultura são tão profundas que tudo o que se conhece até o presente momento parece ser ultrapassado e que as escolas históricas com todos os seus legados já são hoje históricas, não conseguindo dar conta de todas as mudanças vivenciadas nas últimas décadas. A cultura segundo o autor “pode ser talvez definida como o mundo das ideias, interpretações, valores, regras, comportamentos, linguagens, representações, sentidos, projetos, lembranças, desejos e sonhos de uma sociedade” (REIS, 2006, p. 58). Isso significa que a cultura está disseminada no interior de todo o mundo infra e superestrutural. O reflexo pode ser sentido no campo do conhecimento histórico que tem se aproximado da pós-modernidade e que segundo Reis (2006) tem priorizado a esfera cultural.

Em conformidade com a perspectiva da historiografia pós-moderna pode ser afirmado que:

Valorização da alteridade, da diferença regional e local; microrrecortes no todo social; apego à micronarrativa e à “descrição densa” em detrimento da explicação globalizante; redefinição da interdisciplinaridade e do tempo longo; abertura a todos os fenômenos humanos no tempo, com ênfase no individual, no irracional, no imaginário, nas representações, nas manifestações subjetivas, culturais. [...] O olhar sobre o estrutural é que muda. Não se buscam as séries homogêneas, a ordem quase imutável, as “prisões de longa duração”, mas as ordens negociadas, instáveis, as lutas, as apropriações seletivas, as circularidades culturais diferenciadas, as representações particulares do estrutural. O sujeito retorna como problema histórico. Um sujeito mais limitado em sua ação, menos central e heroico, mais criativo e combativo, ágil e eficiente, vivo, negociando a representação que fará do mundo lá em seu nicho social (REIS, 2006, p. 60-61).

O pessimismo e as incertezas são marcas presentes da pós-modernidade. Isso vem causando muitos questionamentos acerca dos rumos da humanidade. A história nesse íterim vem tentando se adequar ao tempo presente, buscando “interpretá-lo e compreendê-lo o mais próximo possível dos seus termos” (REIS, 2006, p. 61).

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Neste capítulo analisar-se-á como tem sido a formação do professor de História, no Brasil, nas últimas décadas. Para isso, necessita-se de um diálogo entre a História e a Educação como campos do conhecimento, apesar de tortuosos os caminhos, eles se inter cruzam e se completam na tarefa que lhe fora incumbido – o de educar. Nos anos de 1980, período que demarca um importante momento de nossa história – a luta pela redemocratização do país – houve ampla mobilização nacional na qual se reuniram vários segmentos sociais, entidades, instituições em defesa da democracia, da cidadania, de uma

educação pública de qualidade e o retorno do Estado de direito, cerceado desde 1964 com o Golpe Civil-Militar. Apesar de vários embates travados nessa fase da história brasileira tiveram-se como principais conquistas – a Constituição cidadã de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Essas mudanças na conjuntura política e da educação contribuíram para que novas ideias pudessem surgir no campo político-social, e assim tanto a Carta Magna quanto a LDB incorporam as marcas contextuais do Estado democrático de direito na pós-ditadura militar. Nesse contexto, foi proposto um caminho para que se rompesse com o paradigma tradicional de “conceber o conhecimento, sua produção e transmissão” (FENELON, 1985, p. 25). Entendeu-se, dessa forma, que havia uma necessidade de que se pensasse uma nova proposta de formação do professor de História, que aproximasse a pesquisa com a produção de novos conhecimentos, sendo para isso necessária uma formação reflexiva. Nesse contexto emblemático de dificuldades na formação docente afirma-se que:

[...] durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/ conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/ preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/ prática (FONSECA, 1993, p. 61).

Nascido no século XVI, a partir da revolução científica, esse modelo predominou no campo das ciências naturais durante os séculos XVII e XVIII. Somente no XIX ele alcançou as ciências humanas causando uma divisão interna, criando campos específicos do conhecimento. Os problemas ocasionados por esse modelo de formação marcadamente dicotômico foi sentido principalmente na educação básica, pois os profissionais do ensino que ocupavam esse mercado perceberam o distanciamento entre sua formação e a realidade de sala de aula.

Na década de 1980, Fenelon (1985) já denunciava esse modelo de formação ao dizer:

(...) é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30,40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de história, de ensino - e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos (...) sente-se culpado, sua formação ainda é diferente (FENELON, 1985, p. 28).

Constatou-se que, tendo passado mais de três décadas, ainda é possível encontrar uma realidade como essa em cursos de licenciaturas em nosso país. Esse modelo insiste em se

manter em algumas instituições de forma sutil, e é conhecido como “modelo de racionalidade técnica”. As práticas desse modelo são velhas conhecidas na formação educacional brasileira e, por isso, é revelado que: “a cristalização da divisão do conhecimento em campos especializados; a fixação dos territórios disciplinares nos diferentes níveis de ensino; a justificação da hierarquização entre os que pensam e os que executam” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 29). Segundo Giroux (1988) a manutenção do modelo de racionalidade técnica impregnado na mente humana tornou-se uma herança cultural no país, sendo usado como argumento para a não aceitação da educação como práxis.

Todavia, esse modelo para a formação de docentes não satisfaz as necessidades encontradas na prática escolar brasileira, uma vez que o contexto histórico e os sujeitos da escola são outros. No caso da formação de professores de História, menciona-se o exemplo das licenciaturas curtas em Estudos Sociais que satisfaziam as necessidades do Regime Militar no país (FONSECA, 2005). A escola, nesse contexto, é encarada como um local de formação de profissionais voltados para o mercado de trabalho, fruto da expansão econômica do período, ou seja, uma formação, exclusivamente, técnica. O professor era preparado para ser um instrutor, cabendo-lhe a função de solucionar problemas.

Em relação às licenciaturas curtas o principal objetivo “era a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção” (CONTRERAS, 2002, p. 35). As críticas em relação a esse modelo apontam que ele não foi capaz de lidar com os imponderáveis em sala de aula, com as situações complexas que exigiam do docente uma reflexão sobre o que lhe fora proposto. Por isso, faz-se necessário uma formação que venha a contemplar os saberes docentes, assim como a realidade em sala de aula.

Sobre o “modelo da racionalidade técnica” na profissionalização docente, declarou-se que:

O modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da Educação, conteúdo científico e /ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para a sua prática. Durante a prática, os professores devem aplicar conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas (PEREIRA, 2002, p. 22).

Percebeu-se nas palavras de Pereira (2002) que o docente não era visto como alguém habilitado para debater o conteúdo em sala de aula, mas um burocrata a quem competia transmitir noções de História como verdades inquestionáveis. Além disso, ele deveria ter na sua formação disciplinas que o ensinassem a planejar o conteúdo, fazer anotações nos diários

e deixar a turma em estado de silêncio, apta apenas a memorizar e transcrever aquilo que era escrito no quadro ou ditado pelo professor. Não cabia, nem mesmo ao docente, a apropriação de conhecimento acerca das teorias históricas ou da historiografia. Por outro lado, ressalta-se que é somente após esse modelo que se ouve falar dessas teorias no Brasil.

A Reforma Universitária, ocorrida em 1968, promoveu a adoção de cursos de licenciatura curta que trouxe como consequência para a educação um ensino de História desvinculado da pesquisa. Nesse período:

As licenciaturas curtas vêm acentuar, ou mesmo institucionalizar, a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma. (...) Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (SILVA; FONSECA, 1998, p. 27).

É visível que a formação de professores para atuar na educação básica era comprometida, pois os cursos de licenciaturas de Estudos Sociais não valorizavam a pesquisa, a curiosidade, os questionamentos, uma vez que predominava a transmissão livresca do conteúdo. Esta, às vezes, desvinculada da realidade social e cabia ao professor somente a reprodução dos conhecimentos, inclusive anulava qualquer tentativa de produção de novos saberes. O contexto histórico ao qual predominou esse modelo de formação estava vinculado ao projeto político-educacional da época, o regime militar.

Em conformidade com os autores, esse modelo suscita vários questionamentos e críticas ainda presentes nos cursos de formação docente em História no Brasil, no cenário contemporâneo. As discussões acerca dessa temática ganharam força, nos idos de 1990, a partir da divulgação de estudos de pesquisadores que atuaram dentro e fora do país como Contreras, Alarcão, Zeichner, Nóvoa, Hargreaves, Tardif e Lessard, Libâneo e Pimenta (SILVA; FONSECA, 2007).

Diante de uma sociedade plural e marcadamente tecnológica exige-se um novo modelo de educação que contemple a diversidade, a diferença e a multiculturalidade. Para isso, necessita-se de uma ampla reflexão sobre a formação de professores, em especial, dos de História, cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência histórica de crianças e jovens. Um dos problemas verificados nas licenciaturas é a discrepância entre o que se aprende nos cursos superiores e as atuais exigências da sociedade contemporânea, o que requer desse profissional uma permanente atualização da sua formação. Dessa forma,

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 de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: A educação escolar, as oficinas, o teatro, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa e etc. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 25).

Por muito tempo achava-se que a formação inicial daria todo o suporte necessário para que o professor pudesse realizar sua prática docente e que a escola era o único espaço onde o processo de ensino e aprendizagem poderia ocorrer. Esses pensamentos acabaram sendo cristalizados no meio da docência na qual alguns se recusam a aceitar a ideia de que é preciso se atualizar constantemente. Por esse motivo, deve-se recorrer à ideia de que a educação é processual e mesmo o sujeito que teve uma boa formação inicial tem a obrigatoriedade de buscar o aperfeiçoamento. No entanto, constatou-se que a formação inicial diante da velocidade do conhecimento não consegue suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula e que também a aprendizagem pode ocorrer em outros espaços que não seja a sala de aula.

Para Esteves (1999) ocorreu, nos últimos anos, um aumento das cobranças em relação ao professor, no entanto, os cursos de formação não estão acompanhando as mudanças que vem ocorrendo no interior da sociedade. Isso tem gerado conflitos na docência, uma crise de identidade do professor, baixa autoestima e o mal-estar docente. As cobranças existem, pois a sociedade está em constante transformação, exigindo profissionais aptos que possam contribuir para minimizar seus dilemas e conflitos.

É preciso compreender que o profissional em formação é um sujeito com saberes próprios, trajetória de vida, posições políticas, éticas e ideológicas. Em relação aos modelos de formação que predominaram no Brasil no final do século XX, ganhou destaque o da racionalidade prática, como afirmado a seguir:

Existem, no mínimo, pelo menos três modelos de formação dentro do modelo da racionalidade prática: o modelo Humanístico, no qual os professores são os principais definidores de um conjunto particular de conhecimentos que eles devem conhecer a fundo; o modelo de ensino como ofício, no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; o **modelo orientado pela pesquisa**, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre a sua prática na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (PEREIRA, 2002, p. 27, **negrito** meu).

Nos três modelos apresentados por Pereira (2002) percebeu-se a tentativa de ruptura com as barreiras postas pelo modelo de racionalidade técnica. O terceiro chama a atenção por entender que a “pesquisa” é importante na formação crítica dos sujeitos. Por outro lado,

afirma-se que a pesquisa “não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 37).

Nos anos de 1990, houve a emergência de grupos pesquisadores sobre o ensino de História, não somente nas universidades, mas em comunidades, escolas e locais onde o ensino é trabalhado. As pesquisas, apresentadas em cursos de formação, eventos, Encontros Nacionais de Pesquisadores de Ensino de História, além dos regionais organizados pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). As temáticas são variadas e têm contribuído para os cursos de formação, inclusive os de formação continuada, pois possibilitam novos aportes teórico-metodológicos que respondem à complexidade e a diversidade da docência.

Os desafios postos todos os dias pela contemporaneidade fazem com que os professores sejam direcionados a procurar respostas que deem conta de explicar as mudanças ocorridas na sociedade. As universidades, as escolas e centros de formação estão nessa empreitada, e os professores e futuros docentes são convocados a refletir, questionar e sistematizar os múltiplos acontecimentos que vêm ocorrendo no ambiente escolar. No tocante ao modo como é visto o professor, menciona-se:

O professor passou a ser concebido como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas. Se a racionalidade técnica implicava a dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional, entre teoria e prática, nessas novas concepções, tais dimensões se aproximam. São fluidas as relações entre a formação e a prática docente, entre os espaços de vida e de trabalho. Como movimento dialético, tem tensões, distanciamentos e aproximações (SILVA; FONSECA, 2007, p. 39).

Diferentemente do modelo de racionalidade técnica no qual o professor era visto como um especialista que põe em prática seus conhecimentos científicos e pedagógicos como se fosse um “*kit de ferramentas*” na construção do conhecimento, a autora dá ênfase à formação de um professor reflexivo. Admite-se que o profissional do século XXI deva estar atento ao que acontece em seu entorno. Para isso, faz-se necessário um professor questionador e reflexivo que possa verificar sua prática docente, entendendo-a além da sala de aula.

3.1 Formação inicial e continuada do professor: um dilema ainda em questão

A discussão sobre a formação continuada dos professores necessita ser repensada constantemente. Com os avanços da ciência e a volatilidade de informações é crucial que os

professores estejam atentos a todas as problemáticas inseridas no contexto educacional. Por isso, urge a necessidade de cursos de capacitação que possam vir a preencher as lacunas do processo formativo e contribuir para o trabalho docente. Essa incessante busca por novos conhecimentos reflete no compromisso assumido pelo professor em procurar se renovar para a vinda de novos jovens ao espaço escolar.

Quando se pensa na formação de professores vários questionamentos são colocados, sobretudo, se eles devem buscar uma educação transformadora e não reprodutora, que valorize o conhecimento e respeite as diferenças e as diversidades existentes nas escolas brasileiras.

Ao optar pela carreira docente o professor depara-se com algumas variáveis que precisam ser analisadas:

Inicialmente, quanto a qual formação: inicial ou continuada? Quanto ao lócus de formação: universidade, instituições superiores de educação, centros de ensino superior, faculdades isoladas...? Quanto ao caráter das instituições de formação: públicas, privadas ou comunitárias? Quanto às atividades formativas: com pesquisa, sem pesquisa, envolvem-se com as comunidades...? Quanto às políticas de formação? Quanto à forma de organização do curso: presencial, a distância, diurno, noturno...? Quanto às relações estabelecidas entre teorias e práticas: integradas ou dissociadas? Quais teorias e práticas estão estabelecidas? Quais os compromissos das universidades e os nossos como formadores? Quanto às relações da universidade com as escolas de ensino fundamental e médio: convivem, ignoram-se, colaboram, têm projetos conjuntos? Quanto às relações inter e intracursos de licenciatura? (PAIM, 2007, p. 157).

Quando escutada a palavra “formação” a ideia que se tem é de algo definitivo, concluído, terminado, acabado que não precisa ser construído, renovado ou reciclado. Paim (2007) usa uma metáfora que sintetiza esse termo ao compará-lo com a linha de produção em que a matéria-prima (o aluno que ingressa na graduação) entra sem os conhecimentos específicos da área na qual deverá atuar e sairá como produto final (professor formado). Para o autor, além de essa ser uma prática comum nos cursos de formação, as instituições formadoras precisam repensar suas formas de ação, inclusive, no tocante à estruturação dos currículos ofertados.

Ensinam determinadas regras, procedimentos, metodologias, conteúdos... e os professores estarão formados dentro do perfil desejado. Neste modelo não há espaço para a autonomia, produção, diferenciação, os imponderáveis que estes professores irão encontrar nas escolas, como alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais como livros, mapas... Muitos desses professores, no desespero, acabam caindo na simples reprodução daquilo que o livro didático traz, com um ensino meramente informativo, sem construção, produção. Como parte da mesma moeda, explicita-se a divisão de saberes: a academia produz e o professor na escola consome; nega-se qualquer possibilidade de o professor produzir, ser sujeito do processo, ter autonomia (PAIM, 2007, p. 158).

Esse modelo de formação predominou no Brasil, no contexto da ditadura civil-militar, com a implantação das licenciaturas curtas, as quais eram caracterizadas pelo seu aligeiramento e com objetivos bem definidos: formar professores transmissores. Aqueles que pensavam a educação nesse período afirmavam que “os docentes são incapazes de executar corretamente por si mesmos a complexidade de seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 153). Assim, percebeu-se que havia um discurso negativo da ação docente, o qual fora difundido pelos teóricos da educação, os quais estavam influenciados pelos discursos políticos da época.

Paim (2007) refere-se a uma série de implicações na formação de docentes, a começar pelo modelo de formação que ainda é visualizada em muitas instituições de ensino, caracterizada pela mera transmissão de conteúdos, com possíveis formulas prontas de como ensinar. Pode-se mencionar também, a superficialidade dos cursos os quais não preparam professores para lidar com situações adversas nas escolas, pois não consegue gerar autonomia intelectual entre os profissionais que estão amarrados ao livro didático. Por outro lado, há ainda o fosso entre os professores do ensino superior, os quais são vistos como produtores do conhecimento e os da educação básica, considerados pela sociedade e academias como consumidores desse conhecimento.

Contreras (2002) expõe o modelo já estudado no Brasil durante a ditadura civil-militar pautado em formações relâmpagos e desvinculadas do contexto social da época. Fica notório nesse período que existia uma dicotomia entre os que pensavam a educação e os que a executavam. Neste sentido, o professor ideal para esse sistema deveria “ser submetido a um treinamento generalizante e superficial [...]. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir” (PAIM, 2007, p.160).

Para Tardif (2002) a formação inicial dos professores não consegue dar conta das reais necessidades no espaço escolar. Por essa razão, o autor propõe uma quebra de paradigmas na formação quando afirma que os professores deveriam ser os sujeitos do conhecimento e a partir desse entendimento deveriam apropriar-se de uma prática pedagógica reflexiva. O objetivo dessa formação seria levar o profissional a refletir sobre sua prática para poder transformá-la, melhorando a qualidade do ensino. Por sua vez, Imbernón (2004) afirma que a verdadeira formação é aquela que contribui para o desenvolvimento da prática docente no espaço de trabalho. Compartilha desse pensamento, Nóvoa (1992) ao mencionar que os locais onde ocorrem essas formações é o lugar de construção da profissão. Sendo assim, este autor defende a criação de espaços coletivos para que os cursos de formação aconteçam continuamente.

As trocas de experiências nos espaços coletivos de construção de saberes são fundamentais para se criar uma nova cultura entre os professores, a de que os homens e os saberes são inesgotáveis, assim, a ordem é aprender sempre. Para isso, necessita-se de que a escola tenha uma gestão democrática e participativa capaz de envolver a todos os profissionais no processo de construção do conhecimento.

Libâneo (2004) exprime a formação inicial como insuficiente para o exercício da docência e, por isso, vê na formação continuada o meio de envolver os professores nas principais discussões da escola, organização, gestão, currículo, atividades didático-pedagógicas, deixando de ser apenas um cumpridor de rotinas. A partir dessa aproximação ocorrerá uma troca de experiências coletivas entre docentes, contribuindo para a construção de novos saberes.

Sobre o processo de formação inicial exprime-se:

[...] é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe, que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam. Por outro lado, segundo o autor, os formadores veem os futuros professores como resistentes, a mudança e ao autoquestionamento, pouco participante e bastante conformistas, rejeitando a teorização e esperando de maneira primária por receitas prontas (PERRENOUD, 2001, p. 86).

O paradigma de formação inicial exposto por Perrenoud contrasta com o esperado pela comunidade docente, pois professores buscam um modelo ideal de formação que desse conta de responder a todos os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação. Essa conduta dos docentes é típica do tecnicismo adotado no país, desde o surto da industrialização, uma vez que é a tendência tecnicista que supõe a necessidade de um modelo padrão, que esteja voltado para a prática em todos os cursos de formação. Como contraponto aos paradigmas funcionalista e tecnicista da educação, a LDB nos seus Arts. 61, 62, 63, 64, e 65 vêm apontando novos caminhos para a formação docente.

O modelo proposto pela LDB é calcado na construção de um profissional crítico-reflexivo, não existindo mais espaço para o improvisado, sem as velhas receitas para ensinar e criar, a cada momento, alternativas pedagógicas. Diante da crescente complexidade do sistema escolar, faz-se necessário rever os fundamentos que regiam e regem as instituições que trabalham com o magistério. Desse modo, neste ambiente é preciso buscar a formação de profissionais da educação para:

(...) uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social e que deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhe assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 136).

Ao repensar a formação inicial e contínua, na década de 1990, com foco nas práticas pedagógicas e docentes foi produzida uma vasta literatura que segundo Pimenta (2009) rompeu com as teorias de reprodução das décadas anteriores, as quais contribuíram para o fracasso escolar e para a reprodução da desigualdade social. Segundo Tardif (2005) a prática docente não é um espaço exclusivo das teorias, mas um lugar de produção de saberes específicos, provenientes dessa mesma prática.

A LDB nº 9.394/96, no seu artigo 61, parágrafo único, diz:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (Incluído pela lei 12.014, de 2009):

- I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – A associação entre **teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.
- III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (CARNEIRO, 2015, p. 643, **negrito** do autor).

O autor ao fazer menção ao termo profissionais da educação repassa a ideia de algo específico, com dinâmica própria, alguém capaz de lidar com os desafios que são inerentes a sua formação. A base dessa nova Lei é sustentada na ideia de que teoria e prática formam elementos indissociáveis no processo educativo. Os alicerces teóricos adquiridos nessa proposta darão condições dos profissionais transitarem entre os dois ambientes: o escolar e o de formação. A partir das mudanças acima citadas chega-se à conclusão de que os fundamentos da formação de docentes precisavam ser reavaliados, a começar pelos currículos das licenciaturas nos quais os conteúdos de algumas disciplinas ainda são ministrados separados da realidade escolar.

Ao enfatizar a associação entre teoria e prática com a capacitação em serviço, o autor reconhece a diversidade que existente em cada escola desse país, marcada por uma pluralidade de concepções teórico-metodológica. O estágio passa a ter um peso maior nessa formação, pois a partir desse primeiro contato em sala de aula os docentes poderão romper com alguns paradigmas que permeiam o magistério como: exposição do conteúdo, domínio de

sala de aula, planejamento das aulas, recursos didáticos, aproximação dos alunos, trabalhar com as diferenças, lidar com situações adversas e outros.

Acredita-se que essa primeira aproximação será fundamental na decisão em seguir a carreira do magistério, por isso é essencial que esse contato aconteça no primeiro ano da licenciatura. A lei também destaca as experiências que esses profissionais acumularam durante toda a sua existência independentemente de serem em instituições de ensino ou que envolvam aprendizagem, são encaradas como enriquecedoras e podem contribuir para a melhoria do ensino. Constatou-se nessa lei que o processo de aprendizagem está além das quatro paredes das salas de aula, uma vez que não é o ambiente físico do lugar que determina se o processo vai ou não alcançar os seus objetivos, embora seja preciso existir, mas ele não é o único.

O local de trabalho do professor deverá ser um espaço fértil para a produção, transformação e mobilização de saberes onde teoria e prática devem caminhar juntas no ofício do professor. Desse modo, entende-se que “não há primazia de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma sobre a outra, há reciprocidade. Não há referências de uma para a outra, há dinamicidade” (VEIGA, 2002, p. 99). A partir do excerto percebeu-se que há um diálogo na posição da autora com o do educador francês, Philippe Perrenoud, quando ele afirma que a “formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD, 2002, p. 23). Para os autores, ela ocorre em todos os lugares, no entanto, isso não tem acontecido porque muitos profissionais não se questionam até que ponto os saberes teóricos e metodológicos apreendidos serão significativos para a sua ação docente.

A teoria por si só não leva a mudar a realidade educacional, assim como a prática não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são inseparáveis como práxis (PIMENTA, 2005). Complementando esse pensamento, Freire (1996) afirma a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, sem a qual a teoria pode se tornar “blá-blá-blá” e a prática “ativismo”. Em relação à importância da teoria na formação dos professores, ressalta-se que:

[...] O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

Fundamentado nessa visão o professor precisa se apropriar de novos conceitos e teorias relacionados à sua área de atuação, pois somente assim poderá contribuir para o

processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Imbernón (2004) ressalta a importância da formação, mas não a vê como única, pois o professor precisa nutrir-se permanentemente. Por outro lado, ressalta-se que as pesquisas têm demonstrado:

(...) que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...] No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2009, p. 16).

Devido o fato de não abordar a prática docente e pedagógica nos seus contextos o professor não tem conseguido articular os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988). Essa lacuna contribuiu para que estudos sobre a prática sinalizassem um novo caminho para as formações, sobretudo, aqueles que se referem à discussão da identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996).

Nos cursos oferecidos para o exercício do magistério espera-se além de uma habilitação legal que esse profissional se forme professor. Todavia, para isso, ele deve desenvolver nos seus alunos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2009, p. 18).

Entendeu-se identidade por uma construção não imutável, mas processo comum a todos os sujeitos historicamente situados. No caso da identidade do professor, é preciso que ela seja construída a partir de uma significação social da profissão; “de um constante repensar dos reais significados sociais da profissão e de reafirmar também algumas práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2009, p. 19).

Um dos desafios dos alunos quando chegam aos cursos de formação inicial é deixar de se ver como aluno e passar a se ver como professor, uma vez que só a partir dessa autoimagem ele construirá a identidade de professor (PIMENTA, 2009). Segundo a autora os alunos já trazem de casa todo um conjunto de vivências que foi acumulado durante toda a sua trajetória vida, conhece as dificuldades da profissão, a não valorização. Além dessas, reconhece que há a precariedade das escolas, a forma como a sociedade ver o professor e há aqueles que já fizeram o magistério (ensino médio) de forma precária e que não se identificam como professores, pois se enxergam com as lentes dos alunos.

Todo o conhecimento trazido da experiência extraescolar ajuda a entender a realidade educacional nos seus diferentes níveis. É o que se percebeu quando levantados questionamentos sobre a educação. O primeiro está ligado com a escolha do ser professor:

Quem são essas pessoas que atuam na educação infantil, Ensino Fundamental e Médio? Quais fatores intervêm nessa escolha? As pesquisas demonstram que a carreira docente é vista, pela maioria dos jovens, como transitória, desvalorizada, por isso não atrai os mais talentosos (TEDESCO, 1999, p. 22).

O segundo está relacionado à formação inicial: o despreparo dos professores das várias disciplinas para lidar com a heterogeneidade dos alunos; a necessidade de formas de gestão competente, eficaz e inovadora nas escolas; “as dificuldades de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicos raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 24). A autora apresenta uma série de dificuldades vivenciadas na formação inicial, expondo as deficiências não somente dos cursos de formação como também do próprio sistema educacional o qual precisa de reformas que contemplem o universo escolar. Alguns desses problemas acompanham a educação há tempos e podem ser entendidos como uma resistência por parte do governo, de professores e gestores em relação às mudanças propostas por esses documentos.

O terceiro aborda o desempenho profissional, que nos termos da Conferência Internacional de Educação está ligado: às dificuldades no início de carreira; ao individualismo; à fragmentação do trabalho; à fragilidade das estruturas de carreira; à baixa participação dos docentes nas decisões educativas; além das precárias condições de trabalho nas escolas de educação básica. Os dados levantados apontam para uma necessidade de políticas públicas que sanem ou minimizem essas problemáticas. Uma delas seria a formação continuada, acompanhada de uma valorização da carreira docente, como meio de enfrentar as diversas realidades da educação no país. A formação tanto inicial quanto contínua deve ocorrer de modo permanente, pois precisa dar respostas adequadas às problemáticas que emergem cotidianamente na sociedade.

Diante dessas problemáticas que permeiam a formação de professores exprime-se que a formação de professores é complexa e que para ser entendida faz-se necessário lançar mão de duas categorias: exógeno e endógeno. A categoria exógeno refere-se a uma “análise externa, [...] a partir de um olhar global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais, educacionais, diretrizes curriculares, da legislação, gestão de ensino” (LIBÂNEO, 2005, p.3).

Segundo o autor há entre os profissionais da educação uma ideia sedimentada de que os problemas concernentes à educação serão solucionados de “fora para dentro”, ou seja, alguns acreditam que se mudada a formação de professores a partir das leis, regulamentos e currículos, será resolvido o problema da educação. Outros defendem a ideia de uma formação da consciência política do professor, pois tais mudanças são necessárias, do ponto de vista legal e, é preciso que esses documentos sejam aprovados para que o ensino seja adequado às exigências. No entanto, percebeu-se que por si só elas não resolverão os problemas. O autor cita alguns fatores externos que dificultam a efetivação de políticas públicas de formação profissional:

[...] total desarticulação do sistema de formação de educadores, pelo que não se consegue até hoje a estruturação de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica e da educação superior. As políticas educacionais não estão a serviço das escolas e dos professores, não decorrem nas necessidades e demandas efetivas da realidade das escolas e dos alunos. A reconhecida e recorrente falta de relação orgânica entre universidade e a educação básica. A desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura (LIBÂNEO, 2005, p. 5).

O autor expressa a sua insatisfação quando fala da desarticulação existente entre as propostas do governo e sua legislação com a realidade vivida na educação escolar, pois para ele o sistema político-educacional carece de uma melhor estrutura por parte daqueles que gerem este sistema. Esse distanciamento tem impossibilitado os programas de formação docente de atuarem na melhoria da qualidade do ensino no país, contudo, nota-se que apenas a oferta de cursos de formação como a criação da Plataforma Freire para a disponibilização de cursos de formação inicial e continuada não significam qualidade. Antes, deve-se, além de ofertar vagas, dispor de meios que viabilizem a permanência do docente nos cursos. Desse modo, verificou-se que há falhas, rasuras, na formação dos professores contemporâneos:

Os nossos alunos não estão aprendendo ou não estão aprendendo como precisariam aprender, que nossos professores, pelo motivo que for, estão com dificuldades para ensinar; que estão aumentando a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares, dentro da escola [...] É notório que temos problemas com a falta de domínio de conteúdos por parte dos professores, com práticas docentes obsoletas, com o não enfrentamento da diversidade social e cultural dos alunos, com a avalanche de novas tecnologias da comunicação e informação, com as deficiências de gestão da escola e do currículo (LIBÂNEO, 2005, p. 11).

Todas essas problemáticas estão ligadas a questões internas da formação. Na concepção de Libâneo (2005), essas situações-problema estão relacionadas ao fato de que a educação tem sido, nas últimas décadas, priorizada apenas nos seus aspectos externos. Sendo assim, as preocupações têm sido mais no campo “político” do que nas “práticas pedagógicas”.

As discussões são mais “sindicais” do que pedagógicas, por isso, as mudanças têm ocorrido de forma lenta e a qualidade tão almejada tem ficado cada vez mais distante.

Ao analisar a categoria endógena, toma-se como premissa a compreensão pedagógica e didática dessa formação. Nos últimos anos, tem se falado muito em qualidade de ensino tanto no meio acadêmico como na militância sindical. Seguindo essa orientação, Libâneo (2005) revela existir um distanciamento entre a legislação, a academia e as diretrizes pedagógicas na sala de aula. O cerne do conflito é a sala de aula, local onde as ações pedagógicas acontecem, alunos aprendem, pensam, questionam e transformam. O autor afirma suas convicções ao dizer que a escola é o coração do sistema de ensino, e a sala de aula é o coração da escola, inseridos em contextos socioculturais e institucionais.

Por isso, o autor reforça também que “a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos” (LIBÂNEO, 2005, p. 19). O autor destaca o papel da escola, o compromisso histórico que ela tem com os cidadãos, um espaço onde crianças e jovens possam desenvolver suas habilidades, um local onde possam expressar livremente seus pensamentos, onde possam aprender mais do que uma profissão: possam aprender a serem cidadãos. Diante dessa afirmativa precisa-se considerar que:

Não adianta sonhar muito com uma escola meramente socializada, uma escola de vivências, uma escola organizada dentro dos melhores padrões de eficácia... Não adianta divulgar índices de atendimento escolar se a aprendizagem é praticamente nula. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem do conhecimento e com desenvolvimento de competências cognitivas (LIBÂNEO, 2005, p.19).

O autor defende uma escola que tenha compromisso com o alunado, com o conhecimento, com uma formação ética voltada para o pleno exercício da cidadania, uma escola que seja um espaço de discussões, diálogo e de aprendizagem. Desse modo, retoma-se a discussão acerca do paradigma *reflexão- na- ação e sobre- a- ação* da formação docente. Sobre esse paradigma, a literatura afirma-o como sendo “o modelo de formação que se baseia numa reflexão do professor sobre sua prática docente, que lhe permite repensar a teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (BRASIL, 1999, p. 106).

O modelo de formação do professor reflexivo já é bastante estudado por Schon (2000), Zeichner (2003), mas ganhou notoriedade no Brasil, na década de 1990, por valorizar uma formação mais reflexiva, conforme asseveram Paim (2005), Pimenta (2004) e Guedin (2002). Esse modelo reflexivo de formação parte da premissa de que se o professor não reflete sobre

sua práxis, ou sob qualquer práxis, no exercício de sua docência em escolas de educação básica serão deixadas diversas lacunas no processo ensino-aprendizagem.

A manutenção desse ideário leva à crença de que os profissionais da educação e escola valem-se desse argumento para justificar suas omissões no processo de formação de docentes. Por essa razão, “o que se observa é que tanto as instituições de treinamento de professores como as escolas públicas têm historicamente se omitido no papel de educar os docentes como intelectuais” (NIKITIUK, 2012, p. 109). A partir do exposto faz-se o seguinte questionamento: até que ponto os cursos de licenciatura em História têm refletido sobre essa problemática?

Imbernón (2004) afirma que o cenário atual exige a formação de um profissional prático-reflexivo, que consiga em situações adversas e singulares recorrer à investigação para intervir na solução dos problemas e, assim contribua para o surgimento de novas teorias e concepções que ajudem na sua formação e na de uma nova geração de docentes. Nessa perspectiva, o professor reflexivo é entendido como um intelectual em processo constante de formação, que pensa em sua formação como um *continuum* de formação inicial e contínua. Ele confronta os saberes apreendidos na sua formação inicial com suas experiências práticas vividas em sala de aula. Nesta perspectiva, convém afirmar que: “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2009, p. 29).

Corroborar com esse pensamento Nóvoa (1992) ao afirmar que a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, deve “fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada” (NÓVOA, 1992, p. 25). Para o autor, os professores não devem ser encarados como meros reprodutores de normas e diretrizes impostas por programas de governos como ocorreu no modelo de racionalidade técnica. Na atualidade, é essencial buscar meios para a inserção desses profissionais nas discussões que norteiam a educação do país, nas escolas, no bairro, afinal são eles que diariamente lidam com situações diversas no ambiente escolar.

Diante do exposto sobre a formação de docentes, constatou-se que há três processos de formação docente: “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)” (PIMENTA, 2009, p. 29). Quando se fala de vida do professor significa valorizar o conhecimento acumulado durante sua formação, o seu trabalho em sala de aula, assim como as suas experiências compartilhadas. A formação perpassa por uma série de

saberes: prática reflexiva, teoria especializada e militância pedagógica. Em relação à profissão docente, o professor é dotado de saberes peculiares não unívocos, pois não são acabados, já que os problemas da docência não são instrumentais, mas possuem uma variedade de situações que requerem decisões em um contexto de incertezas, complexidade e singularidade. O terceiro processo refere-se à formação nas escolas onde os profissionais trabalham, entendidas como um espaço democratizante, com práticas curriculares participantes, como locais propícios para a construção de redes de formação contínua.

Zeichner (1993) destaca a necessidade de preparar profissionais que desenvolvam uma atitude reflexiva na sua prática de ensino, uma vez que só assim poderão ser rejeitadas as abordagens verticalizadas impostas pelas “reformas educativas”, nas quais os profissionais da educação são obrigados a aceitá-las passivamente. Tais mudanças são desenvolvidas por outros atores sociais, instituições ou políticos que desconhecem a realidade da educação e o dia a dia de sala de aula. Corroboram com esse pensamento Giroux e McLaren (1994) ao afirmarem que as instituições onde acontece a formação de professores precisam ser concebidas como locais “contra públicos”, logo devem propiciar uma formação com consciência e sensibilidade social.

Ao considerar essas ações adverte-se que trabalhar na sociedade contemporânea, globalizada, multicultural e multimidiática requer:

[...] formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses [...] formação dos alunos, crianças e jovens, [...] em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2009, p. 31).

O professor que adota uma prática reflexiva estará sempre em busca de novos conhecimentos e metodologias que potencializem o ensino em sala de aula. Suas aulas serão mais atrativas, contextualizadas, dinâmicas e voltadas para as necessidades dos seus alunos e estará conectado aos fatos, notícias e às mudanças que ocorrem na esfera social, haja vista que os alunos do século XXI conhecem novas palavras, expressões modernas; tudo isso devido à disponibilidade oferecida pelas novas tecnologias da informação.

O professor que não estiver aberto a essas mudanças estará fadado a aulas estanques, monótonas, desinteressantes e sem vida. O aluno ao se deparar com essa realidade cotidianamente manifestará todo o seu descontentamento, negação ou indiferença para com a disciplina, o conteúdo e pelo próprio professor que se esconde atrás de um discurso falido de que “os alunos não gostam de estudar”, “são preguiçosos”, “alienados” e outras expressões conhecidas do universo escolar. Assim, apresentam-se questões como: As aulas estão em

consonância com os interesses dos alunos? O conteúdo escolhido é relevante para os alunos? Ao planejar as aulas os docentes refletem sobre quem são seus alunos? Essas e outras questões precisam ser refletidas à luz de um novo currículo, de novas metodologias que dinamizem o processo de ensino-aprendizagem.

Por essa razão, “refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (ZEICHNER, 1993, p. 17). O professor reflexivo não terá dificuldades de repensar sua prática docente constantemente, encarando a sala de aula como um lugar de aprendizado, uma via de mão dupla onde o conhecimento pode ser construído coletivamente, respeitando as limitações e as diferenças existentes no espaço escolar. Ao agir desta forma o professor terá condições de alcançar resultados satisfatórios no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, além de levar o aluno a desenvolver um senso crítico com responsabilidade, entender a educação como um lugar aberto ao novo, ao diferente, ao estranho.

Em uma pesquisa realizada por Gadotti (2003) no curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) sobre os saberes necessários à profissão docente, os alunos destacaram a necessidade de:

Ter uma concepção de educação; ter uma formação política ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimento diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal (GADOTTI, 2003, p. 24).

Os resultados da pesquisa alerta para a necessidade de reflexão e de que as práticas educativas sejam encaradas com seriedade, responsabilidade e compromisso a educação em seu contexto amplo. A profissão de professor perpassa por todos esses dilemas e conflitos que são inerentes aos seres humanos, dotados de intelecto, capazes de melhorarem a cada dia, de compreenderem o novo, o diferente, o heterogêneo e a multiplicidade que existe em cada sala de aula.

3.2 Modelos de cursos regulares intensivos de formação de professores de História

Como se explicitou na introdução desse trabalho, procurou-se analisar de que maneira se desenvolve a prática docente de seis professoras de História de uma escola pública estadual de Bacabal. Observou-se que todas elas não tiveram uma formação superior em cursos regulares extensivos, mas em cursos regulares intensivos, ofertado no período de férias para profissionais da educação que necessitavam de uma formação específica na área. E, mais

tardiamente, àqueles que estavam distante das cidades onde tinham campus universitário e/ou não tinham conseguido acesso nos cursos regulares extensivos.

Diante da realidade socioeconômica e educacional do estado do Maranhão, e em consonância com a legislação de formação docente vigente na época², que fazia exigência no que tange a formação de profissionais qualificados para exercer a carreira do magistério, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em parceria com o governo do Estado, criou programas com o intuito de capacitar professores para que pudessem contribuir para a melhora dos índices educacionais.

Para entender como se deu o processo de implantação desses programas no Maranhão faz-se necessário compreender a conjuntura sócio-política e educacional do Estado no início da década de 1990. Os dados estatísticos oficiais publicados pelo governo demonstravam a necessidade de políticas públicas que minimizassem a situação em que se encontrava o Estado. Dados disponibilizados pelo Centro de Documentação e Informação (CEDIN), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) demonstram que:

92% dos professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e 37% do ensino médio não tinham a habilitação mínima exigida. A situação educacional maranhense, no início dos anos 90, na rede de ensino fundamental, era composta por cerca 12.000 estabelecimentos, sendo 96% públicos, com 45.265 professores que atendiam a uma população de mais de 1,2 milhões de alunos. Desses, 89% estudavam em escolas públicas e 11% estudavam em escolas particulares (DUARTE, 2007, p. 4-5).

Com indicadores socioeducacionais abaixo da média nacional, elevada taxa de analfabetismo, evasão e repetência, baixo nível de urbanização e de renda *per capita*, o Maranhão possuía um quadro desfavorável diante do cenário nacional. Em 1989, segundo dados do CEDIN, a evasão escolar no ensino fundamental chegou a 52%, e de cada grupo de 1.000 alunos, apenas 92 conseguiam concluir a 8ª série (hoje, nono ano), enquanto os outros 908, por abandono ou repetência, ficavam pelo meio do caminho. O quadro de professores que atuava nesta etapa da educação em todo o Estado era composto de:

45.265 professores que exerciam o magistério no ensino fundamental, 20.100 não apresentavam a habilitação mínima exigida legalmente. Os dados mostram que 11.234 tinham escolaridade de ensino fundamental incompleto; 7.298, escolaridade de ensino fundamental completo, 1.449, curso de ensino médio fora da área de magistério e 119 apresentavam curso superior sem licenciatura (DUARTE, 2007, p. 5).

² A LDBEN, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, ressalta que até o final da década da educação (1997-2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior. A partir da publicação dessa lei, o que se viu no país e, particularmente, no Maranhão foi uma corrida de professores da educação básica em busca de cursos de licenciatura que os habilitassem no exercício do magistério.

Conforme os dados mencionados pela autora, verificou-se que quase a metade dos professores do Maranhão, à época, não tinham acessado ao ensino superior e parte deles nem mesmo tinha a formação em Magistério (ensino médio). No que diz respeito à formação dos professores que atuavam no 2º grau (hoje, ensino médio) a realidade não era tão distante da apresentada no ensino fundamental:

Cerca de 1.324 professores não tinha completado o curso de formação para o Magistério; 21.811, tinha a titulação de segundo grau em curso de formação de professores (Magistério) completo; 1.031 com outros cursos de 2º grau completo; 1.256 com licenciaturas completos e 145 com cursos de 3º grau com formação bacharelado. [...] Nessa modalidade de ensino, tinha 300 estabelecimentos escolares, [...] Ainda segundo o CEDIN, o atendimento escolar era ofertado a 73.425 alunos, sendo que 47,69% eram da rede particular de ensino; 35,16% da rede estadual; 13,53% da rede municipal e 3,62% da rede federal. [...] Soma-se a isso a centralidade dessa modalidade que era oferecida predominantemente na zona urbana da capital e de alguns municípios próximos, ficando o meio rural e muitos municípios menores sem o ensino do 2º grau (TÔRRES, 2013, p. 45).

Nesse contexto, as escolas públicas maranhenses não conseguiam ofertar um ensino de qualidade, pois muitas dessas escolas não possuíam infraestrutura que satisfizessem as necessidades básicas dos alunos: não havia um quadro de professores com formações específicas para atuarem nessa modalidade de ensino, laboratórios de pesquisa, bibliotecas com considerado acervo bibliográfico, livros didáticos, apoio pedagógico, salvo os que estudavam na capital e alguns municípios do interior.

Em relação ao ensino superior, em 1990, existia no Maranhão:

[...] duas instituições públicas a UEMA e a Universidade Federal do Maranhão, que congregavam, até 1991, cerca 1.400 professores e mais ou menos 10.000 alunos nos cursos de graduação, em sua grande maioria bacharelados. Contava ainda com o antigo Centro Federal de ensino Tecnológico- CEFET, hoje Instituto federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão- IFMA e uma instituição particular de ensino superior, o Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA (SILVA, 2013, p. 53).

Diante desses dados, a UEMA criou, em 1992, o Programa de Capacitação de Docente (PROCAD), oficialmente implantado em 1993, tendo como objetivo geral – qualificar os professores da rede pública estadual para o exercício do magistério. O ano de 1993 demarca importantes mudanças na estrutura interna da UEMA, porque naquela época não tinha cursos de licenciatura na instituição, predominando os bacharelados. A partir do PROCAD, foram criados os cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Letras e Ciências com habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia em regime regular intensivo.

Este programa desenvolveu-se por meio de uma parceria entre a universidade e a SEDUC. A princípio, esta parceria foi estendida às Secretarias Municipais de Educação,

abrangendo os *campi* de São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz. O PROCAD ganhou notoriedade no Estado e no período de 1993 a 1999 ficou conhecido como versão I, funcionando em regime regular/intensivo. Nesse período, o PROCAD graduou aproximadamente 2.000 professores nas áreas de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências (habilitação em Matemática, Biologia, Química e Física). Nessa sua primeira versão, o Programa tinha os seguintes objetivos:

Estabelecer e implementar uma política de desenvolvimento de recursos humanos voltada para os docentes do sistema educacional do Maranhão que considere, de forma sistêmica, as necessidades de treinamento e capacitação de pessoal, nas áreas de conteúdos específicos do ensino básico; graduar os professores da rede pública para ministrarem as disciplinas profissionalizantes do ensino médio através da oferta de curso emergencial de Licenciatura plena para graduação de professores da parte especial do currículo de ensino do 2º grau- esquema I; implementar cursos de Licenciatura plena nos campi da UEMA, em regime regular e parcelado/intensivo; graduar os professores do sistema de ensino oficial através dos cursos de Licenciatura plena; oferecer cursos e treinamentos aos professores dos cursos de formação para o magistério da rede pública, buscando a revitalização da sua prática profissional; reciclar os professores do ensino de 1º grau da rede estadual e municipal em conteúdos e metodologias da 1ª a 8ª série, com ênfase nas séries iniciais (UEMA, 1992, p. 13-14).

O processo de entrada era de caráter classificatório e os candidatos eram submetidos a três avaliações objetivas, constando das seguintes disciplinas: Matemática, Português e Conhecimentos Gerais (englobando questões de Física, Química, Biologia, História, Geografia e Fundamentos da Educação). Nessa primeira versão do Programa, após a divulgação do resultado, o candidato deveria comparecer a instituição para realizar a matrícula, sendo obrigatória a comprovação (contracheque) do seu exercício na docência na rede pública municipal ou estadual. Outro documento também exigido era o comprovante de classificação no processo seletivo no limite de vagas estabelecido pelo curso.

O programa funcionava no período de férias escolares: nos meses de janeiro e fevereiro, correspondendo ao primeiro semestre letivo; no mês de julho, as disciplinas cursadas correspondiam ao segundo semestre. As aulas ocorriam de segunda a sábado, nos turnos matutino e vespertino, perfazendo uma carga horária de 8 horas diárias, o que correspondia a 10 horas/aula. No interior do Estado, os alunos recebiam bolsas de estudos que os auxiliavam nas despesas com alimentação, transporte, hospedagem, livros, xerox e outras.

O acadêmico, embora já tivesse experiência no magistério, tinha de cursar todas as disciplinas ofertadas pelo Programa, inclusive a disciplina Estágio Supervisionado. Para poder colar grau e receber o diploma de graduação, o aluno teria de produzir e defender o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este poderia ser monografia ou proposta pedagógica. Nesta perspectiva, convém afirmar que:

O PROCAD em sua versão inicial apresentou excelentes resultados referentes à troca de experiências produzidos na relação entre alunos e professores e alunos-alunos do programa (vale notar que a maioria dos seus alunos tinha mais de dez anos de prática docente). Os cursos serviam como uma forma organizada e acadêmica de sistematizar os conhecimentos produzidos por seus sujeitos, ampliando suas visões de mundo e melhorando seu trabalho em sala de aula, além de realizar o sonho de professores que pensavam nunca mais ter a oportunidade de frequentar os bancos de uma faculdade, chegando a graduar-se em um curso superior (TÔRRES, 2013, p. 34).

Segundo a autora, o crescimento e a credibilidade do Programa foram visíveis até o ano de 1996, quando a UEMA decidiu suspender o ingresso de novos alunos nos *campi* do interior e da capital. A expansão acelerada do Programa, a falta de infraestrutura para dar suporte a toda a demanda e o fato de não poder contar mais com a ajuda financeira da SEDUC e das Secretarias Municipais foram os motivos apresentados para essa decisão.

Diante disso, a UEMA propôs uma nova configuração para o PROCAD, a qual ficou sendo conhecida como versão II, iniciada em 1999. Dentre as mudanças apresentadas, apontase:

Foi reduzida a carga horária presencial dos cursos para três anos, permitindo o aproveitamento da prática pedagógica dos alunos/professores em seus respectivos municípios. Com a suspensão da bolsa para o custeio de alimentação e transporte dos alunos/professores não foi possível manter o programa funcionando nas instalações da UEMA (DUARTE, 2008, p. 21).

As mudanças apresentadas na versão II do PROCAD foram significativas, interferiram, sobretudo, na qualificação da formação desses profissionais, pois se entendeu que a redução da carga horária interferiu no currículo dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente na formação docente. Um aspecto a ser considerado é que os cursos oferecidos nessa versão não funcionavam nas instalações da universidade. Os locais onde eram realizadas as aulas não possuíam o mínimo de conforto e infraestrutura para os alunos, e isso comprometia o processo de ensino e aprendizagem. Outro problema constatado foi a dimensão alcançada pelo Programa, isso fez com que este não funcionasse a contento. Também fora levantado uma série de questionamentos acerca da precarização dos cursos nessa versão:

[...] inexistência de bibliotecas e laboratórios; improvisação nas instalações dos cursos em prédios de escolas públicas municipais e estaduais (salas escuras, sem ventilação adequada, sem áreas de estudo individuais e em grupo); ausência de livros, insuficientes recursos didáticos facilitadores da aprendizagem, utilização apenas de cópias de textos previamente determinados pelos coordenadores de cursos, muitas vezes desatualizados; aligeiramentos dos cursos (havia cursos com dez horas de aulas diárias, sendo sessenta aulas semanais); professores com a mínima qualificação de graduação e com pouca ou nenhuma experiência no magistério superior, etc (TÔRRES, 2013, p. 11).

As questões apontadas pela autora soam como denúncias de um Programa que na sua primeira versão proporcionava estrutura satisfatória e um aporte teórico-metodológico para aqueles que dele participava. Mas, na segunda fase, apresentou uma série de problemáticas e fissuras que comprometeram a formação daqueles que participaram dessa etapa. Todas essas questões interferiram na formação desses profissionais, comprometendo sua prática docente em sala de aula.

Apesar do amplo alcance quantitativo do Programa nessa segunda fase, não se observou o mesmo em relação ao nível de qualidade, pois a dimensão que lhe fora dado, alcançando vários municípios do Estado, fez com que as limitações e deficiências aparecessem. Pode-se mencionar como uma das principais problemáticas a escassez de professores com experiência no ensino superior e com formação específica nas áreas das disciplinas ministradas.

Também predominava no Programa a política do apadrinhamento, prática comum no Estado, na qual alguns professores sem experiência para atuar no ensino superior – ou mesmo sem a devida formação específica na área – eram agraciados para ministrar algumas disciplinas do programa, e também com cargos de coordenação dos polos. Em troca, eram estimulados a apoiar alguns candidatos à direção dos Centros, de cursos e políticos no Estado, transformando alguns polos em arenas políticas e a educação em objeto de barganha.

Apesar de todas essas implicações foi notório o sucesso alcançado pelo PROCAD, que teve como pedra angular o contato e as trocas de experiências singulares entre professores e alunos-professores. Considera-se ainda que ele fora marca essencial da mudança na vida pessoal e profissional de muitos daqueles que participaram do Programa, uma vez que alguns dos seus egressos já são professores da rede estadual de ensino, da UEMA e de outras instituições.

O Programa de Capacitação de Docentes passou por algumas alterações a partir dos anos 2000, que devem ser entendidas dentro de um contexto de reformas políticas e educacionais por que passou o país. No campo político, a década de 1990 foi marcada pela adoção de medidas neoliberais iniciadas no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e consolidadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As privatizações foram as principais marcas deixadas por esses governos para a sociedade brasileira, alcançando inclusive a educação.

No Maranhão, os reflexos dessa política foram percebidos na criação do Programa de Qualificação Docente (PQD), uma nova versão do PROCAD que durou de 2004 a 2008. A novidade trazida pelo PQD foi destinar uma parcela de suas vagas para professores da rede

privada de ensino e para candidatos que ainda não fossem professores da educação básica. Um dos maiores impactos gerados por essa nova versão foi a “suspensão das bolsas de estudo destinadas aos alunos do interior” (TÔRRES, 2013, p. 54). A partir de então, os alunos passaram a custear todas as suas despesas, além de pagarem as mensalidades do curso, tornando o acesso e a permanência na universidade um “tormento”. O não ter a bolsa-custeio contribuiu para que a procura por vagas se tornasse mais difícil, sobretudo, para aqueles que precisavam deixar suas residências e mais ainda quando começaram a ser cobradas mensalidades, conforme relatado em: “[...] testemunhamos momento de grande desespero por parte do alunado, quando lhes eram cobradas mensalidades dos cursos, muitas vezes com valores mais altos do que seus salários como professores das redes públicas estadual e municipais” (TÔRRES, 2013, p. 54).

Por este motivo, faz-se necessário uma análise mais acurada sobre as propostas do PQD enquanto curso de formação docente, além da forma como esse programa foi implementado. Nessa perspectiva, afirma-se:

Para que o PQD tivesse maior impacto qualitativo, seus currículos de cursos deveriam ter sido elaborados priorizando a discussão da realidade de cada cidade/polo. Percebíamos, enquanto professora do programa, que os alunos necessitavam, cada vez mais, não somente que relacionássemos os conteúdos trabalhados em sala de aula, com suas realidades escolares, como também que fossem valorizadas as características culturais de cada lugar. Entretanto, para cumprir prazos (sempre corridos) e programas de curso, éramos levados/pressionados muitas vezes à **mera transmissão de conhecimentos**, mesmo sabendo das dificuldades que os alunos encontravam para cumprir com as atividades, em questão do pouco tempo que tinham para estudar e realizar as atividades em sala de aula e fora dela (TÔRRES, 2013, p. 17, **negrito** meu).

No fragmento, a autora trata dos percalços que refletem em dados negativos para o PQD como a dicotomia entre o currículo ideal a ser ensinado e as necessidades locais, pois o Programa atingiu locais de difícil acesso. Ela questiona também a qualidade da formação ao afirmar que era preciso discutir ou pensar que tipo de currículo deveria ser trabalhado em sala de aula com os alunos, uma vez que a realidade local de muitas comunidades nas quais o Programa foi ofertado era fator impeditivo à qualidade do mesmo.

Essa inquietação da autora chama a atenção para o fato de o Programa não ter pensado em um currículo mais próximo da realidade dos profissionais a quem ele se destinava, que contemplasse o contexto no qual estava inserida a nova comunidade acadêmica, mesmo sabendo que os cursos atenderiam a uma clientela heterogênea, com diversas realidades vividas por esses alunos-professores em seus respectivos municípios.

A partir do exposto, infere-se que os conteúdos propostos não foram discutidos, analisados e refletidos, mas impostos. Considerando essa dificuldade na dimensão curricular pode ser afirmado que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Entendeu-se que toda ação docente está pautada no tripé **professor-aluno-conhecimento**, sendo este organizado na visão de mundo e de homem que se quer formar. Assim, o currículo não atende mais a uma prerrogativa positivista, mas deve ser pensado em qualquer curso como mecanismo capaz de suprir as necessidades da comunidade educacional assegurando-lhe êxito no processo de ensino-aprendizagem. Cada um dos elementos inclusos no currículo sofre uma dinâmica própria, de acordo com o contexto sócio histórico e geográfico em que é estudado e dá origem a uma nova teoria. Caminhando nessa mesma direção, ressalta-se:

As instituições sociais processam conhecimentos, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas. [...] Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas [...] (GOODSON, 1995, p. 10).

Concorda-se com o autor quando este afirma que as instituições sociais, dentre elas as universidades, são responsáveis pela produção do conhecimento e que pesam sobre elas a responsabilidade de formar profissionais preparados para enfrentar as dificuldades do dia a dia nas escolas, no mercado de trabalho e na própria sociedade. Diante da sociedade contemporânea é crucial repensar o currículo construído nessas instituições de ensino, pois todos saberão o tipo de cidadão que se quer formar.

Quando considerado o pensamento de Tôrres (2013), evidenciou-se que ainda é praxe na maioria dos cursos de formação de professores no Brasil a mera reprodução dos conteúdos, sem que seja feita uma reflexão sobre o seu vínculo com a realidade sociocultural do alunado. Esse modelo de currículo ficou conhecido no país como “tradicional”, nele o papel do professor seria o de “dar a lição” e “tomar a lição” (MIZUKAMI, 1986, p. 13), considera-se que nesse modelo de currículo não há nenhuma disposição em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está. Por isso, ressalta-se a negatividade que um currículo pautado na transmissão de saberes traz ao processo educativo, porque:

É um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/ conceitos/ informações que com a formação do pensamento reflexivo. [...] o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

O aprender nesse modelo, consiste em reter ou acumular um número significativo de informações que permitem ao sujeito ser inserido intelectualmente na sociedade. Em relação ao método adotado “a ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro o professor” (MARTINS, 1989, p. 40). Nessa concepção, admite-se que:

O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

O autor enfatiza como espinha dorsal desse modelo de educação a capacidade de reprodução dos conteúdos pelos alunos, não lhes permitindo análise e reflexão do que lhe fora ensinado. O ensino é verticalizado, centrado unicamente na figura do professor que é responsável por todas as etapas, desde a metodologia de ensino até a avaliação. Para aferir o que foi ministrado em sala de aula, ele recorre à avaliação (somente quantitativa), que é usada como termômetro para medir se houve ou não aprendizagem por parte do aluno. Esta também é utilizada como arma de defesa do professor em determinadas turmas tidas como problemáticas, o que gera terrorismo em sala de aula face às constantes ameaças desse profissional.

No que diz respeito à disciplina História a avaliação era realizada a partir de perguntas e respostas, devendo o aluno repetir exatamente o que constava nos livros didáticos, caso contrário, “como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos” (BITTENCOURT, 2009, p. 67).

No Maranhão, muitos professores cientes da dificuldade de ingressarem no ensino superior regular por terem de competir com jovens mais preparados em termos teóricos, recém-egressos do ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares. Além da falta de cursos regulares extensivos próximos aos seus lugares de moradia optaram por disputar uma vaga nos cursos regulares intensivos oferecidos pela UEMA através dos Programas – PROCAD e PQD – nas suas localidades ou em cidades próximas de onde residiam. Para outros, o desejo de se graduar em História fez com que procurassem o curso até mesmo em outros estados da federação, como o Ceará, que também oferecia cursos no período de férias, pela Universidade

Estadual do Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, de modo semelhante aos oferecidos pela UEMA.

Esses cursos ofertados por essas instituições possuíam a mesma dinâmica: as aulas ocorriam no período de férias, nos meses de janeiro e julho, todas as disciplinas tinham carga horária de 60 horas. Cada disciplina era trabalhada no decorrer da semana e dividida em três unidades de 20 horas e o acadêmico era avaliado geralmente na terça à tarde, na quinta à tarde e no sábado.

Alguns profissionais viram na realização desses cursos um meio de melhorar os seus salários já que mediante a posse do diploma poderiam dar entrada ao processo de promoção, junto à SEDUC, para ter o salário acrescido, pois passariam a receber como professor graduado. Não se pode deixar de mencionar também as pressões que a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 exerceu sobre governadores, prefeitos, secretários de educação e gestores escolares, que por sua vez, criaram um “verdadeiro terror” sobre os profissionais docentes que se sentiam obrigados a cursarem o ensino superior, a fim de não perderem seus empregos.

Portanto, os prazos estabelecidos pelo Programa, os conteúdos a serem cumpridos pelos docentes e o pouco tempo que os alunos tinham para estudar e realizar suas atividades dentro e fora de sala de aula reforça a ideia de uma formação com várias deficiências. Ademais, faz-se necessário uma reflexão mais acurada acerca desses cursos que foram ofertados aos docentes no Estado.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO ESTADO DO CEARÁ

Este capítulo tem como objetivo expor por meio das entrevistas feitas com seis professoras de História do Centro de Ensino Estado do Ceará, na cidade de Bacabal – MA acerca de como se dão as práticas pedagógicas dos professores de História na referida escola. Também se pretendeu identificar através de suas falas as problemáticas e desafios que recaem sobre o ser professor de História na educação básica.

Em relação à formação das professoras entrevistadas três cursaram História pelo PQD, da UEMA e as outras três em cursos regulares e intensivos da UVA: duas por meio do Programa de Habilitação em Regime Especial (HRE 2) para professores com formação em Pedagogia que ministravam a disciplina. Outra por meio do curso de Habilitação de professores em Regime Especial (HRE 1), destinado àqueles que não possuíam formação em

nível superior. Como evidenciado, esses programas foram enquadrados na lógica capitalista neoliberal como afirmado a seguir:

Foram firmados convênios com prefeituras dos municípios e com novas empresas criadas exclusivamente para, com a universidade, formar professores, **comercializando os cursos, sem a devida estrutura que atendesse às necessidades acadêmicas, além da contratação de um elevado número de professores inexperientes, sem qualificação para o magistério superior** (TÔRRES, 2013, p. 32, **negrito** meu).

O tom de denúncia da autora evidencia a face oculta da realidade em que foram ofertados esses cursos de formação para professores maranhenses, em particular, àqueles que viriam a atuar no ensino médio conforme a legislação determinava. A partir do exposto pela autora percebeu-se um modelo de educação voltado para a perspectiva capitalista centrada no modelo econômico neoliberal, no qual o conhecimento e pessoas são tratados como mercadoria. Por isso, perguntou-se: Como esses cursos contribuíram para uma formação teórico-metodológica sólida? As aulas ministradas eram suficientes para gerar nesse professor um arcabouço teórico que o conduzisse para a reflexão de sua prática docente? Já que segundo Tôres (2013) alguns dos profissionais responsáveis pela formação destes futuros professores não possuíam experiência e nem qualificação mínima para ministrarem aulas no ensino superior.

Em se tratando da formação realizada por meio desses Programas recorreu-se neste trabalho a Aróstegui (2006) que alerta para um problema comum no meio acadêmico – a inexistência de uma preparação teórica que obedeça a um planejamento rigoroso. Inclusive, permita uma formação científica extensa e adequada no tocante ao referencial teórico-analítico.

Para que o professor de História conheça o seu ofício de historiador é crucial que as instituições responsáveis pela formação destes tenham um projeto pedagógico que priorize a aquisição de um cabedal de teorias que facilitem o domínio das teorias da História e, por conseguinte, das escolas históricas. Caso contrário, a formação acadêmica não terá contribuído para que novas práticas sejam agenciadas e, assim essa formação será comprometida por uma série de problemas que surgirão quando o novo docente estiver em exercício na sala de aula.

Essa problemática pode ser evidenciada nos documentos oficiais do governo para o ensino médio como alertado quando tratado da proposta controvertida dos PCN's sobre o papel das disciplinas. Conforme se viu em: “uma interpretação dessa proposta detecta a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a

perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas” (BITTENCOURT, 2009, p. 120).

No entanto, quando se trata do ensino médio algumas instituições limitam-se à exposição oral dos conteúdos, seguida de uma leitura do material que fora distribuído entre os alunos de forma segmentada, privilegiando a memorização e uma visão míope do ofício do historiador como o de “contador” ou “reprodutor de histórias”. Nesse sentido, ao tratar da formação do historiador exprime-se:

Será incompleta e, seguramente, estéril, uma pretendida formação tanto do historiador dedicado à pesquisa como o que se dedica ao ensino, que não seja capaz de dotar o sujeito de um conhecimento suficiente das ciências da sociedade e, atrás disso, de um fundamento da natureza, das dificuldades de análises e da multiplicidade de visões do histórico. Que não conheça de forma suficiente o processo histórico da historiografia. Que careça, enfim, das bases necessárias a respeito da forma de proceder de um conhecimento que se pretenda “ao modo da ciência”, para o que será preciso conhecer técnicas de tratamento dos dados, das que hoje os historiadores comumente não se dotam (ARÓSTEGUI, 2006, p. 50).

Evidencia-se na percepção do autor que os historiadores precisam da compreensão do aporte teórico e metodológico utilizado durante a graduação. São alicerces que auxiliarão nas escolhas dos objetos a serem investigados, nas abordagens historiográficas estudadas, no modo de interrogação das fontes, do questionamento dos documentos, da permissão para uma reflexão mais acurada de sua práxis pedagógica. Enfim, são instrumentos que lhes darão o suporte necessário para prosseguir sua carreira no magistério.

Aróstegui (2006) afirma que durante a trajetória da docência o professor de História não se poderá esquecer três fundamentos basilares que permearão o seu labor, a saber: uma formação humanística voltada para o conhecimento da cultura clássica, berço de nossa civilização, com ênfase nos aspectos filosóficos; o científico permitirá ao historiador uma aproximação junto às Ciências Sociais, fornecendo mecanismos que permitam trânsito livre por esse campo da ciência e contribui para o avanço e renovação da historiografia; a formação técnica que consiste em orientar o profissional da historiografia a se apropriar de novos métodos de investigação, além de abrir-lhe novos horizontes e novas perspectivas de trabalhar pesquisas que vão desde análises de arquivos até pesquisas de campo.

Diante do que fora dito acerca da formação do professor de História entendeu-se que a função básica dele é compreender como foi construído o discurso historiográfico e não a de inculcar o conhecimento acumulado do que aconteceu no transcorrer da História, afinal, isso já está posto nos livros. Nessa perspectiva, “[...] os jovens historiadores que hoje saem de nossas universidades são, em geral, vítimas do ‘ingenuísmo’ teórico e metodológico de que falamos e que ali lhes é inculcado” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 53).

Essa realidade é presente em vários municípios do interior do Estado, inclusive Bacabal, onde muitos profissionais que trabalham com a disciplina de História tiveram suas formações nesses cursos regulares/intensivo como constatado nas entrevistas. Os professores que foram entrevistados ainda apresentam a História como a “ciência do passado”, ou seja, não há nenhuma relação com o presente. Essa concepção de ver a História está atrelada ao modelo positivista que permanece nas escolas contemporâneas e estão “presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer “cortes” criativos, refugiando-se na assepsia de uma história pretensamente neutra [...]” (PINSKY, 2006, p. 9-10).

Pode-se entender que tal procedimento está relacionado ao fato de que no passado a disciplina de História era ministrada por diversos profissionais da educação (principalmente pedagogos) ou de outras áreas (administradores e advogados). Para isso bastava que dominassem a leitura, a memorização e uma relativa didática, logo estariam aptos a ministrar aulas de História. É visível que alguns profissionais que trabalham com esta disciplina compreendam-na de forma simplista, calcada apenas na reprodução dos conteúdos contidos no livro didático. Para cumprir essa atividade usam como recurso metodológico as leituras expositivas feitas por eles pelos educandos sob o pretexto de trabalharem supostas deficiências de leitura trazidas pelo aluno da série anterior, seguida de uma explanação oral descontextualizada da realidade deste. Nesse modelo tradicional de ensino dificilmente o discente terá condições de compreender as teorias e as ideologias postas nos conteúdos escolares, ele até memoriza aspectos do fato, como o nome dos heróis, mas não é capaz de discutir os fatos que estão por trás desses atos heroicos.

Quando indagadas sobre as teorias que balizavam suas aulas as seis professoras de História do Centro de Ensino Estado do Ceará não souberam ou tiveram muita dificuldade em responder a esse questionamento, como pode ser verificado nos depoimentos seguintes:

*“No momento eu não lembro o nome, mas, eu me apeguei muito com os historiadores da **época medieval**. Sabe... a gente pega um pouco da positivista, um pouco da marxista”* (PROFESSORA 1, **negrito** meu).

*“Eu não falo assim uma teoria mas um período que na faculdade a gente estudou... um período que eu acho assim muito... que foi a fase da **idade média**, do período **medieval** que foi uma cadeira que mais chamou a atenção. É o período da História que mais me identifiquei. Vou colocar assim dessa forma, não exatamente uma teoria, mas, um período da História que eu me identifico e gosto muito que foi a **idade média**”* (PROFESSORA 2, **negrito** meu).

*“Teoria histórica, bem... Elas são fundamentais para o professor de História, pois, elas auxiliam o professor na sala de aula. Eu particularmente gostei muito do **período medieval**, onde nós estudamos o passado, a forma de como as pessoas pensava, isso é muito importante”* (PROFESSORA 4, **negrito** meu).

*“O que eu gosto mais de trabalhar é a História das mentalidades. Eu gosto de perceber de como as pessoas pensavam naquele momento e também a micro História na tentativa de reconstruir essa identidade. Acho interessante trabalhar **idade média** e eu acho fantástico em conseguir transportar meu aluno para aquele período, fazer ele pensar como era naquele período a identidade, tentar criar uma empatia por aquele universo” (PROFESSORA 5, **negrito** meu).*

Ao analisar as falas das entrevistadas inicialmente percebeu-se muitas dificuldades ou desconhecimento acerca do que se entendia por teoria da História e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem da disciplina no ensino médio. Além disso, confundiam periodização com teoria e ainda se vê o fato de a maioria delas não conseguir identificar as correntes historiográficas com as quais trabalhavam. Essa distorção sugere, portanto, a falta do domínio da Teoria da História e da Historiografia, ou seja, suas práticas refletem um problema oriundo de suas formações. Também se observou que das seis professoras entrevistadas, quatro delas enfatizaram o período medieval como sendo aquele com o qual elas mais se identificaram, isto sugere que elas estavam condicionadas ao aprisionamento dos saberes à cultura europeia e a valorização desta nos livros de História.

Ainda se acrescenta que elas tinham recordações significativas dessa disciplina, por isso, elas repercutiam no trabalho das mesmas ou que também por nervosismo, mesmo em ambiente adequado e somente entre colegas de profissão pode-se considerar que responder a um questionamento do outro serve para tirá-las da zona de conforto. Isso acontece por diversos motivos que não se referem apenas ao desconhecimento dos conteúdos da disciplina ou da leitura que as professoras têm do ensino de História na contemporaneidade.

Ao procederem dessa forma, percebeu-se que essas docentes ainda encaram a História como a ciência do passado a qual não teria nenhum compromisso com o presente, mas com o fato, o acontecido. Mostram-se aprisionadas a uma cronologia, a uma visão quadripartite e eurocêntrica da História, por essa razão, elas continuam a reproduzir a ideia de que a História é uma sucessão de fatos, nomes e datas que precisam ser memorizadas pelos alunos e cobradas nas avaliações.

Outra concepção é a de que “enquanto o mundo ‘acontece’, a História – conhecimento compulsório para o aluno – parece voltar-se para trás, sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante” (MICELI, 2006, p. 33). Embora “essa concepção de História, embora criticada teoricamente, é muito utilizada na prática de nossos historiadores, autores e professor” (PINSKY, 2006, p. 9). Isso acontece porque o professor de História costuma ser identificado como aquele que tem boa memória para armazenar datas, fatos e heróis, sobretudo, os mortos, sem que fizesse nenhuma correlação com a repercussão destes fatos no presente.

Além do desconhecimento teórico das professoras em relação à Teoria da História, nota-se também o fato de que elas ainda não se deram conta disso. Fica claro a partir das análises das entrevistas que essas profissionais da educação são frutos de um modelo de ensino que não priorizou uma formação teórica sólida que as possibilitassem o conhecimento de sua área de ensino, como pode ser visto na fala de uma das professoras quando ela diz: “Viver sem ela hoje é difícil. Se a gente não a tem, a gente precisa de uma linha. A gente precisa de um... se nós não tivermos esse caminho até para gente se organizar, conseguir selecionar o que vamos dar e trabalhar com esse aluno” (PROFESSORA 3).

A entrevistada apesar de reconhecer a necessidade de o professor trabalhar a Teoria da História em sala de aula com seus alunos, não especifica qual teoria ou teórico que utiliza em sua atividade docente. O argumento usado demonstra uma fragilidade teórica enquanto professora de História do ensino médio, o que pode ser explicado por uma formação que apresentou fissuras no campo teórico. Isso parece está relacionado com a forma como esses cursos foram pensados, já que a partir das entrevistas e da análise do histórico escolar da graduação das professoras percebeu-se que discussões relacionadas à Teoria da História não foram priorizadas. E também que os cursos não conseguiram fazer com que os alunos-professores entendessem ao longo de sua formação a importância das discussões teóricas acerca do seu ofício, por conseguinte, os seus reflexos em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado refere-se à maneira como esses alunos-professores entendiam esses cursos. A conquista de um título de formação superior é maior que saber a função desse profissional, já que, sobretudo, no PQD, aqueles que não eram professores nem queriam seguir a carreira docente. Diante da conjuntura político-educacional do Estado e a partir das falas das professoras foram pensadas duas hipóteses: a primeira é que por não terem uma licenciatura que as habilitasse para o exercício do magistério, e tendo que cumprir a legislação educacional vigente, à época, que exigia uma formação em nível superior, elas enxergavam nesses cursos um meio de conseguir o diploma, cumprindo assim um formalismo legal; a segunda hipótese é que apesar de não terem uma formação superior, algumas já possuíam certa experiência de sala de aula e em função disso encararam esses cursos como uma forma de melhorar apenas os seus aspectos metodológicos e, por conseguinte, acabaram por ficar presas às questões didático-metodológicas de sua disciplina e não conseguiram perceber a importância da teoria como instrumento para a reflexão de sua prática docente.

Quando analisada a estrutura curricular desses cursos, questionou-se a maneira aligeirada com que as disciplinas Teoria da História e Historiografia foram ministradas na formação das professoras de História entrevistadas, assim como quem eram os professores

que ministravam essas e outras disciplinas. Em relação aos currículos propostos pela UEMA e UVA, teve-se acesso aos históricos destas como pode ser observado a seguir:

Figura 01: Histórico escolar de graduação do curso da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA

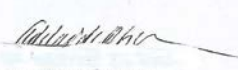
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAU – UVA
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – DEG

Emitido em : 05/02/03 Pagina : 001

HISTORICO ESCOLAR

NOME : _____ MATRICULA : _____ 1436
SEXO : _____ NACIONALIDADE : BRASILEIRA R.G. : _____ SSP-MA
UNIVERSIDADE DE ORIGEM : UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CURSO : 36 FLUXOGRAMA : 2002.1 RECONHECIMENTO : PARECER 992/99
HRE2 - HISTORIA/GEOGRAFIA-BACABAL/SOBRAL
SITUACAO ACADEMICA : GRADUADO COLACAO DE GRAU EM : 16/01/03

CODIGO	DISCIPLINA	CRED.	MF	FRQ%	RFI	CV
HGFNG136	FUNDAMENTOS NATURAIS DA GEOGRAFIA	3	84	100	AM	03
HGGGC136	GEOGRAFIA GERAL DO CEARA	2	98	100	AM	02
HGH81136	HISTORIA DO BRASIL I	4	96	85	AM	04
HGINH136	INTRODUÇÃO A HISTORIA	3	93	100	AM	03
HGINI136	INGLES INSTRUMENTAL	3	92	100	AM	03
HGIPG136	INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO GEOGRAFICO	3	90	100	AM	03
---CRED. VALIDADOS EM : 2002.1 : 18						
HGACL236	ANTROPOLOGIA CULTURAL	2	83	100	AM	02
HGCTB236	CARTOGRAFIA BASICA	4	91	100	AM	04
HGGRB236	GEOGRAFIA REGIONAL - NORDESTE DO BRASIL	4	90	100	AM	04
HGH82236	HISTORIA DO BRASIL II	4	90	100	AM	04
HGHCA236	HISTORIA DO CEARA	4	83	100	AM	04
HGHMD236	HISTORIA MODERNA	2	90	100	AM	02
---CRED. VALIDADOS EM : 2002.2 : 20						
HGADG336	ARTE/EDUCAÇÃO E DINÂMICA DE GRUPO	3	93	100	AM	03
HODES336	DID. DOS ESTUDOS SOCIAIS	3	70	89	AM	03
HGEDE336	EDUCAÇÃO ESPECIAL	2	93	100	AM	02
HGHCP336	HISTORIA CONTEMPORANEA	3	96	100	AM	03
HGPES336	PRÁTICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO	10	83	100	AM	10
---CRED. VALIDADOS EM : 2003.1 : 21						
TOTAL DE CREDITOS VALIDADOS ATE 2003.1 : 59						
CREDITOS MINIMOS PARA GRADUAÇÃO : 59						
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS AINDA NAO CURSADAS :						
[AM] Aprovado por Media	[AF] Aprovado	[RP] Reprovado	[RF] Reprovado por Faltas			
[TR] Trancamento	[CL] Cancelamento	[AE] Aproveitamento de Estudo	[DP] Dispensado			
[CV] Creditos Validados	[RFI] Resultado Final	[MF] Media Final	[CRED] Creditos			
F I M						


COORDENADORA GERAL

Fonte: Pesquisa de campo

De posse do histórico do curso de História da UVA de uma das entrevistadas, o que chamou a atenção foi que ele é constituído apenas de três semestres ou etapas. A professora relatou que, por já ser uma licenciada em Pedagogia, recorreu a esses cursos apenas para uma habilitação na área de História, porque aspirava ao concurso público da rede estadual de ensino que foi realizado nesse período e nele era exigida formação específica na área. Segundo a professora entrevistada, não foi somente ela, mas um grupo de professores, de Bacabal e região, deslocou-se para o Estado do Ceará em busca de habilitação em História

para que pudesse estar apto ao concurso. Quando questionada acerca do processo de ingresso nesse curso, a professora afirmou que não houve provas; os professores apenas formaram uma turma, entraram em contato com a instituição – UVA, e esta através de sua coordenação de curso atenderam à solicitação da turma – formou a turma sem que tivesse um processo seletivo.

O aspecto comum desse grupo era que todos eles já possuíam uma formação superior em Pedagogia, em caráter regular e que, portanto, precisavam apenas de uma complementação com disciplinas específicas do curso, neste caso, de História. Isso explica o fato de o currículo ser constituído somente por 17 disciplinas e a forma como ele fora pensado – habilitar pedagogos para o ensino de História. A professora ainda relatou que após a conclusão do curso todos da turma saíram habilitados para ministrar aulas de História e Geografia no ensino médio.

A pretensão dos docentes foi além da expectativa, pois, agora, estavam eles graduados em dois cursos no intervalo de um ano e meio, o que corresponde ao período de três férias como consta no histórico, onde o período 2002.1 corresponde ao mês de janeiro e meandros de fevereiro, 2002.2, ao mês de julho e 2003.1 refere-se aos meses de janeiro e fevereiro do mesmo ano. Assim sendo, o período de dezoito (18) meses pode ser contabilizado como dezessete semanas de aula, isto é, quatro meses e uma semana para que todo o grupo tivesse duas novas graduações.

A partir dessa análise percebeu-se um currículo enxuto, no qual se tinha sete disciplinas da área de História e apenas cinco de Geografia. Em relação à primeira, apenas a disciplina de Introdução da História, com uma carga horária de 60 horas semanal, continha componentes curriculares que discutiam acerca da Teoria da História e Historiografia, mas estas não eram disciplinas específicas.

Em relação à professora que participou do curso (HRE 1), destinado para aqueles que não possuíam formação em nível superior, observou-se um currículo mais extenso com disciplinas ligadas as áreas de História e Geografia (ver em anexo 2). A professora em seu relato pontuou duas diferenças em relação ao HR2 para professores pedagogos. Segundo ela, a começar pelo ingresso que foi por meio de um vestibular com vagas limitadas, e a segunda foi em relação à duração, cerca de três anos que corresponde a seis períodos de férias, no entanto, obedecia a mesma dinâmica (aulas de segunda a sábado no período de férias). Após conclusão do curso a professora relatou que saiu graduada em História e Geografia. Em relação à diplomação percebeu-se uma diferença entre os cursos HR2 e HR1. O primeiro

consistia em apenas um apostilamento no próprio diploma de Pedagogia, já o segundo os alunos receberam o histórico com o diploma (ANEXO B e C).

Já o PQD da UEMA apresenta um currículo mais amplo, com uma carga horária maior no qual consta dentre outras disciplinas específicas do curso a de Teoria da História com carga horária de 60 horas (ANEXO D). No entanto, como vimos, esses cursos eram ministrados no período de férias, sendo que cada uma das disciplinas (60 horas) eram trabalhadas no decorrer de uma semana. O que se questiona é se em uma semana de aula (com três avaliações) o aluno terá plena condição de ler, estudar, conhecer e discutir os principais teóricos e teorias da História. Não se quer aqui questionar a capacidade intelectual do aluno, mas entende-se que o conhecimento é gradual e requer do educando tempo para as leituras e discussões em sala de aula, além de material bibliográfico atualizado, biblioteca com acervos relacionados aos cursos ofertados e profissionais qualificados e comprometidos com o seu ofício, como já ressaltado anteriormente.

Na prática, o que se observou, a partir das entrevistas com as professoras e da análise de dados de pesquisas de outros profissionais da educação que acompanharam de perto esses Programas ou discutiram sobre eles, foi que os alunos-professores não conseguiram compreender as questões teóricas do curso. As discussões, quando existentes, davam-se de forma rasa e sintética; o pretexto sempre era o mesmo – o cumprimento da carga horária, problemática essa que não era comum apenas aos graduandos em História. Mas a todos os cursos que eram ofertados para a comunidade, inclusive nos locais mais longínquos onde não há campus universitário e também onde há os mesmos.

De acordo com as professoras entrevistadas, os textos eram fragmentados e as leituras ficavam sempre para casa, o que pode ser evidenciado a partir das rotinas diárias dos alunos-professores: “passávamos o dia inteiro na Universidade; parávamos apenas para o almoço meio dia; à tarde, recomeçava às 14hs se estendendo até às 18hs; depois tínhamos que nos deslocar para a pensão, fazer refeição e tentar fazer algumas leituras propostas” (PROFESSORA 1). Essa rotina desgastante dos alunos-professores no período de férias, associado a um semestre cansativo nas escolas em que trabalhavam, afetava o rendimento destes em sala de aula enquanto alunos desses cursos regulares/intensivos.

Os alunos-professores do programa tinham que se deslocar de suas cidades até as cidades-polos aonde o programa foi instituído, pagando aluguel de casas, quartos, refeições, **cópias de textos (em sua maioria não lida por falta de tempo e pelo aligeiramento com que se deram os cursos), etc.** Além disso, sofriam com os problemas de família, saúde e trabalho e das precárias condições físicas e materiais das escolas da rede pública, local em que as aulas eram ministradas (TÔRRES, 2013, p. 54, **negrito** meu).

A fala da professora Tôres é enfática, pois esta foi testemunha ocular do que ocorria dentro dos Programas da UEMA, inclusive confirma algumas problemáticas no processo formativo desses professores. A autora, em seu trabalho sobre esses cursos de formação, comenta acerca dos critérios de seleção dos profissionais que ministravam as disciplinas: “ter experiência no Ensino Superior como docente da graduação; estar lotado no Departamento/UEMA, vinculado ao curso oferecido; estar lotado em outros Departamentos/UEMA, com afinidades na área do conhecimento do curso; atuar em outras Instituições de Ensino Superior – IES” (TÔRES, 2013, p.70). Mas, em seguida ela questiona esses critérios a partir de suas entrevistas com alunos e professores do Programa os quais afirmam que havia “professores sem a necessária graduação feita na UEMA, assim como em [sic] professores sem pós-graduação e sem experiência em ensino superior ou estarem ligados a departamentos da mesma instituição” (TÔRES, 2013, p.70).

Ao ser indagada acerca da teoria da História em sua prática docente, a professora 6 apresentou a seguinte resposta: “Vamos deixar essa pergunta para frente. Essa aí eu fiquei devendo a disciplina do professor...”. A resposta da entrevistada denota o desconhecimento e a fragilidade de uma formação que deixou lacunas, fato que a impossibilitou de compreender a importância da disciplina Teoria da História contida no currículo acadêmico e também de sua relevância para o labor docente.

Essas dificuldades demonstram uma fragilidade epistemológica na compreensão da História enquanto campo do conhecimento, uma vez que os docentes não conseguem definir o seu próprio ofício. Desse modo, as professoras tornaram-se vítimas de uma fragilidade na estrutura curricular que não as possibilitaram sequer dominar as leituras mais rasas do seu campo de estudo. Isso nos leva a refletir de que maneira esses profissionais poderão ensinar os saberes e sabores da disciplina sem compreenderem os fundamentos basilares para isso.

Neste sentido, “saber e sabor têm a mesma origem etimológica (do verbo latino *sapere*, ‘ter conhecimento’, ‘ter gosto’). Quanto mais sabemos, mais sentimos o gosto da realidade. E não é só o gosto agradável, doce. É bom sentir todos os gostos a que temos direito” (RIOS, 2004, p. 11). Para que os sabores e dissabores da disciplina de História sejam experimentados em sala de aula por professores e alunos é necessária uma formação teórica embasada na pesquisa, na utilização de recursos didáticos e referências bibliográficas que permitam os professores se aprofundarem no seu campo de ensino. Isso garantirá uma docência eficaz e possibilitará uma melhoria tanto da autoestima do docente quanto do discente. Para alguns historiadores, o principal ofício do historiador é “lembrar o que os

outros esquecem” e livrar essa geração da “amnésia social” (HOBSBAWN *apud* BOSCHI, 2007, p. 20).

Desprovido do seu ofício, o professor terá dificuldades de entender o presentismo constante que move a História, ou seja, esse profissional não conseguirá fazer em sala de aula com seus alunos compreendam que a História tem que ser estudada a partir de uma relação com o presente, passado e presente. Para “estudar História não é simplesmente recuar no tempo. Para estudar o passado é preciso ‘tirar a roupa’ do presente, colocar-se no lugar dos que viveram noutras épocas e lugares [...]; é uma via de duas mãos: presente-passado e passado-presente” (BOSCHI, 2007, p. 31-32).

O fato é que para muitos professores de História conceituá-la é difícil e às vezes confuso, pois ela é utilizada para nominar uma série de coisas diferentes. Esse conflito dá-se pelo fato de que a História também tem uma história. Quando se consultou o **Dicionário de Conceitos Históricos** (2006), no que diz respeito ao conceito de História, os autores reconhecem que o termo está em constante mutação. Por isso, cabe ao professor dessa disciplina em sua prática na sala de aula fornecer todos os subsídios necessários para que seus alunos compreendam a complexidade da História e tomem ciência da dificuldade de se compreender a pergunta “o que é História”.

Apesar de não ser nova essa questão, ao longo da própria História:

Cada corrente de pensamento procura dar sua própria resposta. Por isso, não é possível oferecer uma definição fechada para esse conceito. [...] Desde os iluministas, com sua visão da História como progresso da humanidade, passando pelos positivistas, ou historiadores da escola metódica, que viam a História como a tradução objetiva da verdade, do fato, até a Nova História, que prefere não oferecer uma explicação única para a questão, todo historiador se defronta com o problema inicial de definir seu próprio ofício. Essa questão passa muitas vezes pela definição ou não da História como ciência, o que oferece dificuldades, pois desde o século XIX, até hoje, a própria definição de ciência está em constante mutação (SILVA, 2006, p.182).

Em relação ao caráter científico da História não há um consenso entre os historiadores, o que torna os debates acerca da natureza da História férteis e enriquecedores. Nessas discussões existem historiadores como Ciro Flamarion, que advoga a favor da cientificidade da História ao afirmar que a mesma vem trabalhando com estruturas globais sujeitas a regularidades como estruturas sociais, culturais e econômicas. Todavia, existe mais recentemente um grupo de historiadores ligados à Nova História Cultural que questiona a cientificidade da História, reduzindo-a apenas a um gênero literário ou a uma ficção, como é o caso de Hayden White (SILVA, 2006).

Dentro dessa mesma discussão, o historiador inglês Edward. H. Carr, em um dos seus trabalhos “O que é História?” não absolutiza uma resposta acerca da História. Para o autor esses conceitos estão ligados à concepção que cada um tem da sociedade e do tempo vivente. Mas o que nos chama a atenção na obra de Carr é a preocupação que demonstra acerca do fato histórico. Para ele a ideia de que o fato fala por si só é errônea, pois os fatos só falarão se forem questionados pelo historiador, ou seja, o sangue vivo da História seria a interpretação e não o fato. Para Paul Veyne, a História é uma narrativa com personagens reais. Já Marc Bloch, a ver como a ciência do homem no tempo (BORGES, 1993).

Com base no exposto, o professor de História precisa conhecer o seu ofício e a sua importância na sociedade como o formador de consciência política. No entanto, desprovido desse conhecimento, quais implicações isso terá na sua prática cotidiana? A resposta está no que se presencia em muitas salas de aula do ensino médio: professores de História que reduzem suas aulas à exposição de informações sobre os fatos, não mostrando como esses foram urdidos; são reprodutores de informação, não conseguem fazer com que seus alunos se sintam sujeitos do processo, visto que todos, de forma consciente e inconsciente, fazem parte do processo histórico.

Sobre a importância de o professor compreender o seu ofício, foi observada a dificuldade deles na escolha do livro didático para o triênio 2015 – 2017. De posse do material didático escolhido por esses professores para o triênio em questão (ANEXO E), percebeu-se que nos capítulos introdutórios do livro escolhido não consta nenhuma discussão acerca das teorias da História, nem das escolas historiográficas, o que reflete que as escolhas feitas dependem da formação recebida por eles. Mais uma vez ficou explicitado que suas escolhas refletem a formação que receberam. O desconhecimento do seu ofício implica também em não perceber o método ou critério a ser utilizado na escolha do livro ou em uma discussão historiográfica prévia acerca da escolha.

As discussões centradas na escolha do livro didático são amplas e complexas, no entanto, interessa saber nesse trabalho é até que ponto a não compreensão da importância da teoria da História interferiu na escolha do livro didático por esses professores. Notou-se que “o despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, uma “cultura mercantilizada” (BITTENCOURT, 2009, p. 298).

Acerca dessa mercantilização, Apple (1989) alerta para que a escola não se torne um lugar de barganha, um mercado atrativo para a indústria cultural negociar “pacotes educacionais”, espécie de fórmulas que garantirão o sucesso no aprendizado dos alunos.

Portanto, entendeu-se que a escolha o livro didático é uma questão política e exigirá “comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2009, p. 298).

Em relação aos critérios de escolha do livro didático pelas professoras entrevistadas, os relatos foram bastante inusitados. A professora 1 anotou: “gostei muito da exposição oral do representante de uma determinada editora”. Segundo a docente, isso pesou em sua escolha, pois o material apresentado era de “excelente qualidade”. A professora 5 disse: “preferi escolher um livro mais compacto, mais enxuto”.

Conforme a entrevistada, era para que pudesse trabalhar todo o conteúdo durante o ano letivo, além de garantir aos alunos o conhecimento necessário no ingresso ao ensino superior. Sua resposta demonstrou certa incoerência, pois, quando indagada acerca de qual teoria trabalhava ela foi a única das entrevistadas a demonstrar certo conhecimento teórico ao afirmar que gostava de trabalhar com as Mentalidades e a Microhistória; no entanto, escolheu um material didático que não contemplava os próprios conceitos e teorias a qual dizia trabalhar e se identificar. A contradição observada na fala da entrevistada remete novamente a ideia de fragilidade no conhecimento das teorias que regem seu ofício.

A professora 3 disse que “estava retornando de licença” e por isso preferiu respeitar a decisão das colegas e acatar as suas escolhas. Já as professoras 2 e 6 disseram não ter participado das discussões acerca da escolha do livro didático na escola por estarem resolvendo alguns “problemas pessoais”. A partir do exposto se pode inferir que a escolha dos materiais didáticos para ser trabalhado na escola dependerá das concepções que se tem sobre o conhecimento, no caso das professoras entrevistadas, o conhecimento teórico de sua disciplina. Isso implica em dizer o que e como o aluno irá aprender e quem irá se tornar. Por outro lado, o fato de voltar da licença é tomado como justificativa para que a professora possa se isentar de qualquer responsabilidade feita ao livro adotado.

Do ponto de vista ideológico, o livro didático tem se tornado um instrumento de reprodução do modelo tradicional de ensino. Nessa concepção, “o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2009, p. 302). Compreende-se também que o livro didático é instrumento essencial para a construção do conhecimento dos discentes na escola e nas atividades extraescolares e, muitas vezes, é o único material que o aluno brasileiro das escolas públicas tem à disposição. Ainda acerca do livro didático menciona-se:

Todos os livros didáticos se baseiam em alguma forma de explicação do mundo e da História, em concepções históricas que não deixam de ter um fundamento teórico subjacente. Lidar com recursos didáticos diversificados (filmes, documentários, textos, documentos, fotografias, imagens de revistas, jornais etc.) também requer algum nível de habilidade teórico- crítica para uma leitura produtiva do recurso. Também a leitura e interpretação de textos exigem algum princípio de elaboração teórica por parte de alunos. Embora nenhuma teoria explique tudo, elas nos ajudam tanto a interpretar as sociedades e a História quanto a propor ações práticas diante de nossa relação com o mundo e com as outras pessoas. Teorizar é, em si, um ato de inquietação (SILVA, 2006, p.396).

Para a autora, todo material didático antes de escolhido deverá ser submetido a uma análise crítica para que se possa discutir suas ideologias, metodologias e teorias. O livro didático não é neutro, mas carregado de conceitos e preconceitos que podem ser reproduzidos como verdade em sala de aula. Nessas condições, o conhecimento teórico da disciplina deve fazer parte do arcabouço dos professores que trabalham com a educação básica, pois dotado de teoria evitará distorções, lacunas, silêncios e ausências contidos no material.

No Brasil tem crescido significativamente o número de pesquisas acerca do livro didático de História, isto pode ser explicado pela busca da historiografia nacional em “resgatar” a participação popular em nossa História (DAVIES, 2006). Apesar das pesquisas e discussões realçarem temas populares na historiografia brasileira e de tentar preencher as lacunas com temas inovadores – em contraponto aos já consagrados, mas poucos foram os avanços em introduzi-los no material didático. Por isso, o autor ressalta que a busca por heróis populares para contrapor os das classes dominantes poderá incorrer em erros e contradições já que: “assim como houve, e há, resistência das camadas populares à dominação e repressão das camadas dominantes [...], também houve passividade e apatia entre os dominados” (DAVIES, 2006, p. 93).

Em um contexto micro como a sala de aula, como explicar para os alunos das camadas populares a ausência de conteúdos em alguns livros de História que contemplem a participação do povo na história. Para Davies (2006) a negação ou ausência dessas discussões em sala de aula poderá induzir o aluno a acreditar que de fato a sua história não tem nenhum valor, e que seu passado não foi significativo. O aluno acaba sendo induzido “a desvalorizar o seu passado, tenderá [...] ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e à aceitação das elites para a direção da sociedade” (DAVIES, 2006, p. 104). Desse modo, a teoria auxilia o professor a enxergar com maior profundidade os conteúdos que serão trabalhados, levando o aluno a uma reflexão enquanto sujeito de sua própria história.

Desse modo, a decisão de escolher um material didático que será trabalhado por três anos é de suma importância para as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, o aluno, pois, no final do ensino médio, deverá alcançar, segundo o artigo 35,

inciso II da LDB, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 19).

A legislação deixa claro acerca das finalidades do ensino médio: o aluno tem que está preparado para o mercado de trabalho, para o exercício de sua cidadania e ter condições de continuar aprendendo. A partir desse documento e das análises das falas das professoras, pode-se se questionar até que ponto esses profissionais de História terá condições de cumprir com essas determinações, já que desprovidos de um embasamento teórico dificilmente conseguirão fazer com que o aluno se veja como um sujeito histórico. Por isso, “um historiador que não se preocupa com conceitos e modelos explicativos, a maioria dos quais resultam em teorias, provavelmente não costuma pensar muito a respeito das ações humanas, limitando-se a narrá-las, sem explicá-las ou compreendê-las” (SILVA, 2006, p. 395). Outros autores compartilham desse mesmo entendimento, conforme visto em: “se o professor não tiver clareza sobre o sentido e aplicação de conceitos como cidadania, diferença, semelhança, permanência [...] que compõem o vocabulário dos programas como será possível conduzir ou mesmo participar de um projeto de aprendizagem?” (PINSKY, 2012, p. 40).

Por outro lado, é perceptível o distanciamento entre o conhecimento produzido na academia com o ensino ministrado na educação básica. Esse descompasso tem causado problemas de aprendizagem junto ao alunado que cada vez mais está preocupado com o ingresso ao ensino superior, como observado em: “os alunos do ensino médio, em sua maioria, têm como meta a continuidade dos estudos, e parte deles pretende seguir cursos universitários que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade” (BITTENCOURT, 2009, p. 119).

No tocante ao educando da escola pública que almeja o ensino superior, o conhecimento da História é essencial na sua trajetória estudantil no ensino médio porque, além de ampliar o conhecimento dessa disciplina, auxiliará no ingresso na Universidade. Nota-se, nos últimos anos, que as provas do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), da UEMA, dos anos de 2012, 2013 e 2014, por exemplo, vêm exigindo do educando o domínio da teoria da História e da historiografia como pode ser constatado nas questões da prova de História (ANEXO F).

No caso da disciplina de História, o material didático que é produzido para as escolas públicas não contempla todos esses conteúdos; existem lacunas a serem preenchidas, conteúdos e sujeitos a serem inseridos e reescritos; na verdade ainda prevalece a visão historiográfica eurocêntrica. A partir da análise, verificou-se também que os professores de

História entrevistados, formados em cursos regulares/intensivos, não conseguiram compreender à luz das novas teorias e metodologias, que há espaços para um novo ensino de História. Em se tratando das dimensões de vivência dos homens na sociedade e que ele, hoje, é essencialmente plural, ou seja, comporta uma variedade significativa de experiências e que essas são consideradas no processo educativo. Nesse sentido, afirmou-se que:

Os alunos não dão sentido ao que estudam, não consideram relevante o que aprendem e, desse modo, passa a ver a universidade como um trampolim para uma profissão, não investem nada além do necessário para alcançarem um diploma. Por sua vez o docente numa atitude de fixismo nostálgico espanta-se e se fecha numa torre de marfim, preservando os valores patenteados pela academia e por sua formação, recusa-se a aceitar que o poder cultural não está mais localizado em uma escola e não há mais uma cultura monolítica, mas sim, uma pluralidade de culturas, isto é, um sistema de referências e significados heterogêneos entre si. Em síntese, ele critica a relação entre o conteúdo de ensino e a relação pedagógica existente, propondo um novo papel para a escola e para a universidade (CERTEAU, 1995, p. 110).

A renovação no ensino da disciplina História na vida escolar perpassa por todos os questionamentos levantados pelo autor. É preciso que a academia e a comunidade escolar estejam abertas ao novo, ao diferente e percebam o papel relevante que o professor de História possui nesse processo de mudança. É importante que o professor sugira no seu discurso propostas inovadoras para o ensino, ainda que possa vir a ser alvo de críticas por parte de colegas e da comunidade escolar que não concordem com a existência de um novo modelo de organização do ensino em suas disciplinas. Por isso, na concepção de Karnal (2005) ensinar história exige do docente um constante olhar sobre seu objeto no qual está submetido às mudanças sociais e de uma busca por novas metodologias que potencialize e transforme sua prática pedagógica conforme os anseios do país.

As discussões acerca das falhas do método tradicional de ensino começaram, no Brasil, nos anos de 1980 do século XX, quando surgiu como oposição propostas inovadoras. Dentre as inovações estão: a consolidação dos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica; o processo de redemocratização do país; uma nova constituinte; na década de 1990, a difusão dos ideais da Educação para todos; as Novas Diretrizes Educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais convergiram para a mudança de pensamento sobre as práticas de ensino. Na concepção de Bittencourt (2009), apesar das críticas ao modelo tradicional de ensino ele não deve ser banido, tendo em vista a importância dele para a cultura escolar do país e caso haja qualquer mudança que esta venha a ser construída e não imposta.

Mediante as mudanças contextuais, alteraram-se as formas de ensinar e aprender em História, uma vez que para isso tem que haver espaço para o contrário, dúvidas e críticas, por essa razão, essa perspectiva se torna viável para a educação construtivista prevista nos PCNs.

Esse modelo defendido na escola dos *Annales* é interacionista, não abandona o conhecimento prévio dos alunos, cabendo ao professor o papel de diagnosticar e reorientar o processo de aprendizagem de modo que o aluno possa aprender a aprender.

Além de todas as mudanças que vem atravessando o ensino de História, pode-se acrescentar o crescimento de ilustrações nos livros didáticos e atualmente a expansão da produção de imagens tecnológicas como recursos didáticos oriundos de aparelhos eletrônicos, filmes, fotografia, CD-ROM e softwares vêm gerando novas reflexões sob as questões pedagógicas e historiográficas. Essas imagens têm-se tornado importantes na pesquisa historiográfica, sobretudo, os especialistas em história social e cultural. Para se entender o contexto das mídias, alguns historiadores têm-se debruçado sobre o conceito de representação do qual se diz:

O foco analítico se desloca para acompanhar como as inovações tecnológicas da mídia (rádio, televisão, videocassete, multimídia, etc.) se inserem no cotidiano improvisado dos grupos sociais, como se dá a relação dos receptores com essas formas culturais eletrônicas ou como interagem textos e leitores (SALIBA, 1993, p. 121).

A partir do fragmento, observa-se a transformação do conhecimento em imagem, na qual o conhecimento é reduzido à visão e não à compreensão. Neste sentido, na educação, a maior preocupação é com a cognição dessa informação, isto é, como esse aluno apreende as imagens e suas representações. Além disso, com o aparecimento das mídias, o aluno avançou no seu papel de receptor e pode agora ter mais liberdade para escolher os conteúdos que lhe interessam e ainda de discussões apresentadas pelo professor. Diante disso, instaurou-se um novo desafio na educação – conciliar desenvolvimento tecnológico, construção do conhecimento e inovações das práticas educativas em História.

Essas mudanças educacionais têm ocorrido em função das inovações tecnológicas e foram abordadas nas entrevistas, nas quais se questionou a importância dessas novas tecnologias no ensino de História. A professora 1 disse que acha muito importante, mas em seguida afirmou não saber manejar muito bem essas tecnologias, por isso sempre que podia pedia ajuda para os alunos para baixar um filme. A professora 2 foi direta: “acho difícil trabalhar com essas tecnologias”. As dificuldades por ela relatadas dão-se pelo fato de ela não conseguir acompanhar “essa geração digital”, para a qual o volume de informação é grande, por isso, não se consegue acompanhá-los.

Já professora 3 não conseguiu responder essa questão, mesmo sendo indagada por duas vezes. A professora 4 afirmou que essas inovações tecnológicas “são fundamentais, pois o maior desafio dos professores é conquistar esse aluno com aulas dinâmicas”. A professora 6

declarou ser de “suma importância”, pois as notícias e as informações são processadas em um ritmo acelerado e que, por isso, o professor precisa acompanhar essas informações. Diante dos relatos das professoras observou-se que apesar de reconhecer a importância das tecnologias na educação, sobretudo, no ensino de História há resistência e desconhecimento acerca de seu uso em sala de aula. Em nenhum momento relataram de forma prática ou sistemática o uso em suas aulas como recursos metodológicos ou como apoio pedagógico tampouco como foi inserido nos seus planejamentos. Conhecer suas potencialidades midiáticas e utilizá-las como ferramentas ou como apoio pedagógico é hoje fundamental para o professor, pois,

[...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Os professores e demais profissionais da educação precisam compreender a importância que a utilização dessas ferramentas tem como recurso didático, isso irá favorecer ambientes de ensino e aprendizagem que estimulem no educando uma postura crítica e analítica. Pode também resultar em uma troca de informação e possibilidade de maior autonomia no processo de aprendizagem da ciência histórica tanto para os docentes quanto para os discentes.

Somente uma das entrevistadas descreveu o uso dessas inovações tecnológicas na sua prática docente, a professora 6, que as considera “magníficas, pois permitem ao aluno interagir em sala de aula, poder viajar pelo *Google* em tempo real, ir ao Coliseu sem sair de casa, trabalhar com imagens tridimensionais”; demonstrando, dessa forma, em seu discurso todo o conhecimento necessário acerca do assunto. No entanto, entra em contradição com respostas dadas anteriormente, quando afirma em seguida que “o nosso livro de História pode ser digital”. Pode-se questionar então: Há possibilidade de escolher um material digital com tantos recursos tecnológicos, que dinamiza as aulas? Por que escolher um livro didático que não trabalha as questões mais básicas da História? Desse modo, o que se percebeu nesse discurso marcado por incoerências foi que alguns profissionais escondem suas práticas tradicionais de sala de aula com discursos “bem elaborados” não condizentes com a realidade vivenciada.

Durante as entrevistas e no contato com a escola, observou-se que na prática pedagógica de sala de aula há dificuldades por parte de muitos professores em relação ao uso das mídias e que o seu uso ainda é muito limitado e as resistências em trabalhá-las impossibilitam o aluno de conhecer e explorar essa ferramenta pedagógica. Nessa etapa,

constatou-se que no Centro de Ensino Estado do Ceará predomina o modelo tradicional de ensino nas aulas de História, as quais são centradas no uso do livro didático e da exposição oral dos conteúdos em sala de aula enquanto que o espaço para as mídias e as tecnologias permanece restrito.

Quando se recorreu as **Diretrizes Curriculares do Maranhão** (2014) percebeu-se um contraste com as falas das professoras, pois o documento não só reconhece como também exige desses profissionais que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sejam incorporadas ao currículo escolar: “[...] o desenvolvimento curricular perpassa, inevitavelmente, pelas novas relações com o saber que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oportunizam e potencializam, articulando a escola com outros espaços produtores do conhecimento [...]” (MARANHÃO, 2014, p. 82).

O documento chama a atenção para a qualidade da educação que só será alcançada por meio de um professor que tenha compromisso, responsabilidade e consciência social onde atua provido de uma sólida “fundamentação teórico-metodológica que lhe possibilite interpretar essa realidade e escolher, com segurança, os procedimentos para fazer as intervenções pedagógicas necessárias, auxiliado pelos recursos tecnológicos disponíveis na escola onde atua” (MARANHÃO, 2014, p. 82).

As mídias quando bem utilizadas promoverão novas situações de aprendizagem em sala de aula e as Diretrizes Curriculares do Maranhão (2014) viabiliza esse processo por meio da pedagogia de projetos. Nela os professores das diversas áreas poderão a partir do uso desses recursos tecnológicos “criar ambientes de aprendizagem interdisciplinares e contextualizados, propondo desafios e explorações que possam conduzir a descobertas significativas e à reconstrução do conhecimento por parte do aluno” (MARANHÃO, 2014, p. 84).

A utilização das mídias no contexto escolar implica em irromper com paradigmas cauterizados na mente de muitos professores e no próprio ambiente escolar enquanto instituição de ensino. Nesse entendimento:

Também reconhecemos que nas instituições envolvidas existe uma certa acomodação e resistência em aceitar a introdução de mudanças de paradigmas, as quais são, percebidas como fatores que podem vir a alterar as rotinas / tarefas conhecidas e aceitas. Essas percepções trazem consigo sentimentos de insegurança e ameaça, pois põem em risco hábitos de trabalho, de métodos e, inclusive, do emprego do tempo (SANTOS; RADTKE, 2005, p. 331).

Nesse sentido, a escola precisa buscar meios que possibilite a aplicação dessas TIC na sala de aula, já que constatou na proposta pedagógica da escola a possibilidade de ampliação

da ação didático-pedagógica do educando. Inclusive cria novos espaços onde se desenvolve uma “cultura tecnológica” que contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Na questão seguinte foi perguntado às professoras se elas já tinham participado ou se participavam de cursos de formação continuada. A professora 1 afirmou que quando tinha oportunidade participava, mas em nenhum momento mencionou ter participado ou está participando de algum desses cursos. A professora 2 afirmou que participou apenas da “fase final do Pacto”³. No entanto, a fala da professora apresenta-se contraditória, pois ao mesmo tempo em que afirmou não está fazendo nenhuma formação, disse ter participado de um programa dessa natureza. Já a professora 3 foi bastante objetiva em sua resposta: “participo, eu gosto de participar dos congressos”, mas também não disse se estava fazendo ou se já havia realizado alguma formação continuada. Além disso, demonstrou confusão acerca da pergunta que especificamente mencionava formação e não a participação em congressos. Por sua vez, a professora 4 disse: “sim, não com tanta frequência, mas faço”; porém, em seguida afirmou está fazendo o Pacto com os professores, mas não entrando em detalhes em relação a este.

Ainda tratando da participação das entrevistadas em cursos de formação, a professora 5 disse que naquele momento estava participando do Pacto e fazendo uma pós-graduação lato sensu em Psicologia da Educação. Quando questionada acerca do motivo que a levou à escolha desse curso, sua resposta foi: “estou tentando entender os fatores que provocam a violência docente”. Em seguida começou a levantar alguns questionamentos e afirmações acerca da violência dos professores, mas com certa confusão em seus argumentos. Por sua vez, a professora 6 limitou-se a seguinte expressão: “pouco mesmo”.

Em se tratando da análise das falas das professoras, em âmbito geral, percebeu-se que, embora algumas tenham afirmado está fazendo parte do Pacto, um programa do governo do Estado que visa capacitar professores que atuam no ensino médio, a maioria demonstrou pouca disposição, interesse, importância e conhecimento acerca de uma formação continuada. Por isso, compreendeu-se que os professores não estão preocupados em participar de cursos de formação continuada para que suas práticas pedagógicas sejam melhoradas.

Na perspectiva de romper também com os tradicionais conteúdos escolares, vem se discutindo nos últimos anos a interdisciplinaridade, que propõe a necessidade de irromper com o currículo tradicional focado nas disciplinas específicas, embora não lhe seja negada a

³ O Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio foi um programa de formação de professores proposto pelo Ministério da Educação (MEC), posto em prática no ano de 2014.

importância na construção do conhecimento escolar. Assim, a atual organização curricular proposta pelos temas transversais não só permite essa aproximação como incentiva esse trabalho. O problema reside no fato de que “para existir interdisciplinaridade, [...] além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento” (BITTENCOURT, 2009, p. 256). Isso irá exigir do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, pois somente assim poderá ter condições de dialogar com os demais campos disciplinares. Ainda nessa perspectiva convém afirmar:

Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Nesse sentido, conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas (BITTENCOURT, 2009, p. 256).

Um dos desafios proposto pela interdisciplinaridade é criar vínculos entre os profissionais da educação para que juntos se construa uma nova postura frente o conhecimento escolar, entendendo que cada disciplina é importante e que reunidas podem dinamizar, ampliar e aprofundar o conhecimento do alunado. Apesar de muitas discussões nos últimos anos, muitos professores e pedagogos ainda não conseguiram aplicá-la nas salas de aula do ensino fundamental e médio do país (FAZENDA *apud* BITTENCOURT, 2009).

No Maranhão, as Diretrizes Curriculares (2014) comungam da ideia de que o planejamento pedagógico deva ser trabalhado na perspectiva interdisciplinar na qual as disciplinas do currículo escolar interajam entre si, respeitando suas peculiaridades. No documento, a interdisciplinaridade está vinculada a uma “abordagem metodológica que propicia maior articulação e reflexão entre as diversas disciplinas ou entre as heterogeneidades de uma mesma ciência, garantindo uma análise mais dinâmica e sistêmica da realidade” (MARANHÃO, 2014, p. 29).

A prática da interdisciplinaridade pressupõe atitudes de reciprocidade e diálogo entre os campos disciplinares como meio de religar os saberes de cada área, como afirmado em:

[...] pelo próprio fato da realidade apresentar múltiplas facetas, não é mais possível analisá-la sob um único ângulo, através de uma só disciplina. Torna-se necessária uma abordagem interdisciplinar que leve em conta o método aplicado, o fenômeno estudado e o quadro referencial de todas as disciplinas participantes, assim como uma relação direta com a realidade (FAZENDA, 2002, p. 52).

Em termos escolares, trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar requer um trabalho pedagógico planejado em equipe, no qual os professores possam manter um diálogo

em comum aos conhecimentos específicos de seu campo de atuação e que reconheçam as limitações de sua disciplina. Para se construir uma prática interdisciplinar exige-se do docente “um olhar mais amplo e profundo sobre o objeto epistemológico de sua área de estudo, buscando compreendê-lo a partir de outros determinantes (sociais, políticos, econômicos, históricos, culturais, antropológicos, sociológicos, filosóficos etc.)” (MARANHÃO, 2014, p. 29).

No campo historiográfico, a interdisciplinaridade não é nova e está atrelada às transformações ocorridas no início do século XX, a partir das contribuições dos historiadores dos *Annales*. Inclusive, Marc Bloch e Lucien Febvre, já incentivavam trabalhos interdisciplinares como consta em “não do nascimento da pós-modernidade, como os projetos interdisciplinares holísticos ou os Estudos Culturais” (SILVA, 2006, p. 239).

No Brasil, na educação básica, os professores podem utilizar como material de orientação e planejamento de suas aulas de documentos oficiais como os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com ênfase para a transversalidade (Ética Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente). Para que efetivamente o trabalho interdisciplinar seja aplicado, diversas barreiras devem ser transpostas conforme se vê em:

A inexistência de um projeto político pedagógico em várias escolas; a pouca comunicação entre os professores (que, em geral, se comportam como ilhas em suas especialidades); as dificuldades de interação escola / comunidade, que gera um saber desvinculado dos interesses locais etc. As escolas precisam perceber que os melhores trabalhos apresentados por alunos e alunas em Feiras de Conhecimentos e Feiras de Ciências são os que aplicam a interdisciplinaridade com competência, o que depende de uma efetiva participação da instituição e de seu quadro docente (SILVA, 2006, p. 240).

Concorda-se com a autora no tocante à inexistência de uma discussão coletiva acerca da implantação de um projeto interdisciplinar na escola. Isso dificulta o entendimento por parte de muitos docentes acerca da importância de se trabalhar em grupo, de se pensar coletivamente, de se chegar ao consenso, portanto, de adquirir um amadurecimento enquanto profissional da educação. O reflexo desse desconhecimento e da ausência dessas discussões se dará em sala de aula, onde cada um de forma isolada trabalhará os seus conteúdos de forma específica. Ao fazer isso o docente desconsidera os demais campos do conhecimento e limita o acesso do educando a um conhecimento mais amplo e significativo, além de descumprir os documentos legais que exigem desses professores uma adequação ao modelo interdisciplinar. Entendeu-se com isso que a aplicabilidade da interdisciplinaridade na educação, na sala de aula, só será possível se houver um compromisso, um pacto entre os profissionais que convivem no mesmo espaço escolar.

5 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO DA TEORIA DA HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Entendeu-se que os professores são profissionais de extrema relevância no contexto de mudanças que regem as sociedades e como tal não podem está na periferia das decisões que permeiam a cultura escolar na atualidade. Portanto, faz-se necessário investimento na formação dessas professoras para que possam atender as recentes demandas de uma sociedade marcadamente tecnológica, onde os meios de comunicação e as mídias têm exercido um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que vivemos em um mundo onde as mudanças caminham a passos largos, a ciência, a tecnologia e o conhecimento se propagam com rapidez tamanha que já não conseguimos mais acompanhar. O reflexo dessas mudanças está na sociedade, que busca dentre outras instituições a educação para compreendê-las. Por isso a necessidade de cursos de formação pedagógica contínua que possa capacitar o professor, instruí-lo e dá subsídios para que os auxiliem na prática docente. Encarar todas essas mudanças tem sido um desafio para todos os profissionais da educação, em especial os professores de História que precisam repensar suas práticas pedagógicas, ainda vinculadas a métodos e técnicas tradicionais de ensino.

A pergunta norteadora dessa investigação foi – De que maneira a formação do professor de História e o domínio ou não da teoria da História e da historiografia influencia no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina? Para respondê-la foi necessária a pesquisa de campo junto às professoras de História do Centro de Ensino Estado do Ceará, em Bacabal – MA, nesta foi utilizado um roteiro de entrevistas que continha aspectos sociais, formativos e inerentes à prática pedagógica das mesmas. Na ocasião, foi confirmado que as professoras apresentam dificuldades na prática pedagógica porque durante o processo de formação inicial delas ficou lacunas no processo de aprendizagem, sobretudo, no que se refere ao estudo da Teoria da História e da historiografia.

Como se observou, os cursos nos quais essas professoras entrevistadas concluíram suas habilitações para lecionarem a disciplina de História, diante de um currículo restrito e simplificado e da forma como foram implementados, não ofereceram uma formação que possibilitasse o domínio do campo da teoria da História e das correntes historiográficas por parte dessas docentes. Em razão disso, busca-se apresentar aqui uma proposta pedagógica que possa contribuir para a melhoria da prática docente dos professores de História da Educação Básica, sem a pretensão de ser uma fórmula didática para resolver essa problemática. Porém,

ainda que pontual, admite-se a importância dessa proposta não apenas para essas docentes, mas para todos aqueles que lecionam na educação básica.

Assim, propomos para a melhoria das aulas de História do ensino médio um curso de formação continuada que problematize a importância da Teoria da História no ensino de História. Tal proposta pedagógica poderá auxiliar os professores a superarem essas deficiências no campo teórico historiográfico. O curso sobre Teoria da História poderá ser sistematizado da seguinte forma: quatro encontros presenciais. Os conteúdos e atividades podem ser divididos em três unidades, cada uma com uma carga horária de vinte horas, contemplando conteúdos que permitirão aos professores conhecerem e se aprofundarem em leituras e discussões sobre o tema da Teoria da História no ensino de História.

Após a elaboração da proposta do curso, o próximo passo será encaminhá-la à Unidade Regional de Educação do Estado do Maranhão (URE). Caso seja aprovada o próximo passo será apresentá-la à direção da escola na qual será aplicada. As escolas que se dispuserem a colaborar com a execução da proposta pedagógica se encarregarão da convocação dos professores de História para que participem.

A proposta pedagógica aqui apresentada terá a seguinte sistemática: no início do curso, realizar-se-á um levantamento bibliográfico dos principais teóricos da historiografia mundial e nacional, seguido de leituras desses autores que conhecem com profundidade esse campo, além de ser disponibilizado um material impresso com os conteúdos a serem trabalhados ao longo dos encontros. O principal objetivo desse material é estabelecer um diálogo constante entre professores e escola acerca de sua prática docente, já que no quadro atual por que passa a escola brasileira a cada dia se discute sobre a qualidade de seu ensino conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) “é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (BRASIL, 2006, p. 5).

Entende-se que para alcançar efetivamente a tão almejada qualidade na educação faz-se necessário perpassar pela inclusão e democratização do acesso e principalmente da permanência do aluno na escola, para isso, o governo federal criou o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Um dos documentos que coaduna com a ideia de um ensino de qualidade são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) ao afirmar que ao término do ensino médio “[...] o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos

estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades” (BRASIL, 2006, p.67).

Na primeira unidade do curso a ser ministrado para os professores de História discutiremos questões conceituais do que seja a História e as visões epistêmicas sobre o conhecimento histórico. A referida prática pedagógica objetivará a compreensão dos vários conceitos acerca do que vem se entendendo por História; a importância da teoria da História na formação docente; o ofício do historiador; a formação do campo disciplinar da História; e as mudanças paradigmáticas pelas quais o campo passou no final do século XIX.

Na segunda unidade do curso trabalharemos as principais correntes historiográficas e a produção da escrita da História, a partir dos seguintes conteúdos: o que é a historiografia; a escola metódica; o marxismo e os Annales: escolas revolucionárias; a Nova História e a História Cultural.

Na terceira unidade abordaremos os problemas e os vários métodos de análise utilizados pela historiografia na pesquisa historiográfica, dando ênfase aos seguintes: o estudo das fontes; História e temporalidade; História e verdade.

Ao final de cada unidade trabalhada listaremos como forma de sugestão algumas referências bibliográficas e disponibilizaremos outras em pdf, para que os professores possam ampliar sua biblioteca virtual particular.

Quadro 01: Conteúdos e referências a serem lidos pelos professores do curso proposto

CONTEÚDO	REFERÊNCIAS
O ofício do historiador	<p>BLOCH, Marc. Apologia da História – Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.</p> <p>CERTEAU, Michel de. A escrita da História. 2. ed. Trad. Maria de Lourdes de Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.</p> <p>FALCON, Francisco. A identidade do historiador. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, n.17, p.7-31, 1996.</p> <p>VEYNE, Paul. Como se escreve a história. 3. ed. Brasília: UnB, 1995.</p>
	<p>BARROS, José D’Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes,</p>

<p>A formação do campo disciplinar</p>	<p>2008.</p> <p>FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. In. Cultura Vozes, n.3, v. 94. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 112-113.</p> <p>REIS, José Carlos. A história entre a filosofia e a ciência. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>VEYNE, Paul. O inventário das diferenças: história e sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.</p>
<p>O que é a historiografia</p>	<p>BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Lisboa: Europa-América, 2000.</p> <p>CERTEAU, Michel de. A escrita da História. 2. ed. Tradução Maria de Lourdes de Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.</p> <p>MALERBA, Jurandir (Org.). A História escrita – Teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>REIS, José Carlos. História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 173-175.</p>
<p>O século XIX e a mudança paradigmática no conceito de História</p>	<p>DOSSE, F. A História. Trad. Maria Helena Assumpção Ortiz. Bauru: Edusc, 2003.</p> <p>HARTOG, François. O século XIX e a História: o caso Fustel de Coulanges. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.</p>
<p>As escolas historiográficas</p>	<p>BURKE, Peter. A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.</p> <p>FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e História oral. Topoi Revista de História. Rio de Janeiro, n.5, p.314-332, 2002.</p> <p>HOLANDA, Sérgio Buarque (org.). Leopoldo von Ranke: história. São Paulo: Ática, 1979.</p> <p>KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto,</p>

	<p>2003.</p> <p>SEIGNOBOS, Charles; LANGLOIS, Charles-Victor. Introdução aos estudos históricos. São Paulo: Renascença, 1946. p.148.</p>
<p>O estudo das fontes</p>	<p>BLOCH, Marc. Apologia da História – Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 98.</p> <p>PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.9, n.17, 1996.</p> <p>BRAUDEL, Fernand. A longa duração. Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992.</p> <p>CARDOSO, Ciro Flamarion. O tempo das ciências naturais e o tempo da História. Ensaios racionalistas. Rio de Janeiro: Campus, 1988. p. 25-40.</p> <p>ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.</p> <p>REIS, José Carlos. Tempo, História e evasão. Campinas: Papyrus, 1994.</p> <p>GINZBURG, Carlo. Relações de força. História, Retórica e Prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.</p> <p>REIS, José Carlos. História e Teoria – Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.</p> <p>RICOEUR, Paul. História e verdade. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.</p>

Como meio de potencializar e dinamizar as aulas poderá ser utilizado alguns recursos didáticos como o data show, o computador, o pen drive, a lousa digital, além do material didático (textos) que será disponibilizado antecipadamente aos professores. A metodologia

proposta será um grande desafio, já que esses profissionais estarão na condição de alunos e que trazem consigo suas experiências de vida e principalmente de trabalho.

Ainda acerca dos aspectos didático- metodológico que irão ser utilizados pensou-se em, a princípio, disponibilizar alguns textos de fácil compreensão como o de Vavy Pacheco, **O que é História** (1993). No decorrer do processo ampliar-se-á as discussões com textos mais complexos como os de Jorn Rusen, **Razão Histórica** (2010). Em seguida partirá para as discussões em grupo, podendo utilizar mesas redonda, aula expositiva dialogada e fontes históricas locais.

A fim de manter um diálogo entre os participantes do curso será criado um grupo no *whatsapp* para trocar informações acerca das discussões da semana, das leituras dos textos e da programação do final de semana. Para aqueles que concluírem o curso será realizado um sorteio de livros e também será expedido um certificado de sessenta horas do curso pela URE.

Na tentativa de aproximar a academia da educação básica pensou-se em convidar alguns professores da Universidade – capital ou local – para compartilhar um pouco do seu conhecimento e de suas experiências junto aos professores da escola. Finalmente após o término do curso faremos uma culminância onde promoveremos um balanço das atividades, em que avançamos e em que precisamos melhorar, dependendo dos resultados, pode-se estendê-la em nível Estadual. Espera-se que este seja um passo significativo na vida profissional dessas docentes e que essa proposta possa de fato auxiliá-las em sua trajetória profissional. Destarte, pela primeira vez têm-se na escola uma formação direcionada a um público específico tratando de um problema também específico; soma-se a isso o aspecto social já que os impactos gerados por essa formação atingirá a comunidade estudantil local; daí a relevância desse trabalho.

Não nos contentaremos apenas com a proposta em si e no encerramento do curso será lançada outra proposta que é de formar não somente os professores envolvidos no projeto, mas será estendido a outros profissionais inclusive de outras escolas, um grupo de estudo que se reunirá regularmente, pelo menos uma vez por mês, para discutimos questões pertinentes ao nosso ofício e outras questões relacionadas à educação. Na ocasião incentivaremos entre os professores a produção de materiais como livros, pesquisas e artigos que resgatem a História local, pouco conhecida pela sociedade.

O curso proposto será dividido em três unidades, as quais são intituladas – o que é História?; As principais correntes historiográficas e os problemas e métodos da historiografia. Para a primeira unidade procura-se atender ao objetivo – estudar os vários conceitos de História, do ofício do historiador, assim como a formação do campo disciplinar e as mudanças

paradigmáticas porque passou no final do século XIX. A fim de que se atenda a esse objetivo considerou-se essencial dividir essa unidade em quatro tópicos: A importância da teoria da História na formação docente; O ofício do historiador; A formação do campo disciplinar e; O século XIX e a mudança paradigmática no conceito de História.

Para construir as noções de teoria da História que falta aos docentes deve-se começar pela discussão acerca do que é e, para que serve a teoria no exercício da docência. Por essa razão adotou-se como estratégia, além da exposição oral será montado um painel com imagens de fatos históricos. Depois de montado o painel em sala de aula, os professores cursistas serão orientados a se aproximar das imagens para que as visualize e possam descrevê-las a partir de suas impressões. Feito isso, o professor-formador deverá conduzir a discussão orientando os cursistas a perceberem que suas falas mesmo que de modo inconsciente revelam que elas estão presas a alguma teoria ou escola histórica. Ao final o formador pedirá que, agora, sabendo as diferenças das teorias envolvidas no ensino de História, eles (cursistas) escrevam uma sequência didática acerca dos fatos vistos no painel envolvendo a teoria histórica com a qual se identificam.

Em se tratando do ofício do historiador, o professor-formador inicialmente apresentará aos cursistas referenciais teóricos que balizam as práticas dos historiadores seja como licenciado ou bacharel. A problemática aqui decorre do fato de que durante a pesquisa de campo ter sido constatado que as professoras entrevistadas desconheciam categorias básicas que permeiam a prática do historiador, por exemplo, não saber a diferença entre teoria e periodização histórica, pois quando perguntada acerca de que teoria utilizava nas suas aulas dissera: “Idade Média”. Desse modo, acredita-se que se o professor desconhece nomenclaturas fundamentais do seu ofício, logo sua ação será repleta de lacunas teórico-metodológicas.

Devido à constatação considerou-se salutar tratar nesse curso o ofício do historiador, o qual será pautado nas teorias de Marc Bloch e Michel de Certeau, embora se perceba nestes a presença do discurso historiográfico, inclusive centrado na Escola dos Annales e da História Cultural. Por sua vez, perguntou-se qual o ofício do historiador na contemporaneidade? Nessa assertiva, compreendeu-se que é papel do historiador entender o caráter cientificista da História, pois quem faz as fontes vir a falar é esse profissional, e que esse passado não está morto conforme asseverado por Bloch. Por isso, o professor de História precisa entender que ele está a lidar com uma ciência, já que ela tem um objeto definido – o homem e sua complexa rede de relações.

Para isso este tópico será trabalhado a partir de leitura intensiva dos referenciais teóricos que tratam do mesmo, pois ficou evidente durante a entrevista que as professoras desconheciam o ofício do historiador e sua epistemologia. Desse modo, compreendeu-se que o que lhes falta é uma leitura aprofundada do que é e de como elas devem trabalhar os conceitos dessa ciência junto aos discentes, uma vez que se o docente não tem o domínio de conceitos ou nomenclaturas básicas estes reverberarão em todo o conjunto do seu trabalho. Portanto, sugere-se, nesse caso, como ponto de partida a leitura do **Dicionário de conceitos históricos**, de Kalina Silva (2006), além de **Apologia da História ou o ofício do historiador**, de Marc Bloch (2001) e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais – Ciências Humanas**.

Partindo da premissa de que quem não conhece os conceitos fundamentais acaba por desconhecer o percurso histórico dessa ciência, assim Vavy Pacheco Borges (1993) disse que a História tem uma história. Por esse motivo, vê-se que o professor também precisa vê essa trajetória, todavia, ele precisa desfazer-se da ideia de que por ser docente ele já conhece ou estudou toda a história, revisitando constantemente o passado, como dissera Boschi (2007). Logo, os professores de História precisam de uma leitura dos textos básicos que tratam desse percurso. Como procedimento metodológico dessa ação tem-se: 1 – Os professores serão divididos em grupos iguais; 2 – A cada grupo será entregue um texto que trate do percurso da História até o seu reconhecimento como campo do saber científico; 3 – Será reservada uma hora para o estudo dirigido do grupo. Depois de terminado o estudo, os grupos voltarão para a sala onde será iniciada uma discussão acerca do tema.

Dando continuidade o quarto tópico da unidade trata do “século XIX e a mudança paradigmática no conceito de História”, compreendeu-se que esta mudança ocorreu a partir do marxismo que passou a questionar a linearidade com a qual se contava os fatos históricos. De modo que se procurou fragmentar a história factual, a qual podia ser provada através de documentos oficiais contidos em arquivos públicos, pois esse movimento vem a questionar o lugar do arquivo público na construção daquilo que se deve ser chamado de fato histórico, por exemplo, até então, não se perguntam o porquê de os negros não serem enterrados nas igrejas como os seus senhores. Essa mudança paradigmática necessita ser pensada pelos professores de História entrevistados neste trabalho, uma vez que parece que eles não têm a devida compreensão acerca dessas mudanças e do quão significativo elas são para a construção do pensamento contemporâneo da ciência História.

Considerando a contextualização aqui apresentada o tópico será trabalhado da seguinte forma:

- 1 – A turma será dividida em dois grandes grupos; em seguida será entregue aos grupos um texto positivista e um texto marxista, por ordem de sorteio, mas sem que eles saibam a base epistemológica dos textos.
- 2 – Depois será dado o tempo de uma hora para a leitura e debate no grupo sobre o texto lido.
- 3 – Depois de cumprido esse tempo, os alunos retornarão à sala para a continuidade da atividade, onde o professor-formador lançará três perguntas idênticas aos grupos e escolherá três representantes dos mesmos para que respondam às questões lançadas às quais são: Que fato histórico é abordado no texto? Como são apresentados os personagens no texto? Quais as estratégias empregadas pelo historiador na composição desse texto?
- 4 – Depois do debate para a apresentação das respostas as questões propostas o professor-formador irá orientar os alunos a construir um painel no qual fiquem demarcadas as diferenças entre a história sob o ponto de vista positivista e a história sob a ótica marxista.
- 5 – Por último, os cursistas serão orientados a buscar um fato qualquer da História do Brasil ou da História do Maranhão e recontá-lo a partir destas duas visões.

Em se tratando da unidade II – As principais correntes historiográficas – nesta irá se partir de um estudo dirigido acerca do tema e das seguintes ações:

- 1 – A turma será dividida em cinco grupos, por ordem de sorteio usando os números de 1 a 5.
- 2 – Após a definição dos grupos será entregue a cada um deles pelo professor-formador três textos com o mesmo tema – Os bandeirantes, os quais seguem citados abaixo:

TEMA – BANDEIRANTES

[...] Chefes destemerosos e enérgicos [...] vestiam gibões de couro acolchoados de algodão, protegendo-se das flechas da indiada: sapatões fortes de cordão, chapéus desabotoados para poupá-los da solheira; facões nas cinturas e espingardas a tiracolo [...] espera-os o imenso dos sertões. Lutas com os índios impiedosos [...]. As cachoeiras a transpor com as canoas nas costas ou em corredeiras pavorosas.

[...] Esses homens rudes, ousados, impetuosos cruéis, mas que, embora visando o seus alvos de cobiça, romperam pelo sertão a dentro, transpuseram a linha de Tordesilhas, tornaram brasileiras regiões destinadas à Espanha.

SETE, História do Brasil. In: PEREIRA, Paula. “as tintas da história”. **Época**. São Paulo: Globo. N. 162, p. 50- 57, jun.2001.

TEMA - BANDEIRANTES

Bandidos e inescrupulosos caçadores de índios, despovoadores do sertão, porque serviram as classes dominantes abastecendo em períodos críticos o mercado de escravos, os bandeirantes passaram pela historiografia oficial como grandes heróis.

(...). Estabelecidos na terra conquistada, sem perceber eram muito ignorantes para localizarem-se com precisão alargaram a posse portuguesa.

CHIAVENATO J.J. ; PILETTI, N. C. História e vida. In: PEREIRA, Paula. “As tintas da história”. **Época**. São Paulo: Globo. n.162, p. 50-57, jun. 2001.

TEMA – BANDEIRANTES

Até aqui, você leu que os bandeirantes escravizaram e mataram milhares de índios [...] foram, portanto, Bandidos? Por outro lado, você leu também que foram eles que entraram pelo sertão, [...] criando povoados e descobrindo riqueza. Teriam sido heróis? [...] O conhecimento histórico [...] faz pensar: [...]; nas necessidades que levam os seres humanos a enfrentarem perigos; na acumulação de riqueza baseada na dominação de algumas pessoas por outras.

GIOVANNI, JUNQUEIRA, TUONO, História: Compreender para aprender, In: PEREIRA, Paula. “as tintas da história”. **Época**. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, jun. 2001.

- 3 – Os textos serão entregues às cegas, pois os alunos cursistas deverão por si identificar a quais escolas históricas pertencem os mesmos;
- 4 – Para a identificação das escolas históricas, o professor-formador deverá elaborar um questionário com quatro questões considerando que o objeto da atividade é possibilitar que os professores cursistas identifiquem as escolas históricas presentes nos textos. As questões são: 1 – Considerando os textos apresentados pode-se afirmar que eles seguem a mesma visão da história? Justifique; 2 – Que palavras ou expressões contidas no texto revelam sua filiação histórica? 3 – A partir das expressões ou palavras extraídas na questão anterior elabore um quadro que diferencie as principais escolas históricas. 4 – De posse do quadro formulado na questão anterior aponte as características da Escola Positivista, da Escola Marxista e da Escola dos Annales.
- 5 – Depois de feito esse estudo dirigido os cursistas deverão voltar à sala de aula e sob a mediação do professor-formador socializar os resultados do estudo feito.

A unidade III tratará dos problemas e métodos da historiografia, por isso, faz-se necessário o estudo das fontes históricas, das noções de história e temporalidade e as noções de história e verdade. Para contemplar esses conteúdos busca-se a utilização de procedimentos metodológicos usados na produção dos discursos historiográficos. Para isso a proposta dessa unidade contempla o trabalho com a História local, a partir de fontes originais diversas que descrevem um pouco do cotidiano da cidade com pessoas comuns da sociedade. O estudo da História local e regional só se tornou possível na academia no final da década de 1980. Essa abertura foi graças a nova concepção metodológica proporcionada pela Nova História que incluiu uma diversidade de conceitos de fonte histórica.

A História local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da História do presente (BITTENCOURT, 2004, p.168).

O professor de História que decidi trabalhar com a História local será o responsável por criar possibilidades de o jovem desenvolver a capacidade de se articular com seu mundo a partir do seu entorno, inclusive permita o desenvolvimento de condições para a apreensão do conhecimento histórico. Desse modo, a adoção da História local como estratégia para o ensino de História contribuirá para que os discentes compreendam melhor as ações do seu entorno, incluindo os espaços de convivência que ele considera como significativos por recuperar traços da sua memória.

De acordo com os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's) de História:

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para as atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (Brasil, MEC, 1997, p.49).

A partir do fragmento verificou-se que as estratégias a serem aplicadas nos processos de ensinar e aprender a história deve acompanhar as transformações culturais, políticas e sociais do seu lugar. Nos últimos anos tem crescido o número de professores que vem trabalhando com a História local, no entanto a sua utilização no ensino de História requer alguns cuidados que estão ligados a duas variantes:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de História local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacional, que deve ser conhecidos e situados, como, o ocidental e o mundial (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.112).

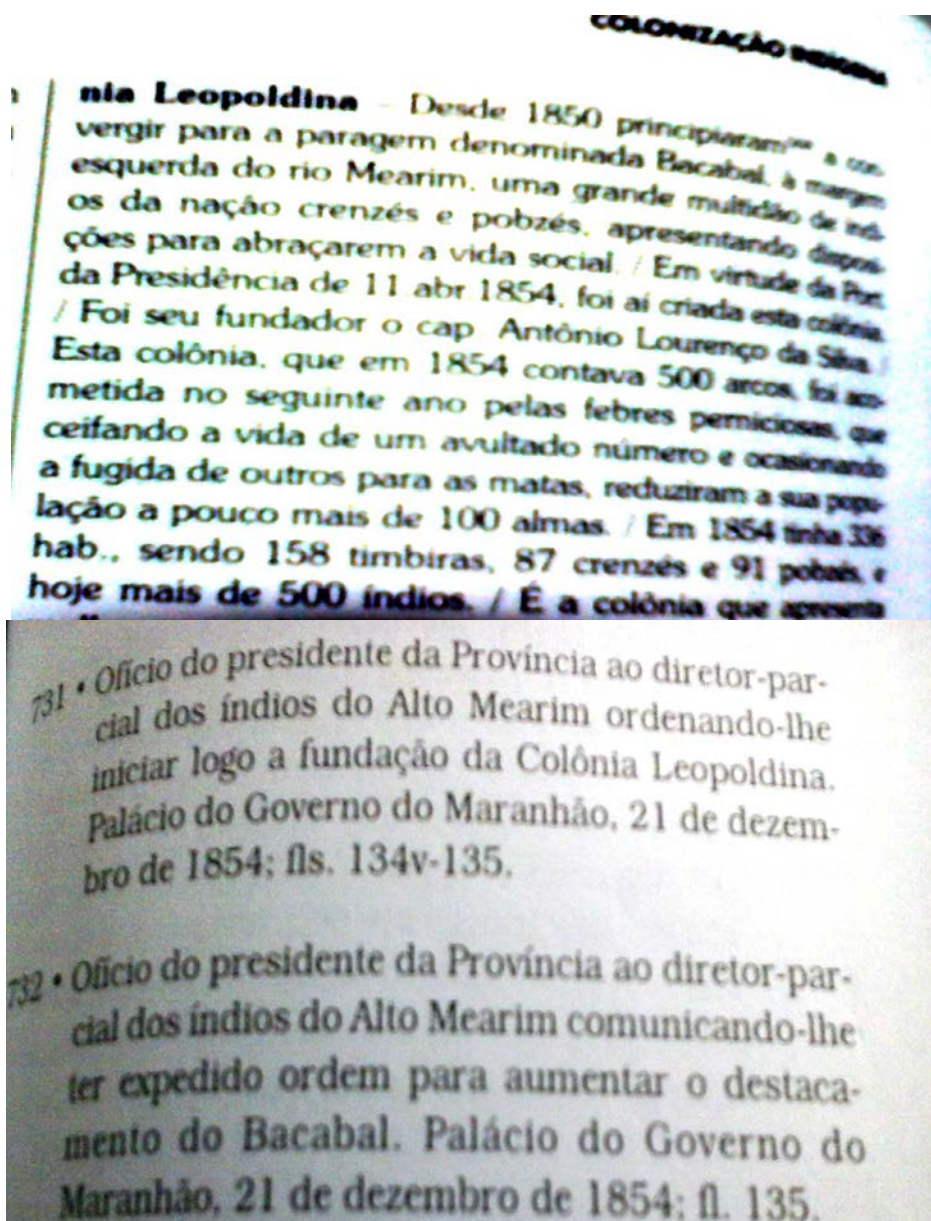
Ainda acerca da importância de se trabalhar a História local, salienta-se:

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1989, p.20).

Partindo do cenário apresentado acerca da História local serão trabalhadas seis atividades, as quais seguem nominadas.

- **1 – Documentos históricos** – Para fazer uso desse instrumento e da História local será apresentado o tema – A formação bacabalense no século XIX – nesse tópico serão tratados movimentos que antecederam à fundação de Bacabal. Neste sentido, toma-se como base o documento da formação da colônia Leopoldina de 1850. A partir desse documento se quer que os professores cursistas obtenham noções dos fatos que antecederam a chegada do coronel Lourenço Alves da Silva em 1876. É também um modo de fomentar a construção do pensamento historicista a partir de base positivista e a partir deste nas correntes posteriores.

Figura 02: Documento da Colônia Leopoldina

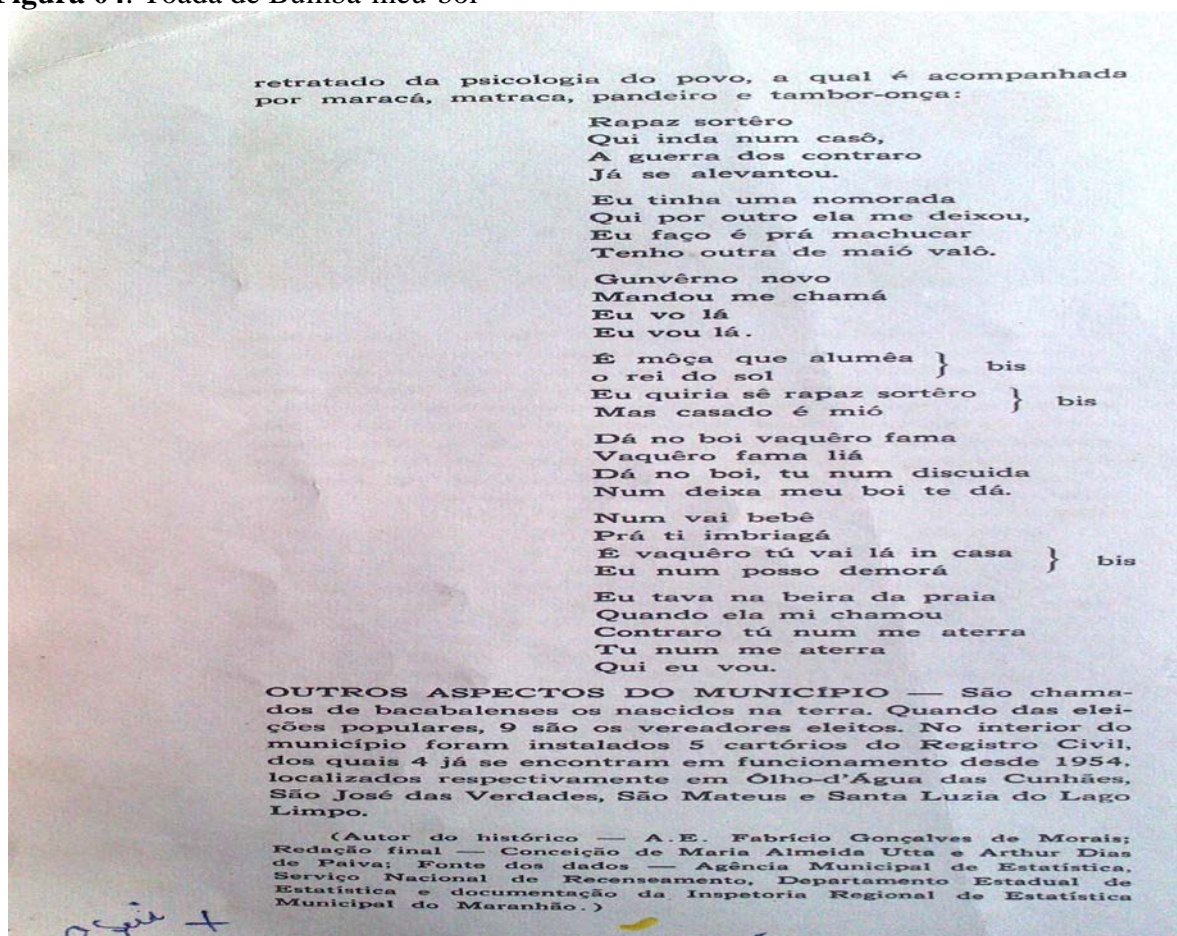


Fonte: Arquivo Público de São Luís – MA.

Considerando o gênero textual aviso apresentado no jornal Mensageiro da Paz, de 02 de setembro de 1944. Compreende-se que ele pode ser um poderoso instrumento para que o professor de História se valha das informações nele contidas acerca da economia possa vir a levar o aluno a pensar sobre quais as razões de a cidade de Bacabal mesmo distante do principal cenário dessa guerra tinha sido afetada. Além disso, pode-se a partir deste indicar outros fatos que também afetem a população de Bacabal na contemporaneidade como a guerra na síria e a Primavera árabe.

- **3 – Música** – para trabalhar com esse instrumento a temática utilizada será – Expressões da cultura local – e como fonte uma toada de bumba-meu-boi, datada de 1954, escrito por Fabrício Gonçalves de Moraes, porém a letra da toada foi composta pelo senhor Bixinho, folclorista e cantador de um dos primeiros bumba-meu-boi de Bacabal. A letra da toada será usada para discutir costumes locais da época em que a mesma fora escrita, além de orientar o cursista a pensar sobre as mudanças nos costumes e também os motivos do enfraquecimento da cultura popular na atualidade.

Figura 04: Toada de Bumba-meu-boi



Fonte: IBGE, 1954.

- **4 – Memórias de Bacabal** – esta atividade terá como fonte o nome das famílias bacabalenses das décadas de 1930 e 1940. Para isso, os professores cursistas terão como referência apenas os sobrenomes dessas famílias, os quais serão extraídos do documento abaixo, que uma carta do Pastor da Igreja Assembleia de Deus, Francisco Assis Gomes, escrita em 1990. Nela, o escrevente rememora pessoas com as quais ele conviveu em Bacabal, algumas delas, bastante conhecidas na cidade como o ex-prefeito, Frederico Léda e poeta, Brasilino Miranda, conforme se observa na Carta que segue transcrita.

Figura 05: Carta sobre as famílias bacabalenses

Pela suprema graça de Deus, no tempo do meu pastorado na cidade de Bacabal, Maranhão, tive a felicidade de deparar-me com muitas pessoas ilustres e amigas que não me sendo possível citar o nome de todas, menciono as seguintes:

Dr. Francisco Chaças de Araujo, bom Farmacêutico que ainda foi Prefeito da cidade, homem de excelente relacionamento popular.

Dr. Antonio Galvão, Juiz de Direito;

Sr. Eusébio Martins Trinta, também foi Prefeito e sua esposa dona Edith, foi funcionária dos Correios e Telégrafos;

Sr. José Silva, Escrivão;

Sr. José Romeu, Promotor Público;

Sr. Urbano Sousa e seu cunhado Manéco;

Sr. João Seba e sua esposa, dona Julia;

Sr. Francisco Borges, homem de baixa estatura, porém de palavra segura;

Sr. Frederico Léda, com quem tivemos amistosas e boas palestras;

Sr. Emiliano Mendes, pessoa pacata, amistosa e serena;

Sr. Brasilino Miranda, Tabelião Público;

Sr. Renê Maciel, outro homem sereno e me parece que para falar, primeiramente pensava;

Sr. Odorico Miranda, bom construtor;

Sr. José Kamalho;

Sr. Zequinha Almeida que, como jovem no meu tempo, meu Deus, meu Deus!

Sr. Luiz Gama, bom flautista, casado com a professora Gertrudes, muito meu amigo, sendo sua esposa, membro exemplar de nossa Igreja tendo da parte dele, plena liberdade para frequentar os trabalhos. Batizamos três filhas do casal: Meluzina, Maria e Izabel;

Sr. Virgílio Parma, Farmacêutico, aviado pelo Dr. Araujo. Tendo o senhor Virgílio se convertido a Jesus, nós o batizamos nas águas do rio Mearim em Bacabal, no dia 18 de setembro de 1938. Sendo ele viúvo, noivou com a professora Rosa Lima, membro da Igreja, filha da irmã Ana Pereira, cujo enlace foi realizado na casa da noiva no bairro Juçaral tendo celebrado o ato civil, o Dr. Antonio Galvão e em seguida impetramos as bênçãos matrimoniais;

Sr. José Abreu, este foi também, Prefeito Municipal da Cidade. Quando viúvo sendo pai de muitos filhos, casou com a nossa irmã Rozinha, foi portanto, um bom esposo, um exemplar pai de família; mantivemos amplo contacto de amizade com estes amigos e ainda tivemos o privilégio de quando o Pastor da Assembleia de Deus em Pedreiras, receber a visita dele, acompanhado do senhor Emiliano Mendes.

Rio de Janeiro, 20 de abril de 1990.

pastor: *Francisco Assis Gomes*

Fonte: Arquivo Pessoal cedido por Marcos Ferreira Silva.

Sendo assim, a atividade terá os seguintes encaminhamentos:

- 1º – Divisão da turma em grupos pelo professor-formador;
 - 2º – Distribuição de documento com os nomes das famílias;
 - 3º – Em seguida, o professor-formador pedirá aos alunos que os grupos construam árvore genealógica dessas famílias.
 - 4º – Depois, Todos voltarão à sala de aula e sob a orientação do professor-formador apresentarão os resultados obtidos.
 - 5º – Avaliar os motivos de alguns não terem conseguido realizar a atividade e explicitar os motivos. Diante das falhas, o professor-formador deverá lembrar-se da importância de se preservar essa memória local.
- **5 – Dados históricos de Bacabal** – nesta atividade serão trabalhados os dados populacionais e as influências da colonização destes povos na formação cultural e social de Bacabal. Partindo de dados coletados sobre o quantitativo populacional em 1950 que era de 54.949 habitantes e ocupava a 5º posição como cidade mais populosa do Estado do Maranhão. Para analisar esses dados toma-se o texto em arquivo do IBGE, da época, conforme se vê a seguir.

Figura 06: Dados da população de Bacabal no ano de 1954.

CASA MUNICIPAL

Uma Estância Municipal

...são, manduã, pescada, sardinha, lito, lagro, pinha, cabuca gorda, cará, coró, cascudo, Pirapema, piranha, amado, jandá e outras.

RIQUEZAS NATURAIS — A maior riqueza em sementes oleaginosas é dada pela palmeira de babaçu que se encontra espalhada por toda a parte. As principais filtras são a malva-branca, de relógio, de diversas variedades de embiras, etc.

O município de Bacabal é pobre em minerais, devido à sua composição e formação física. No lugar Salgado — precisamente na pedra do Salgado — encontram-se camadas folheadas de calcários em forma de carbonato de cal. Também aí existem pequenas fontes de águas sulfúreas e outras de sal, sobressaindo as sais de potassa.

A área florestal da mata virgem, apesar da grande devastação, ainda cobre um terço do território; outra terça parte é coberta pelas capoeiras e capoeirões; o restante, pelos lagos, campos baixos e pelos campos de chapada. Sob o ponto de vista florestal, o município de Bacabal se pode dividir em: a) terras firmes das matas; b) várzeas altas; c) várzeas baixas; d) campos lavados; e) campos cobertos com árvores e capões de matas; f) capoeiras; e) capoeiras.

A riqueza florestal compõe-se de acuriúba, ameju, andiroba, aracy, aracy do mato, aracy da anta, arapari, arariba, bacaba, bacurizinho, barbatimão, biribá, breu-branco, burra-leiteira, cacau-aral, caju-do-mato, canela-de-va-do, carabuba, caroba, cauçu, cedro branco, cedro vermelho, condura, cupaiá, coração-de-negro, cortiça, cravo do mato, cravo-do-maranhão, cula-de-macaco, cumaru, bordão-de-velho, cupiúba, cutiriba grande, ingá-açu, ingá-cipó, ingá-

...xita, ingerana, ipêíba, Jacre, lambetipetra, louro-albacate, louro-amarelo, macadiba do campo, mamorana, macaran-duba mirindiba, mufungu, pau-rosa, pau-santo, dau-d'arco vivo, pau-d'arco amarelo, pau-marfim, pente-de-macaco, tortizinho, poporá, angelim-doce, angelim-pedra, angelim-côco, arapari branco, sumadira, imbaúba, jaboti, vacaba, capim duro, etc.

Animais silvestres também são encontrados, destacando-se veado, cutitu, gato maracajá, leonra, ariranta, quatiçã, capivara, cotia, macaco, raposa, coati, cobra, etc.

Os traços físicos do terreno terciário e permiano da bacia do rio Salgado assinalam suspeitas da existência de petróleo.

POPULAÇÃO — A população de Bacabal, segundo o Recenseamento de 1950, era de 54 949 habitantes e tinha a seguinte composição: homens — 28 208; mulheres — 26 741; brancos — 23 009; pretos — 8 021; pardos — 23 760. Das pessoas de 15 anos, em número de 31 247, 11 192 eram solteiros; 18 225 casadas; 1 627 viúvas e 3 desquitadas. Existiam 13 estrangeiros e 4 brasileiros naturalizados. Em religião predominaram as que se declararam católicas romanas, em número de 53 232. Os demais credos tinham os seguintes adeptos: protestantes — 1 046; espíritas — 14; outras religiões — 46; sem religião — 8; sem declaração de religião — 63. Do total da população, 91,3% localizam-se no quadro rural, superando a média da população rural do Maranhão, que é de 82,6%. A superioridade numérica do elemento masculino é também observada na população rural (25 879 homens e 24 213 mulheres). Situa-se em 5.º lugar na relação dos municípios mais populosos do Estado, como demonstra o quadro abaixo:

São Luís	119 785 habitantes
Caxias	107 347 habitantes
Codó	59 657 habitantes
Pedreiras	59 475 habitantes
BACABAL	54 949 habitantes

Segundo estimativa do Departamento Estadual de Estatística para 1956, a população de Bacabal era de 66 842 habitantes. (Obs. Todos os demonstrativos acima incluem a população de Vitorino Freire, criado após 1950).

Agglomerações urbanas — A única aglomeração urbana é a sede, que contava, quando do Recenseamento de 1950,

55

Fonte: IBGE, 1954.

Os procedimentos adotados serão:

- 1 – Distribuição da turma em grupos e entrega do texto pelo professor-formador.
- 2 – Leitura do texto pelo grupo e, posterior debate entre eles com duração de uma hora.
- 3 – Socialização das discussões e análise dos fatores que impulsionaram o aumento e posterior decréscimo da população de Bacabal que, em 1957, conforme relata Raimundo Sérgio de Oliveira, no livro **Histórias de Bacabal de sempre**, chegara a 157.000 habitantes.
- **6 – Monumentos históricos** – esta atividade tem por fim reconstituir a história de Bacabal através dos poucos monumentos arquitetônicos que ainda não sofreram transformações bruscas impostas pela ação antrópica. Para isso, perguntou-se – Por que Bacabal não tem nenhuma política de preservação da sua memória patrimonial e arquitetônica? Por que não há nas escolas bacabalenses um projeto em que se trabalhe a ideia de preservação da memória local? A falta de um curso de graduação em História e a inexistência de espaços de conservação da memória como os museus contribui para essa realidade?

Considera-se que essa atividade seja importante devido ao fato de Bacabal ser uma cidade que não teve preservada a sua estrutura arquitetônica, através da qual se poderia avivar a memória dos mais jovens para que eles viessem a conhecer a história da cidade. Desse modo, serão adotados os seguintes passos:

- 1 – O professor-formador dividirá os alunos em dois grupos a fim de que eles recontem a história de Bacabal em dois momentos – o primeiro grupo contará essa história de 1876 a 1950 e o segundo grupo de 1950 à contemporaneidade, sendo que essa história não terá palavras somente fotografias.
- 2 – Depois de divididos os grupos, entre si os membros do grupo negociarão o modo como coletarão as fotografias, de modo a permitir que as imagens se entrelacem e forme o tecido histórico.
- 3 – Os professores cursistas montarão uma exposição contendo fotografias de residências, praças e outros monumentos que reconstituam a história de Bacabal, tendo a proximidade do seu centenário.
- 4 – Exposição de fotografias da memória bacabalense. Segue duas fotografias dessa exposição.

Figura 07: Fotografias antigas de Bacabal



Fonte: IBGE.

Portanto, o curso aqui proposto assim como os referenciais teóricos indicados contribuirá para que o professor de História que não tem o devido domínio da Teoria da História, visto o fato de ela ser uma disciplina relativamente nova no currículo do curso venha a ter noções elementares de como construir esse conhecimento. Desse modo, sabe-se que é necessário além de um estudo profícuo da teoria já construída que o docente possa se valer de estratégias que possibilite a ele esse arcabouço teórico-metodológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualificação do profissional numa pós-graduação *stricto sensu* é necessária para atender às perspectivas do sistema neoliberal da contemporaneidade e, é esse pensamento que orienta os docentes e outros profissionais a buscarem-na. Mas, para isso, faz-se necessário pesquisar uma problemática que instigue uma reflexão do pesquisador e também da coletividade que o circunda, por isso, a princípio foi pensada a pesquisa sobre a discrepância entre o discurso e a prática dos docentes de História do Centro de Ensino Estado do Ceará, em Bacabal – MA. Com esse pensamento foi feito o projeto inicial com o qual se obteve a aprovação na seleção para o ingresso no Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Porém, com o aprofundamento das leituras e novas reescritas viu-se que essa divergência discursiva tem origem na formação do docente, pois ele carrega as memórias daquilo e de como ele aprendeu e isso acaba por ser reproduzido na ação docente. Desse modo, evidenciou-se que o problema é o não domínio das teorias da História e da Historiografia, uma vez que a ausência desse conhecimento impede a adoção de estratégias metodológicas que levem o sujeito aprendiz a apreender os fatos históricos e suas implicações. Nesse campo, observou-se que as discussões acerca do processo de formação de professores são amplas e tem-se revelado desafiadoras para muitos pesquisadores que se enveredam por esse caminho. As variantes são múltiplas, envolvendo formação inicial e continuada, identidade docente, saber escolar, saber da docência e outros.

Nesse trabalho, abordaram-se essas e outras temáticas a começar pelo problema que movimentou este, as limitações dos professores de História acerca do conhecimento e da relação entre a teoria da História e o ensino da disciplina no seu labor docente. O desconhecimento demonstrado acerca das teorias históricas e das correntes historiográficas tem reminiscências das aprendizagens obtidas no processo de formação inicial – a graduação, além de falhas na formação continuada ou ainda ao fato de depois da graduação este profissional não procurar por novas formações que o ajudassem a melhorar a prática do magistério. Por essa razão, para discutir esses elementos foram feitos alguns questionamentos, como – Quais as falhas apresentadas entre os discursos e práticas dos professores de História? Há alguma relação entre as práticas dos professores e o domínio ou não domínio da Teoria da História? Por que alguns docentes mesmo tendo cursado a disciplina Teoria da História

durante a graduação não têm conseguido demonstrar os conhecimentos adquiridos na sua prática diária em sala de aula?

Os questionamentos levantados ajudaram a pensar os objetivos da pesquisa e também nortear a escolha e formulação dos procedimentos metodológicos adotados, inclusive a seleção das teorias e, por conseguinte, a escrita do texto e elaboração do roteiro semiestruturado para as entrevistas. Nesta última fase, constatou-se haver uma singularidade entre os professores – a formação inicial (graduação) se deu em cursos regulares intensivos e, isso possibilita que as práticas desenvolvidas por eles, na escola, possam ser semelhantes, desde a seleção das estratégias aplicadas na sala de aula.

Neste sentido, considera-se que o lugar de formação das professoras entrevistadas apresentava alguma que desordem comum para que elas tivessem domínios e também ausências semelhantes, o que a princípio causou certa estranheza. Esperava-se que os entrevistados apresentassem situações divergentes para explicar o problema, porém a origem era a mesma – o domínio das teorias e correntes da história e historiografia não é visto por causa das condições inerentes ao processo de formação dos mesmos. Esse dado fora evidenciado na análise do histórico escolar das entrevistadas, pois de posse desse documento pode ser percebido que três delas não tiveram a disciplina Teoria da História no currículo estudado. As outras três tiveram, porém o modo como a disciplina fora ofertada, na dinâmica dos cursos regulares intensivos não fora suficiente para possibilitar o conhecimento fundamental acerca de como se ensinar a História na escola.

Neste sentido, dominar a teoria da História é condição basilar para que os professores possam de fato exercer o seu ofício com competência, segurança e criticidade, contribuindo para o aprendizado mais significativo do aluno. O professor de História que atua na educação básica necessita se apoderar dessas teorias e discuti-las em sala de aula com seus alunos, levando-os a entenderem os bastidores da História, como o pensamento historiográfico é produzido em cada época.

Quando se recorre ao conceito de teoria da História pode-se compreendê-la como uma forma de ver, sistematizar e interpretar um dado fenômeno onde o historiador por meio de regras, conceitos e princípios que interagem entre si busca entender ou explicitar um objeto em análise. A teoria é um instrumento relevante que permite o professor de História estabelecer conexões com a sociedade a ser estudada a cada contexto histórico. Para Silva (2006) na atualidade não há uma teoria universal que dê conta de explicar o homem em sua totalidade, em se tratando da História como campo científico buscar uma teoria que

contemple um objeto tão complexo como o “homem no tempo” já não é das tarefas mais simples. Por isso, que os historiadores atualmente têm buscado desenvolver teorias. Ainda segundo a autora com o advento da Nova História, a História foi se tornando menos teórica, não se preocupando com os estudos das sociedades no tempo. Embora tenha havido um enfraquecimento teórico faz-se necessário que os docentes conheçam os conceitos já produzidos por historiadores no passado como burguesia, proletariado, modo de produção, modernidade e outros.

O docente de História como mediador do processo de ensino e aprendizagem precisa compreender que de posse dessas teorias conseguirá com que seu aluno se sinta sujeito da História, participe desse processo. Quando desprovido desse conhecimento pergunta-se como ele conseguiria emancipar seu aluno, se nem ele mesmo conseguiu essa proeza, isso implica dizer que nem todo historiador reconhece o seu ofício, além de haver comprometimento no seu processo de formação, seja ele de ordem individual ou institucional.

Nessa perspectiva, ressalta-se que os problemas ocorridos no processo de ensino-aprendizagem podem ser originados de lacunas na cognição do aluno ou ainda de eventuais problemas que possam afetá-lo. Também os problemas podem ter sua origem na estrutura do currículo dos cursos ou de outros processos inerentes ao ambiente e modelo de oferta, no caso pesquisado, constatou-se que o problema foi institucional, sobretudo, para aqueles que estudaram na Universidade Estadual do Vale do Acaraú, pois estes não tiveram no seu currículo a disciplina Teoria da História.

Percebeu-se no transcorrer deste trabalho implicações decorrentes dessa lacuna teórica, como a presença de aulas estanques, descontextualizadas, sem vida, nas quais o professor é apenas um reproduzidor de conteúdos, ministrando aulas de História que continuam contemplando os “mortos famosos”. Talvez, por isso, ainda seja audível, nos corredores de algumas escolas, a ideia cristalizada entre os educandos de que o professor de História é um “mentiroso profissional”, limitando-se a encarar as aulas dessa disciplina como um espetáculo de heróis ilustres que precisam de contemplação. Nesse ínterim, cabe ao docente mediar o contato entre o aluno e a narrativa dos fatos históricos, pois o conhecimento somente será construído se houver uma aproximação adequada entre esses pólos distintos do processo de comunicação.

Conhecer as teorias da História é fundamental para que os professores compreendam que estas possuem aproximações com as correntes historiográficas que foram importantes para o avanço da historiografia. É necessário que os professores saibam distinguir e se

posicionar diante das escolas historiográficas (Positivista, Marxista e Annales) e que estas foram relevantes em cada período em que fora produzida. Esse conhecimento garantirá um planejamento eficaz na elaboração das suas aulas, na escolha do livro didático, na escolha dos conteúdos, nas intervenções em sala de aula e outros. O conhecimento das teorias levará o professor a fazer com que seu aluno reflita não somente sobre a História enquanto ciência, mas a sua própria história de vida enquanto sujeito do processo histórico.

O historiador é capaz de repensar o seu ofício a partir dos objetos que circundam suas ações, inclusive as mudanças e os reflexos destes, por exemplo, o ensino de História na educação básica não pode ocorrer sem que haja uma ligação com as mudanças propostas a partir da Constituição Federal de 1988. Relacionada à Carta Magna apresentam-se outros documentos como a LDB, nº 9.394/96 a qual está vinculada às mudanças contextuais da educação, como o fato de se permitir o fim do ensino de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica e se passasse a ensinar História. Também ela supõe um ensino voltado para atender a uma sociedade plural, como quando se preconiza nas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que a História se ocupa da formação para a cidadania dos diferentes grupos étnicos e sociais que compõem o povo brasileiro, sobretudo, os negros e indígenas. Por sua vez, essa aceitação e abertura para a pluralidade social orientam até mesmo para o planejamento de aulas que leve em consideração as diversidades existentes na escola.

Levantou-se também uma discussão que apesar de não ser nova, ainda faz parte da pauta da educação que é a formação de professores. Tal temática parece ser inesgotável diante da dinamicidade social e da resistência de algumas instituições de ensino que por meio de cursos de formação insistem em manter antigos paradigmas de formação como o modelo de racionalidade técnica. O presente modelo predominou no Brasil durante o período da ditadura militar onde o professor era apenas um técnico responsável por transmitir o conhecimento sem que este fosse questionado ou refletido pelo aluno. Predominava a educação bancária que via o educando como um depósito de informação cabendo o professor preenchê-lo.

Ainda acerca da formação de professores discutiu-se a formação inicial e continuada dos professores entendendo-as como necessárias frente aos desafios postos pela contemporaneidade. Trouxe a baila alguns autores que abordam essas temáticas e que aponta para uma convergência, a necessidade dos profissionais da educação de se capacitarem continuamente. Os autores ainda discutem a necessidade dos professores refletirem cotidianamente suas práticas docentes como meio de melhorar a qualidade do ensino.

Quando se analisou os cursos de formação de professores em regime regular intensivo promovido por duas instituições de ensino superior – UEMA e UVA, percebeu-se algumas anomalias que os circundavam: o aligeiramento dos cursos, professores sem a devida qualificação, aulas baseadas na mera reprodução dos conteúdos, ausência de bibliotecas, textos fragmentados, instalações inadequadas e outros. Essa realidade vivenciada por esses alunos-professores nesses cursos deixaram algumas fissuras que precisam ser sanadas.

Na análise empírica das entrevistas constatou-se que esses cursos em regime regular intensivo (período de férias) não conseguiram promover nos professores o domínio da teoria da História e das correntes historiográficas. A ausência das disciplinas Teoria da História e Introdução à Historiografia, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú pode explicar essa falta de domínio das teorias e escolas históricas pelos professores selecionados como corpus da pesquisa. Por sua vez, embora entre as disciplinas oferecidas no currículo do curso de licenciatura em História, no Programa de Qualificação de Docentes, da UEMA haja essa disciplina viu-se que os professores não adquiriram as habilidades necessárias para que esse conteúdo pudesse se ensinar a História mediante o conjunto de conhecimentos que a faz uma ciência.

No tocante à constituição desses cursos faz-se necessária uma revisão nas suas estruturas curriculares que possam dar conta de minimizar a problemática existente, uma vez que se estudada pelos alunos durante a formação inicial não existiria dificuldade para o novo docente em trabalhar com esse conhecimento. Assim, pode ser afirmado que a adoção de novas estratégias para o ensino de História contribuirá para a melhoria das aprendizagens nos diferentes âmbitos e tanto o docente quanto o discente terão uma atividade mais prazerosa ao seu alcance.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. Teoria da História: o ensino na formação do professor de história. **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005. Disponível em: < anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0836.pdf > Acesso em: 05.jun.2016.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Trad. Andréa Dore. Rev. Téc. José Jobson de Andrade Arruda. Bauru: Edusc, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Teoria da História**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- . **Teoria da História**. 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERUTTI, Flávio. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSCHI, Caio César. **Por que estudar história?** / Caio César Boschi. – São Paulo: Ática, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II- Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; UFPR/ Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/ CEB/ nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866> Acesso em: 10.jul.2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ CNE, 1999.

_____. **Lei 9.394 de 24 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____.BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEF, 2000.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CAMPOS, Edson Nascimento *et al.* **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Saberes de Docência).

CANABARRO, Ivo dos Santos. **Teoria e Métodos da História**. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. **Teoria e Métodos da História II**. Ijuí: Unijuí, 2010. 70 p. (Coleção Educação à Distância. Série Livro - Texto).

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO. **CEDIN/SEDUC- MA**. São Luís, 1989.

CERTEAU, M.de. **A Cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rev. téc. Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIPOLA, C. M. **Entre la Historia y la Economía**. Introducción a la historia económica. Barcelona: Crítica, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Repensando o Ensino)

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Formação do Pedagogo: entre velhos desafios e novos compromissos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2008.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Política de formação de professores para a educação básica no Maranhão: uma revisão necessária**. 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/23.pdf> Acesso em: 19.jul.2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Bauru: Edusc, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Coleção “Realidade Educacional”- IV).

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. In: **Cadernos CEDES**, Nº 10. A Prática de Ensino de História. São Paulo: Cortez, Novembro de 1985.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. 2.ed. São Paulo: IBRASA, 1999.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **Caminhos da História ensinada**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONTANA, J. Historia: **Análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Crítica, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubnas, 2003.

GUEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henri; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro**. 2015. Disponível em: <www.ibge.gov.br/> Acesso em: 16.jul.2016.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. de Mario Vilela, 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, nº 2, p. 135-145, Santa Maria, 2004.

LIBÂNEO, José C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas de educação. **RPD. Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 4. n. 12, p. 33-55, set/dez. 2005.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LORIELI, Marco Antonio; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.

MARTINS, P.L.O. **Didática teórica-didática, prática: além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes curriculares**. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MICELLI, Paulo. Por outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Repensando o Ensino)

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio F.B.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o Ensino de História**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da nossa época; V. 35).

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIM, Antonio Elison. Do formar ao fazer-se professor. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

_____. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História**. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. (Tese de Doutorado) São Paulo: Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, Philippe *et all.* **As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação, Pedagogia e Didática. In _____. (orgs.) **Pedagogia, Ciência e Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Repensando o Ensino).

_____. **O ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, Carlos José. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. **A História entre a Filosofia e a Ciência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. 1. reimpr. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (org.). **Coletânea lições com o cinema.** São Paulo: FDE, 1993.

SAMUEL, R. História local e História oral. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, ANPUH, v.9. n.19, p. 219- 242, 1989.

SANTOS, B.S.; RADTKE, M.L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDRA, N.M.C.; SCHLUNZEN, E.T.M.; JUNIOR, KLAUSS S. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SEFFNER, F. **“Teoria, metodologia e ensino de História”** in: GUAZZELLI, C.A.B. et ali *Questões de teoria e metodologia da História.* Porto Alegre: UFRGS, 2000, pp.257-289.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. reimpr. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selma Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, IVA SOUZA. **Gestão democrática participativa no Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão - PQD/UEMA.** Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa – Porto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. E. GAUTHIER, C. **Formação de professores. Contextos sociais: Perspectivas Internacionais.** Porto: Rés Editora, 2005.

TEDESCO, J. C. **Perspectiva internacional sobre los docentes:** visión internacional. In: ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. La formación de profesores: perspectivas y experiencias. Santiago: Santillana, 1999, pp. 14-40.

TÔRRES, Antonia Márcia Sousa. **Os impactos do Programa de Qualificação Docente-PQD/UEMA na formação de professores no Maranhão-** 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Programa de Capacitação de Docentes do Sistema(oficial) Educacional do Estado do Maranhão,** PROCAD.[S.I:Sn.], 1992.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia M. G. de (Orgs.) **Escola:** espaço político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

VILAR, P. História Marxista, **História em Construção.** In. LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Org.) **História:** novos problemas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

ZEICHNER; Kenneth M. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In. BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **A Formação Reflexiva de Professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores de História do C. E. Estado do Ceará.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO
C.E. ESTADO DO CEARÁ**

1. Nome:
2. Formação:
3. Qual a sua profissão antes do magistério?
4. Há quantos anos você atuou?
5. O que levou você a escolher a carreira docente?
6. Quais as suas experiências no Magistério?
7. Para você, qual o papel do ensino de História na sociedade atual?
8. Quais as competências necessárias para se ensinar História?
9. Na sua opinião, qual a relevância das disciplinas pedagógicas na sua formação?
10. Que teorias históricas contribuíram para a sua prática?
11. Como você encara as novas tecnologias da comunicação e informação voltadas para a educação?
12. Para você qual a importância do plano de aula no processo de ensino-aprendizagem?
13. Como é realizado o processo avaliativo na disciplina de História?

14. Você participa de cursos de formação continuada?
15. O que mudou na sua prática com essas formações?
16. Quanto à formação. Você participa apenas de cursos oferecidos pela SEEDUC ou investe com recursos próprios na sua formação?
17. Como você conceituaria práticas pedagógicas?
18. A partir do contato com o material de formação do novo ensino médio (SISMÉDIO), o que mudou na sua prática de ensino?
19. Que lembranças você traz consigo da disciplina de História na educação básica?
20. Essa experiência serviu de base para que você escolhesse no futuro lecionar a disciplina de História?
21. Que disciplina(s) ou professor(es) marcaram a sua trajetória profissional?
22. Dos teóricos da educação, qual deles marcou a sua prática pedagógica?
23. Durante a sua formação acadêmica, qual disciplina pedagógica chamou a sua atenção e /ou influenciou a sua escolha pelo magistério?

ANEXOS

ANEXO A – Apostilamento que habilita a professora entrevistada a trabalhar com as disciplinas História e Geografia.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BACALCOI
CURSO: Pedagogia - Habilitação em Análises
das Matérias Investigação do Humano Médio -
Resolução Através de Residência 0.º 042.99 - CBR
 04. Junho de 1999

Prof. José Augusto Silva Oliveira
 Pró-Reitor de Graduação e
 Assuntos Estudantis em Exercício
 Mat. 5159

<p>M E C - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PRO-REITORIA DE ENSINO DIVISÃO DE REGISTRO DE DIPLOMAS</p> <p>Diploma Registrado sob o n.º <u>9.104</u> Livro n.º <u>91</u> - Fols. n.º <u>9.309</u> em <u>26/03/03</u>. Processo n.º <u>1542103-50</u> por delegação de competência do Ministério da Educação, nos termos §1º do Art. 48 da Lei 5394/95.</p> <p style="text-align: center;"><i>Almeida</i> Dnyse Maria Moraes Moreira - 064-40713 Diretora da Divisão de Registro de Diplomas - DIVERD</p> <p>VISTO: <i>Carvalho</i> Prof. Raimundo Luna Neres - 064-58767 Diretor de Departamento de Desenvolvimento e Org. Acadêmica - DDEOAC</p>	<p>Ministério da Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p> <p>Aprovo o Registro conforme acima.</p> <p>Em <u>26</u> de <u>Agosto</u> de <u>2003</u> <i>Chaves</i> Prof. Doutor Cláudio Chaves de Sá - 064-5017472 REITOR</p>
---	--

Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
 Departamento de Ensino de Graduação-DEG

APOSTILAMENTO

Na conformidade do que preceitua o Parecer 0652/03, D.O.E. de 21/07/2003 - CEC, o(a) portador(a) do presente Diploma realizou Complementação de Estudos nas áreas de HISTÓRIA E GEOGRAFIA, estando, portanto, apto(a) a lecionar as referidas disciplinas da 5ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sobral, 13 de AGOSTO de 2003.

Petrônio
 Prof. Dr. Petrônio Emanuel Tinhô Braga
 Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Guimarães
 Prof. Mg. Guilherme Fonseca Guimarães
 Diretor do Departamento de Ensino de Graduação - DEG

007151

Fonte: Acervo Pessoal da Entrevistada, 2015.

ANEXO B – Histórico Escolar de uma professora entrevistada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAU - UVA
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - DEG

Emitido em : 11/08/04 Pagina : 001

HISTORICO ESCOLAR

NOME :
SEXO : FEMTINO NACIONALIDADE : BRASILEIRA R.G. : MATRICULA : MSO
UNIVERSIDADE DE ORIGEM : UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAU - UVA SSP-MA
RESULTADO DO : I CONCURSO VESTIBULAR DE 2002 NAS PROVAS DE :

LINGUAS PORT. ESTRA. 0600 CONHECIMENTOS GERAIS 0525 REBAÇAO 0500 CIENCIAS 0425

CURSO : SO FLUXOGRAMA : 2001.2 RECONHECIMENTO : PARECER 0652/2003 D.E.C.
HRE1 - HISTORIA/GEOGRAFIA - SOBRAL D.O.E. DE 21/7/03
SITUACAO ACADÊMICA : GRADUADO COLACAO DE GRAU EM : 11/08/04

CODIGO	DISCIPLINA	CRED.	MF	FRQ%	RFI	CV
GHDOC3SO	BIOLOGIA E ORGANIZACAO CURRICULAR	4	80	100	AM	04
GHFFF2SO	ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO FUND. E MEDIO	8	84	100	AM	08
GHPE11SO	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I	3	100	100	AM	03
CRED. VALIDADOS EM : 2002.1 : 15						
GHCAQ2SO	ESTATISTICA APLICADA A GEOGRAFIA	4	80	100	AM	04
GHES14SO	PRATICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO I	10	100	100	AM	10
GHFHS1SO	FUND. FILOS.-HISTOR.-SOCIOLOGICOS DA EDUCACAO	4	90	100	AM	04
GHMIC3SO	HISTORIA DO CEARA	4	83	100	AM	04
GHHS1SO	INTRODUCAO A HISTORIA	3	90	100	AM	03
GHFPL2SO	PRATICA DE ENSINO (PLANEJAMENTO)	4	75	100	AM	04
CRED. VALIDADOS EM : 2002.2 : 29						
GHES25SO	PRATICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO II	10	95	100	AM	10
GHFMA5SO	FUNDAMENTOS DA MATEMATICA	5	80	100	AM	05
GHHA11SO	HISTORIA ANTIGA I	4	93	100	AM	04
GHHB13SO	HISTORIA DO BRASIL I	4	83	100	AM	04
GHMYC1SO	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	3	85	100	AM	03
CRED. VALIDADOS EM : 2003.1 : 24						
GHACU3SO	ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	83	100	AM	04
GHFNG1SO	FUNDAMENTOS NATURAIS DA GEOGRAFIA	4	73	100	AM	04
GHHM3SO	HISTORIA MEDIEVAL	4	83	100	AM	04
GHIPG1SO	INTRODUCAO AO PENSAMENTO GEOGRAFICO	3	76	100	AM	03
GHPE24SO	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II	3	90	100	AM	03
GHHA23SO	HISTORIA ANTIGA II	3	73	100	AM	03
GHHA2SO	HISTORIA DA AMERICA	3	82	100	AM	03
CRED. VALIDADOS EM : 2003.2 : 24						
GHSE02SO	BIOLOGIA DA EDUCACAO	4	90	100	AM	04
GHGB3SO	CARTOGRAFIA BASICA	4	90	100	AM	04
GHGGE2SO	GEOGRAFIA GERAL DO CEARA	4	90	100	AM	04
GHGGE4SO	GEOLOGIA GERAL	3	80	100	AM	03
GHGRN4SO	GEOGRAFIA REGIONAL (NORDESTE DO BRASIL)	4	83	100	AM	04
GHING2SO	INTRODUCAO AO GEOMORFOLOGIA	3	78	98	AM	03
GHFOL5SO	POLITICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	4	84	100	AM	04
CRED. VALIDADOS EM : 2004.1 : 26						

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAU - UVA

DEPARTAMENTO DE ENSINO DE GRADUACAO - DEB

Emitido em : 11/08/04

Pagina : 002

HISTORICO ESCOLAR

NOME :

MATRICULA #:

CURSO

CODIGO	DISCIPLINA	CRED.	MF	FROX	RFI	CV
GHCLT4SO	CLIMATOLOGIA	3	78	100	AM	03
GHGHE5SO	GEOGRAFIA HUMANA E ECONOMICA	3	90	100	AM	03
GHGUR5SO	GEOGRAFIA URBANA	2	90	100	AM	02
GHHE24SO	HISTORIA DO BRASIL II	4	80	100	AM	04
GHMCO5SO	HISTORIA CONTEMPORANEA	4	90	100	AM	04
GHMMD4SO	HISTORIA MODERNA	4	90	100	AM	04
GHMCH5SO	METOD. ENS. GEOG. E HIST. (FUND. S A B E MED.1	4	86	100	AM	06

CRED. VALIDADOS EM : 2004.2 : 26

TOTAL DE CREDITOS VALIDADOS ATE 2004.2 : 146

CREDITOS MINIMOS PARA GRADUACAO : 146

DISCIPLINAS OBRIGATORIAS AINDA NAO CURSADAS :

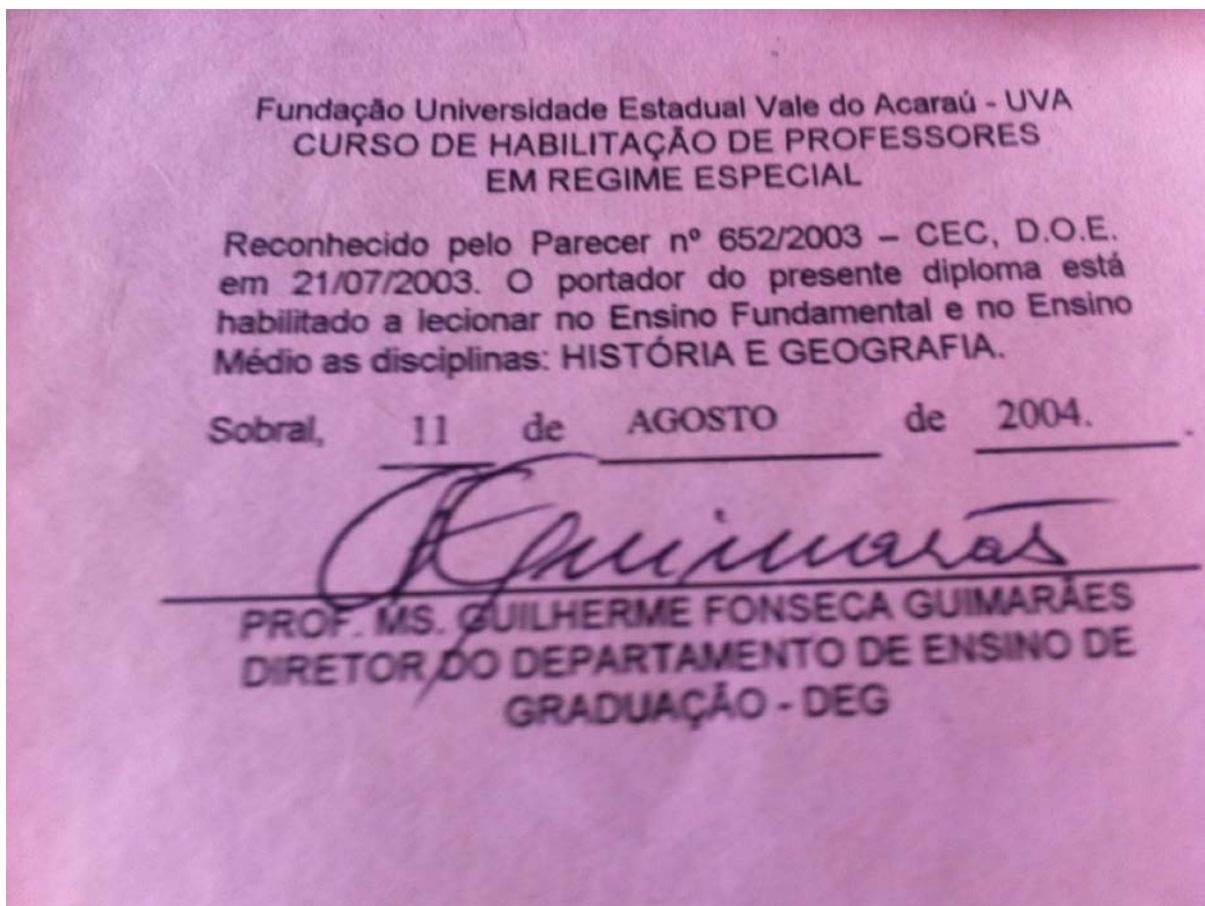
[AM] Aprovado por Media	[AP] Aprovado	[RP] Reprovado	[RF] Reprovado por Faltas
[TR] Trancamento	[CL] Cancelamento	[AE] Aproveitamento de Estudo	[DP] Dispensado
[CV] Creditos Validados	[RFI] Resultado Final	[MF] Media Final	[CRED] Creditos

F I M

Universidade Estadual Vale do Acaraú
UVA

PROFESSOR
COORDENADOR ADJUNTO

ANEXO C – Diploma que habilita a professora entrevistada a trabalhar com as disciplinas História e Geografia



Fonte: Acervo Pessoal da Entrevistada, 2015.

ANEXO D – Histórico Escolar de uma professora entrevistada.

U E M A Pré-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Ensino de Graduação		HISTÓRICO ESCOLAR			
NOME		CÓDIGO			
CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA					
DATA DE NASCIMENTO		CARTEIRA DE IDENTIDADE			
NATALIDADE		NACIONALIDADE Brasileira			
ENSINO MÉDIO OU EQUIVALENTE	NOME DO ESTABELECIMENTO	SEDE	CONCLUSÃO 1998		
CURSO SUPERIOR	CONCURSO DE HABILITAÇÃO - INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO			ANO	
	TOTAL DE PONTOS		CLASSIFICAÇÃO		
	597,97		38º		
2006					
Item	Período	Disciplinas Cursadas	Carga Horária	Crédito	Conceito Final
1	06.1	FILOSOFIA	60	4	9,67
2		METODOLOGIA CIENTÍFICA	60	4	9,83
3		SOCIOLOGIA	60	4	9,00
4		ANTROPOLOGIA	60	4	9,33
5		TEORIA DA HISTÓRIA	60	4	9,00
6	06.2	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	60	4	8,67
7		HISTÓRIA ANTIGA	60	4	9,33
8		HISTÓRIA MEDIEVAL	60	4	9,67
9		PRÁTICA		2	9,33
10	07.1	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	60	4	9,50
11		SOCIEDADE E CULTURA NA ÉPOCA MODERNA	60	4	9,17
12		HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	60	4	9,00
13		HISTÓRIA DAS SOCIEDADES AMERICANAS	60	4	9,67
14		HISTÓRIA DO MARANHÃO COLONIAL	60	4	10,00
15		PRÁTICA	90	2	9,33
16	07.2	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM HISTÓRIA	60	4	9,83
17		HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	60	4	9,00
18		ESTUDOS AFROS - BRASILEIROS	60	4	9,67
19		PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	4	9,50
20		POLÍTICA E ECONOMIA NA ÉPOCA MODERNA	60	4	10,00
21		HISTÓRIA DA AMÉRICA COLONIAL	60	4	10,00
22		PRÁTICA	90	2	9,33
23	08.1	DIDÁTICA	60	4	9,83
24		HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO	60	4	9,00
25		HISTÓRIA DA AMÉRICA INDEPENDENTE	60	4	9,67
26		HISTÓRIA DO MARANHÃO IMPERIAL	60	4	9,50
27		PRÁTICA	135	3	10,00
28	08.2	SOCIEDADE BURGUESA NO SÉCULO XIX	60	4	9,33
29		HISTÓRIA DA AMÉRICA CONTEMPORÂNEA	60	4	7,00
30		METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA	60	4	9,83

0558 - UEMA

Fonte: Acervo Pessoal da Entrevistada, 2015.

Item	Período	Disciplinas Curriculares	Carga Horária	Crédito	Conceito Final
31		MUNDO CONTEMPORÂNEO	60	4	8,67
32		HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	60	4	7,50
33		HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO	60	4	8,33
34		ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	225	5	9,17
35	09 - I	HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO	60	4	9,33
36		HISTORIOGRAFIA MARANHENSE	60	4	8,17
37		HISTÓRIA E POLÍTICA - OPTATIVA I	60	4	8,17
38		HISTÓRIA E CULTURA - OPTATIVA II	60	4	9,83
39		ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO	180	4	9,33
40		TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	-	-	9,00
41		ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO-CULTURAIS	225	5	Aprovado
Total Obtido			3015	155	
Total Exigido			3015	155	

COLAÇÃO DE GRAU

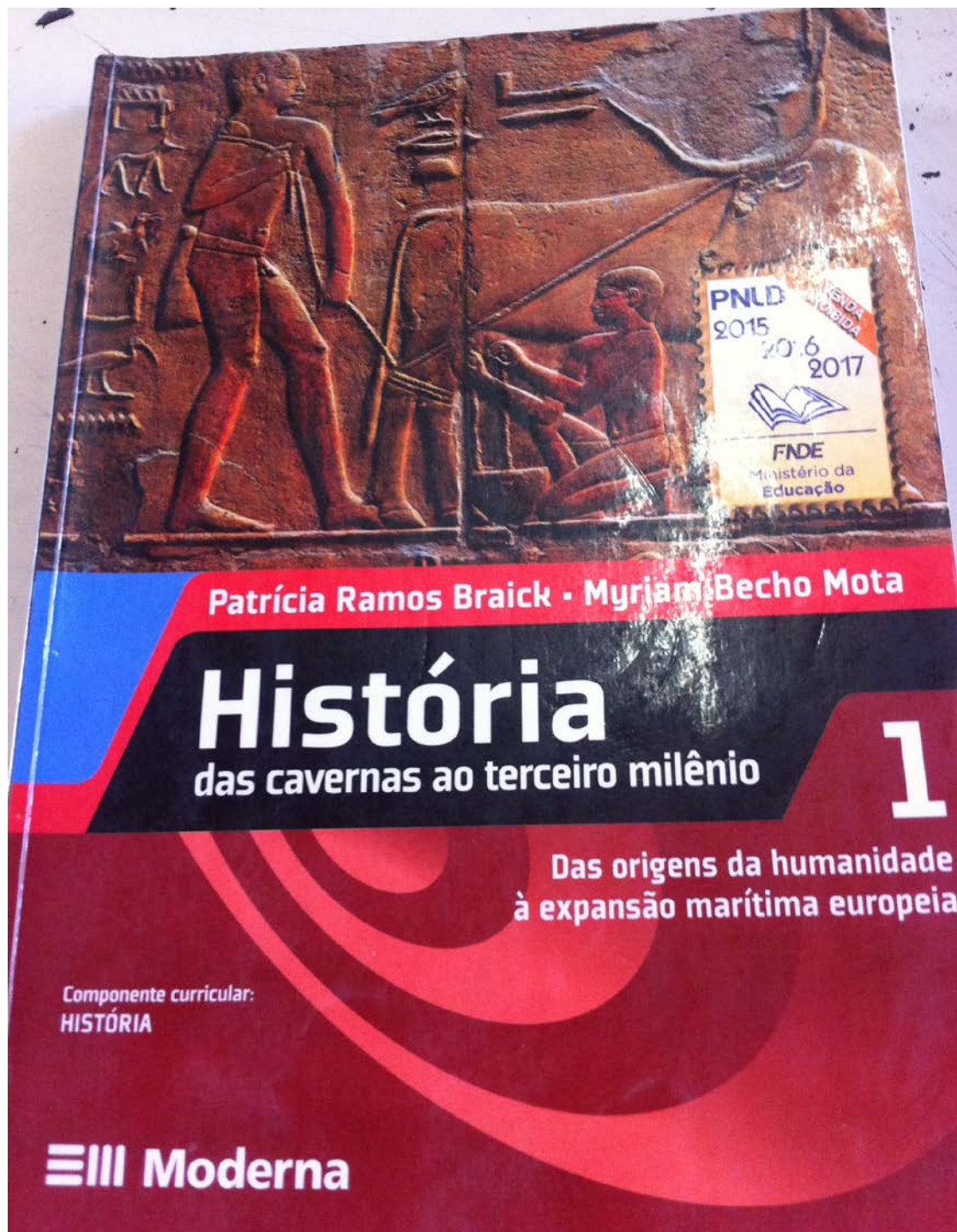
15 DE ABRIL DE 2010

ESCLARECIMENTOS IMPORTANTES

De acordo com o Regimento adotado pela UEMA - Universidade Estadual do Maranhão, crédito é a soma de tarefas, considerando as unidades de trabalho, atribuídas durante um período letivo aos alunos matriculados em determinada disciplina. Cada crédito-aula corresponde a 15 horas aulas. Considerar-se-á inabilitado em qualquer disciplina, o aluno que não obtiver Média igual ou superior a Suficiente (5). Retirar as rejeições do Histórico Escolar definitivo do aluno diplomado, conforme parecer nº 302/81 - CFE.

13 de julho de 2010

ANEXO E – Capa do livro de História selecionado para o triênio 2015 – 2017.



Fonte: Acervo Bibliográfico C. E. Estado do Ceará, 2015.

ANEXO F – Questões de vestibulares – PAES/UEMA – 2012 a 2014

Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES/2012 - DOCV/PROG/UEMA**HISTÓRIA**

33. O Positivismo, corrente científica que influenciou demasiadamente os estudos historiográficos no Brasil ao longo do século XX, tinha como premissa o estabelecimento da verdade sobre o passado, a partir da investigação das fontes históricas. Sobre essa corrente, considere as afirmações a seguir.

I - A bandeira brasileira traz ao centro a inscrição: “ordem e progresso”, em referência a uma das concepções basilares dessa corrente, que considera a evolução de uma sociedade dependente, primeiro, do seu ordenamento sem o qual não há evolução.

II - Essa corrente, enquanto concepção metodológica de pesquisa histórica, apropriou-se dos princípios da Escola Romântica alemã, notadamente das ideias de Humboldt e Leopold Von Ranke. Portanto, entre o Historicismo e o Positivismo não há diferenças conceituais.

III - A ideia de que o historiador não poderia analisar criticamente a história, apenas descrever os fatos tais e quais se passaram, resultou na exaltação de personagens “ilustres”, “datas” e “lugares”, já que esses explicavam a história por si própria.

IV - Na divisão das ciências, a história ocupava o lugar mais importante, pois era o carro-chefe na compreensão das relações sociais e o historiador era o cientista que se encarregaria de aplicar a física social, ou seja, conduzir a sociedade.

V - Se a nação brasileira aplicasse integralmente os princípios positivistas, rapidamente se transformaria numa nação rica e evoluída, pois aliaria o cientificismo dessa corrente com as ideias românticas de Ranke, como a valorização da cultura e dos sentimentos dos povos.

Estão corretas apenas as afirmações

- a) II, IV e V.
- b) I, II e III.
- c) II e IV.
- d) I e III.
- e) IV e V.

Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2013 - DOCV/PROG/UEMA**HISTÓRIA****Questão 33**

[...] É possível que logo depois de um evento que tenha abalado, destruído em parte ou renovado a estrutura de uma sociedade, comece um novo período. Só perceberemos isto mais tarde, quando uma sociedade nova realmente houver arrancado de si mesma novos recursos e se tiver proposto novos objetivos. Os historiadores não podem levar a sério essas linhas de separação, e imaginar que elas tenham sido observadas pelos que viviam durante os anos que elas atravessam, como o personagem de uma comédia que grita: —Hoje começa a Guerra dos Cem Anos!

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

A crítica aos historiadores, apresentada no fragmento, está centrada na (o)

- A) desvalorização do encadeamento dos processos históricos.
- B) privilégio dos acontecimentos militares nas explicações históricas.
- C) indissociação entre a história vivida e a história escrita.
- D) consideração sobre os grandes eventos da História.
- E) compreensão do tempo presente como histórico.

Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2014 DOCV/PROG/UEMA

HISTÓRIA

Questão 33

É preciso advertir desde já que esse sistema quadripartite [dividido em quatro partes] de organização da história universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência distintos.

Fonte: CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores.** Trad. de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 93.

O texto faz referência a um “sistema quadripartite”, ainda muito presente nos materiais didáticos de História do Ensino Básico no Brasil. Esse “sistema” divide a história em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Sobre essa divisão, o autor observa que a

- a) conceituação de história universal é sempre francesa.
- b) divisão da história em períodos prejudica o seu estudo.
- c) periodização da história em alguns países é equivocada.
- d) sistematização da história não depende das referências do passado.
- e) organização da história como campo de estudo é uma construção cultural.

FONTE: PAES/ DOCV/ PROG/ UEMA, 2012 – 2014.