

# **URDIDURA E TRAMA DE MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dedico este livro a todos os pesquisadores do Ensino de História que, com suas investigações, fertilizam esse campo.

Ao Pedro e Irene, com todo o amor de Mãe: incondicional e inexplicável!

Ao Marcão, que me ensinou a reinventar o amor.

**Antes do urdir e da trama, aqui estão palavras ao leitor e aos que agradeço:**

Ao leitor,

Trazemos aqui as marcas de uma tessitura narrativa fruto de tese de doutoramento, defendida em fevereiro de 2008, que fora gestada no tempo em que o Ensino de História se abria para novas aventuras de reorganização de seus encontros. Hoje o Encontro de Pesquisadores e o Perspectivas do Ensino de História tem outra formatação, diferente do que o leitor encontrará neste texto. O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História ganhou nova formatação a partir de 2013, no seu X encontro. Grupos de Diálogos de Pesquisa (GPD), distribuídos em nove áreas: Ensino de história nos anos iniciais; Formação de professores; Currículo; Cultura diversidade e alteridade; Materiais didáticos; História e memória em espaços escolares e não escolares; Educação histórica; Ensino de história e juventude; e História do ensino de história. O IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2014, foi organizado a partir de três eixos norteadores dos debates, sob a forma de Conferências, mesas redondas, Minicursos, Oficinas, Grupos de Discussão: 1- Saberes e Práticas; 2- Sujeitos e Culturas; e Ensino de História e História Pública. O leitor pode perguntar, por que parou em 2006? A resposta pode ser dada pela pergunta própria das narrativas: o que vem depois?

Aos que agradeço,

Agradecer para mim é mais que uma simples palavra dita: obrigada! Então, gostaria de compartilhar este espaço dizendo-lhes que todos vocês me deram coragem, carinho e amizade. O que vou dizer-lhes agora é bem menos do que está guardado na minha memória. O que posso dizer-lhes são...

Palavras apenas  
Palavras pequenas  
Palavras momento

Palavras, Palavras  
Palavras, Palavras

*Mariza Monte e Morais Moreira*

Ser maior que me conduz em sua essência, por todas as palavras ditas e não ditas, escritas e não escritas, com toda minha fé, agradeço.

Ernesta e Selva, orientadoras e amigas, é preciso dizer-lhes que vocês compartilharam comigo o tesouro maior: a experiência vivida. Palavras de carinho e conhecimento, sempre ditas. São memórias!

Meus companheiros de diálogo desta tessitura – Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Déa Ribeiro Fenelon, Edgar Salvadori de Decca, Ismênia de Lima Martins, Kátia Maria Abud, Marcos Antonio da Silva, Maria Carolina Bovério Galzerani, Raquel Glezer, Selva Guimarães Fonseca, acrescento ainda Ernesta Zamboni, digo apenas Palavras: sem vocês este trabalho seria outro. Obrigada por compartilhar comigo suas experiências vividas!

Marizete Lucini (Mari), as palavras ditas no prefácio bordaram esse tecido. Elison, suas palavras estão aí. Agradeço!

Agradecer com palavras apenas? Vocês sabem que palavras de amizade e carinho sempre serão ditas. Amigas e amigos de vida, da Unicamp e do Ensino de História: Aida, Aléxia, Daniel, Elison, Fa, Mari e Raquel... Amigas e amigos de infância, adolescência e de vida toda: Tica, Bete, Lala, Cássia... Amigo e amigas que, mesmo distante, estarão sempre presentes: Jairo, Leilinha, Malê, Vera, Bel, Maria do Socorro, Celso, Ana, Nivaldo... Amigas e amigos dos encontros marcados na UFMG e em outros espaços: Lu, Ro, Ju, Vera, Zica, Du, Rita, Ray, Luísa, Nelma, Cleide... Obrigada!

Família, família... Minhas irmãs e irmãos, laços de sangue e de vida: Maria Angélica (saudades), Taco, Célia, Cira, Marcos, Zabelê e Cula. Muito amados sobrinhos e sobrinhas: Dri, Decão (+ Luna e Lara), Gim (+ Rafael), Guila (+ Maria Alice) , Lara (+ Gigi e Valentina), Quique, Dadinho, Gio, Leleca, Piti, Jana, Gustavo (Chiquin), Luísa, Camila. Cunhadas e cunhados: Gilberto, Lane, Tia Lé e Beto. Amores inexplicáveis: Pedro e Irene (filho e filha), Irene e Wilfredo (pai e mãe). Muitas palavras para dizer-lhes que amo e agradeço o amor correspondido.

Carol, saudades das palavras carinhosas que dizia ao abraçar-me! Obrigada pelas marcas que deixou nesta vida. Palavras ditas que ficarão sempre na memória.

Aqueles e aquelas, cujos nomes não estão aqui sintam minhas Palavras: Valeu amigos e amigas!

## **Prefácio à obra *Urdidura e trama de memórias no Ensino de História***

Esquecer é morrer, [...]. Esquecer é uma rendição (José Eduardo Agualusa).

Ao ler *Urdidura e trama de memórias no Ensino de História* somos convidados a não esquecer. Não esquecer os caminhos, os percursos, os sonhos e as realizações de nossos antecessores que nos possibilitam continuar a construir a trajetória de muitos grupos de professores pesquisadores do Ensino de História.

Trajetórias que se entrecruzam e se revelam no tear que Ilka Miglio de Mesquita nos apresenta. Tear paciente e cuidadoso em que os fios da memória, cada um em sua tonalidade e textura, são manuseados pela autora para deixar que falem os professores pesquisadores. Professores pesquisadores que sempre se reconheceram professores e pesquisadores nos seus fazeres, saberes e dizeres.

A autora situa em sua prática como professora e pesquisadora do Ensino de História, o interesse em pesquisar esse campo, precisamente sobre “a constituição de memórias/identidades do ensino e formação de professores de História na Associação Nacional de História – Anpuh e nos fóruns acadêmicos: Simpósio Nacional de História da Anpuh, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”.

A delimitação da temática de sua pesquisa, agora publicada em livro, elege a História do Ensino de História como o campo do qual emergem as memórias que narram o vivido dos que construíram e constroem um debate profícuo e sempre inacabado, pelo viés da memória dos sujeitos individuais e coletivos, associações e fóruns acadêmicos constituintes do próprio campo do Ensino de História.

Memórias que nos possibilitam compreender os percursos da formação de professores de História, os embates entre diferentes concepções das finalidades da formação de professores que permearam e ainda permeiam os cursos de História no Brasil e o lugar do ensino na formação do professor de História. Embates que, apesar de nos remeterem a um passado recente, ainda estão presentes e revelam-se frequentemente em práticas que permanecem no interior de muitas universidades que, ao definirem seus

currículos, secundarizam a formação de professores pela própria concepção de ensino e distanciamento da educação básica como campo de atuação dos profissionais que forma.

O distanciamento dos cursos de formação de professores de História do cotidiano vivenciado na Educação Básica é evidenciado nas narrativas, assim como a opção pela aproximação por outros. Posições que se situam em dois campos, majoritariamente, e, assim, revelam uma polarização que se materializa nas práticas sociais de diferentes atores entre os que pesquisam História e os que pesquisam e militam no Ensino. Importa destacar que pesquisadores professores que se dedicam a pesquisar o Ensino de História tem mantido intenso diálogo, apontando para a indissociabilidade entre História e Ensino, pois as duas áreas possuem objetos de conhecimento distintos, mas indissociáveis em sua efetivação como ensino escolar.

Esses professores pesquisadores, que em sua maioria se dedicam ao Ensino de História, têm evidenciado em suas pesquisas que a ciência pura não poderia ser ensinada aos escolares, na forma como é produzida, como apontava André Chervell ao discutir a História das disciplinas escolares, pois não conseguiria ser compreendida na complexidade que é produzida. Para que a História possa ser ensinada, é necessário, portanto, a mediação pedagógica.

A mediação pedagógica, por sua vez, consiste na mobilização de elementos específicos que viabilizam a compreensão da história ensinada. Nesta relação estão implicados elementos de outras áreas do conhecimento, acumulados em suas trajetórias históricas, através de pesquisas e experiências realizadas como a psicologia, a pedagogia, a literatura e a antropologia, entre outras. Os professores que atuam no Ensino de História, para que ele seja ensinável, consideram elementos dessas áreas do conhecimento. Esse movimento entre a área de referência e o campo do ensino ainda carece de mais pesquisas e reflexões que incidam em ações que ocorrem na sala de aula, seja através da formação inicial ou continuada de professores.

Ensinar História implica, portanto, em conhecer para além da História ciência. Por isso, é imprescindível e urgente que dialoguemos com outras áreas, principalmente com aquelas que nos auxiliam a pensar a relação pedagógica entre conhecimento e aprendizagem, bem como conhecimento e ensino.

Os caminhos trilhados por Ilka Miglio de Mesquita e aqui apresentados, nos possibilitam entrever que o Ensino de História como campo de pesquisa se constitui com e nessas reflexões em que História e Educação são mobilizadas em sua indissociabilidade.

*O Movimento para a tessitura da narrativa* é revelador dos percursos que a constituem. Poeticamente, Ilka nos permite conhecer a memória em sua densidade teórica e os caminhos escolhidos para narrar. E como ela mesma indica, compõe a trama e urdidura na escolha das cores e formas, entrelaçando combinações e desenhos, que organizam o tear pelo que captura dos que narram, para além do narrado.

Ao buscar os fios, alicerçada na História Oral, elege o diálogo como o sustentáculo para ouvir, sentir, perceber, tecer. Diálogo com outros que pensam e escrevem sobre História, Ensino de História, Memória e Identidade. Tantas pontas e tantos encontros revelam por quais caminhos ela tece as narrativas intensamente ouvidas. Caminhos que foram rigorosamente pensados e justificados, reveladores do tecer e dos sentimentos que sempre estão presentes em nossas ações humanas, e que se revelam e reconstróem na própria narração.

Um importante fio pinçado que compõe o desenho narrativo é a Formação de Professores, tramada a partir da imagem da experiência coletiva construída no interstício de 1980 a 2006. Experiência coletiva que evidencia também um tempo anterior, o da criação de um coletivo com o propósito de congregar professores universitários de História, mas que no tecer constituinte de entidade representativa, suscitou debates e desencadeou embates pelo Ensino de História. Na voz de testemunhas como Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Déa Ribeiro Fenelon, Edgar Salvadore de Decca, Ismênia de Lima Martins, Kátia Maria Abud, Marcos Antonio da Silva, Maria Carolina Bovério Galzerani e Selva Guimarães, a história da ANPUH em sua relação com o Ensino evidencia as tensões, os avanços e conquistas e as disputas de ideias na palavra dos que participaram da construção desse campo. Indispensável dizer, que a orientadora do trabalho, Ernesta Zamboni, por questões éticas não está entre os entrevistados, mas com maestria, se faz presente nos caminhos que indica, na leitura e interpretação de Ilka. Somam-se à narrativa, as produções acadêmicas publicadas na Revista Brasileira de História, as atas de reuniões e simpósios da ANPUH, Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, Diretrizes Curriculares Nacionais para a de formação de professores da Educação

Básica e Pareceres. No entrecruzamento dos fios, o resultado revela a memória da construção de uma identidade da formação de professores de História no período analisado.

Ainda no percurso das construções coletivas do Campo do Ensino de História, a constituição dos Fóruns Acadêmicos Nacionais referentes ao Ensino de História revela as principais preocupações que suscitaram a emergência desses espaços coletivos de discussão e debates. Evidencia os caminhos trilhados pelo Ensino nos Simpósios Nacionais de História e a emergência de Fóruns específicos do Ensino de História como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. Caminhos acompanhados do crescimento do próprio Campo do Ensino de História, que revela a ampliação das temáticas investigadas ao longo da concretização desses eventos e a complexidade de um campo que ao tempo que é indissociável, se diferencia nas especificidades constituintes.

E as histórias que construíram o campo do Ensino de História se entrelaçam com as novas histórias que o estão fazendo. Um Campo em construção, em que há que se ‘evitar a transformação do prazer da história em um novo néctar para poucos deuses’, como indica Marcos Silva. E nos parece que os tempos que vivemos, mais do que antes, carecem que velhas práticas contra as quais lutaram e lutam os que fazem o Ensino de História, não podem reaparecer travestidas nesse campo que fazemos todos os dias nas aulas que ministramos, na formação de professores em que atuamos, nas pesquisas que orientamos, nos textos que escrevemos. Há que se olhar para o mundo e reconsiderar que outras histórias precisam ser narradas e que o Ensino de História é um campo fértil para cultivar outras sensibilidades, outras formas de olhar e estar-no-mundo.

E se esquecer é morrer, e, **é uma rendição, esse livro** contribui para que não morramos e para que possamos resistir. Ouvir os que viveram, fizeram e fazem a História do Ensino de História é um convite a resistir e a continuar a fazer História. É a possibilidade de um encontro com pessoas que sonharam os mesmos sonhos que continuam a nos mover. É um encontro com nossas fontes, tanto com os que permanecem fisicamente entre nós, como com os que deixam uma enorme contribuição e se eternizam nas palavras ditas e escritas. Palavras que ecoam em quem nos tornamos, como Campo de pesquisa e em nossos saberes e fazeres docentes.



Resta-me agradecer à Ilka Miglio de Mesquita a honra de prefaciar tão belas histórias. Histórias que se revelam nos fios cuidadosamente selecionados em suas cores e texturas que compõe um desenho memorável. Obrigada!

Aracaju, fevereiro de 2017.

Marizete Lucini

# SUMÁRIO

## **À procura de Clio-Ensino**

### **Capítulo I – Movimento para a tessitura da narrativa**

- 1.1 Os fios da memória
- 1.2 Os fios da identidade
- 1.3 O tear manual

### **Capítulo II – Formação de professores na trajetória histórica da Anpuh**

- 2.1 Discursos e práticas de memórias/identidades da Anpuh
- 2.2 A Anpuh e a formação de professores

2.3 Diretrizes e diretrizes curriculares: políticas de formação de professores?

### **Capítulo III – Fóruns Acadêmicos Nacionais referentes ao Ensino de História**

- 3.1 Caminhos trilhados pelo Ensino de História nos Simpósios Nacionais de História
- 3.2 Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: em busca de outras perspectivas de ensino e formação de professores
- 3.3 Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: espaço de diálogo de pesquisa do Ensino de História

### **Capítulo IV – Ensino de História: um campo de investigação em construção**

- 4.1 Relação ensino-pesquisa: uma discussão no campo de investigação do Ensino de História
- 4.2- Ensino de História: um campo de pesquisa

### **Arremates finais: O encontro com Clio-Ensino**

#### **Fontes**

#### **Bibliografia**

## À procura de Clio-Ensino

Nossa vida, se é que ela tem uma forma de uma história que se desdobra. Portanto, responder à pergunta “quem somos?” implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, numa novela. Por outro lado, só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa, só se fizesse tangível na sua história.

*Jorge Larrosa*

À procura de Clio-Ensino, percorremos veredas, deparamos com curvas e enfrentamos obstáculos encontrados no meio do caminho, levantando questões que têm intrigado na trajetória de busca de respostas a partir do envolvimento com a formação de professores e com a produção do conhecimento em relação ao Ensino de História. Esse esforço é vivido, à medida que nossa história de vida se desdobra pela ação e interpretação daquilo que optamos em ser na profissão. Nessa construção de nós mesmos, na unidade de uma trama de vida profissional, como professora formadora e pesquisadora, procuramos significar o Ensino de História como um campo de investigação, colocando em evidência problematizações e questões que nos fazem compreender quem é o outro na relação com nós mesmos. Portanto, levantamos perguntas, dialogamos, colocamos em evidência os sentidos de memórias/identidades em relação ao objeto do nosso estudo.

Começamos, então, com estas perguntas: o que é a História-Ensino? Como tem significado efetivamente a relação ensino-pesquisa na formação de professores de História? O que é pesquisar em ensino?

A partir dessas questões que nos intrigam desde os primeiros encontros indicativos de discussões do Ensino de História, (re)pensamos sobre nosso trabalho na formação de professores e, guiados por Mnemosyne, procuramos por Clio-Ensino com o compromisso de mantê-la na prática da sala de aula universitária e em outros espaços de diálogo e pesquisa. Para tanto, estamos aqui, como sujeitos da história e pela História-Ensino, para percebermos e compreendermos a constituição de memórias/identidades do ensino e formação de professores de História na Associação Nacional de História – Anpuh e nos

fóruns acadêmicos: Simpósio Nacional de História da Anpuh, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

A origem deste partiu da nossa própria preferência pelo Ensino de História, atuando na formação de professores e manifestando coletivamente nos congressos, simpósios, encontros e em grupos de pesquisa e trabalho. A pesquisa que realizamos no Mestrado em Educação também foi significativa para essa escolha e continuidade da investigação do objeto de pesquisa referente ao ensino e formação de professores de História. Na pesquisa realizada no mestrado pudemos verificar e vivenciar, a partir das vozes de professores formadores e de ensino fundamental e médio, da análise de leis, pareceres, projetos curriculares, referências bibliográficas e da nossa própria experiência, a relação formação inicial e construção da prática pedagógica e, contudo, o processo de formação e a atuação do professor de História em Minas Gerais<sup>1</sup>. Nesse sentido, evidências deixadas pelos professores formadores de professores de História e dos formados pelas universidades investigadas, em relação às distâncias mantidas entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, às dicotomias entre ensino e pesquisa na formação inicial, às hierarquizações entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, continuaram a fazer parte das nossas preocupações.

Por outro lado, o ensino e a formação de professores de História nos últimos anos são considerados objetos de muitas discussões e manifestações. Diante disso, aconteceram mudanças no que se refere aos referenciais teórico-metodológicos do Ensino de História e, desde o início dos anos 1980, são frequentes os encontros de um grupo de professores que se manifestam em relação ao ensino e à formação de professores de História. As questões do Ensino de História e da formação de professores de História são discutidas com mais evidência no Grupo de Trabalho – GT Ensino de História e Educação do Simpósio Nacional de História organizado pela Anpuh, no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

---

<sup>1</sup> A pesquisa de mestrado intitulada “Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades” foi desenvolvida em três universidades mineiras, referente à formação de professores nos anos de 1980 e 1990 nessas instituições: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG –; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –; e Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Algumas evidências podem ser apontadas como constituição de discursos e memórias/identidades, desde o início dos anos 1980, no Ensino de História e na formação de professores. As primeiras manifestações resultaram na luta pelo fim dos Estudos Sociais como ensino e como curso de formação de professores de História e Geografia. Assim, num contexto de movimento de abertura política e redemocratização do País, a comunidade educacional postulou por mudanças nos currículos que trouxe em suas propostas renovações nos referenciais teórico-metodológicos, pela diversificação de temas, problemas, fontes e abordagens oriundas, principalmente, das historiografias francesa e inglesa.

Por sua vez, professores formadores de professores de História, a partir da identificação pelos objetos referentes ao Ensino de História, passaram a manifestar-se nos fóruns acadêmicos e em outros espaços, resultando produções coletivas, dissertações e teses no Brasil. As obras: *Repensando a História* (1984) e a Revista Brasileira de História nº 19 – *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem* (1989/1990) – sob organização de Marcos A. da Silva; o *Caderno Cedes nº 10 – A prática de Ensino de História* (1984) – coordenado por Ernesta Zamboni; do I e II *Perspectivas do Ensino de História* que resultaram *O Ensino de História e a criação do fato* (1988), organizado por Jaime Pinsky, e *O saber histórico na sala de aula* (1997), organizado por Circe Maria Fernandes Bittencourt; o livro coletivo *Ensino de História: revisão urgente* (1986), a partir das experiências das professoras Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto e Vavy Pacheco Borges; o livro *Caminhos da história ensinada* (1993), fruto da dissertação de mestrado de Selva Guimarães Fonseca; além de outras produções acadêmicas, dissertações e teses publicadas, são produções que trazem memórias/identidades de reflexões sobre a História ensinada, demonstrando a vitalidade das discussões junto à comunidade acadêmica e escolar. Para o nosso entendimento, esse movimento de publicações indica, também, o processo de construção de um campo de investigação – o Ensino de História.

A partir do estudo e acompanhamento desse movimento de processo de mudanças no Ensino de História e na formação de professores procuramos re-construir, explicar e compreender as experiências vividas pelo objeto de investigação escolhido, o qual deu origem a tessitura narrativa que se segue. Este livro trata do estudo sobre o papel da Anpuh

e dos fóruns acadêmicos – Simpósio Nacional de História da Anpuh, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – em relação ao ensino e à formação de professores de História. Portanto, procuramos perceber e compreender pela historicidade da Anpuh, enquanto associação científica, e nos diálogos travados nos fóruns acadêmicos nacionais a questão: como são constituídas memórias/identidades relativas ao ensino e formação de professores de História a partir dos anos de 1980 no interior da Anpuh e nos fóruns acadêmicos nacionais?

Para tanto, o universo de investigação, que deu origem a este livro, foi definido e delimitado pela discussão sobre os campos temáticos ensino e formação de professores; pela própria especificidade da Associação Científica, a Anpuh; pelos encontros nacionais que tratam a História e o seu ensino; pelo recorte temporal a partir dos anos 80 do século XX até fevereiro de 2006, data do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Enfim, pelas tramas e urdiduras do Ensino de História nos fóruns acadêmicos nacionais. Trata-se de um movimento de recolhimento num determinado espaço/tempo, como os fóruns acadêmicos nacionais, constituídos por fatores e sujeitos que levantam problemáticas, determinam objetivos e os expõem de forma oral e/ou escrita, num processo de inter-relações e diálogo, produzindo memórias e identidades. Porém, os objetivos podem, na dinâmica interna dos fóruns, divergir por meio de embates entre as lideranças. No interior dos fóruns há sempre lideranças, no sentido plural mesmo do termo, que por vezes se contrapõem ao apresentar seus objetivos, suas ideias e concepções sobre ensino e formação de professores de História. Essas lideranças disputam lugar e poder tanto no interior dos fóruns como na prática social nos diversos espaços que atuam. Nesse sentido, o(s) discurso(s) é/são constituído(s) também nos fóruns acadêmicos.

Por sua vez, a etimologia da palavra discurso traz em si “a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2007, p.15). Assim, nas práticas discursivas temos a palavra em movimento, o sujeito falando/escrevendo para significar e significar-se, considerando essa produção de sentidos como parte de suas vidas, tanto pessoal e profissional ou enquanto membro de uma forma de sociedade. A partir da posição assumida pelo sujeito numa determinada conjuntura sócio-histórica, a formação discursiva se define e determina o que pode e deve ser dito. No dizer de Eni P. Orlandi:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e

não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (2007, p. 43)

Assim, a produção de um discurso é esboçada na relação com outras que se fazem presentes ou que se abrigam na memória. É também pela alusão “à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (ORLANDI, 2007, p.44). As mesmas palavras ditas/escritas podem ter significados diferentes porque se registram em formações discursivas que constituem outros sentidos. Contudo, os fóruns acadêmicos, a partir desse movimento de formações e práticas discursivas, produzem significados históricos, memórias e identidades.

Por que a escolha da Anpuh e dos três Encontros Nacionais?

A Anpuh é uma Associação Científica, espaço institucional que representa nacionalmente a História e sua disciplina como campo de conhecimento acadêmico e escolar. Além de representar-se institucionalmente junto ao Ministério da Educação – MEC e ao Conselho Nacional de Educação – CNE, a Anpuh conta com a Revista Brasileira de História – alguns números temáticos sobre o Ensino de História – e com os Simpósios Nacionais que, hoje, nesses encontros, manifesta-se o GT Ensino de História e Educação.

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História trata-se de uma reunião científica, realizada a cada dois anos, constituindo espaço de interlocução e diálogo entre os pesquisadores da área sobre suas produções de conhecimentos referentes ao ensino de História e temas correlatos.

Já o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História constitui um espaço/tempo de debates, em ação desde 1988, no sentido de entrecruzar os olhares entre os profissionais de História da Escola Básica e das Universidades sobre questões do ensino de História, políticas públicas, formação de professores, livro didático, entre outras.

A Anpuh e os três encontros foram escolhidos para esta produção devido ao papel permanente da associação científica, que extrapola os eventos, e pela importância dos encontros como locus de discussão nacional sobre questões essenciais do ensino e da

formação de professores de História. Como também, são nesses fóruns nacionais que professores formadores de professores de História podem caracterizar a sua própria identidade e definir o seu papel no processo de construção da identidade individual do professor de História da escola de ensino fundamental e médio.

As questões que surgiram da problematização sobre o papel de atuação da Anpuh e de professores formadores nos encontros nacionais, “para” e “na” formação de professores de História, são abordadas neste texto a partir do pressuposto de que é na relação ensino/pesquisa que nós professores de História, universitários ou do ensino fundamental e médio, construímos nossa identidade profissional, produzindo saberes acadêmicos ou escolares. Portanto, somos produtores de conhecimento, pelo saber mobilizado e (re)construído na reciprocidade da aliança ensino e pesquisa.

Não nos coube julgar. Acima de tudo, coube-nos compreender como o problema é colocado nas múltiplas vozes e, sobretudo, nas memórias, identidades e diálogos em relação ao ensino e formação de professores de História.

A necessidade desta produção nos conduz à (re)construção dos nossos conceitos, como também aprofunda a questão ensino e pesquisa como procedimento histórico/educacional do professor de História, no sentido de (re)pensar o processo de formação da identidade do professor/historiador/educador. Na percepção e compreensão das reflexões que a pesquisa pôde propiciar, buscamos outro olhar ou olhares sobre o ensino e a formação de professores de História no Brasil.

A sistematização deste livro foi construída pelo movimento que pudemos fazer no caminho da busca por Clio-Ensino, relacionando-o com leituras, estudos, reflexões, conceitos, registros... Principalmente pelo encontro com os nossos entrevistados com os quais compartilhamos diálogos e experiências vividas. Por considerarmos o diálogo impulsionador do movimento de feitura, optamos em trabalhar com uma tessitura narrativa escrita na primeira pessoa do plural. Sem essa relação dialógica, partilhada, este texto teria outros sentidos.

Nosso primeiro movimento impulsionador está na composição do primeiro capítulo – *Movimento para a tessitura da narrativa* – no qual apresentamos uma análise sobre Identidade, Memória e História Oral, a partir do diálogo com vários autores que nos referenciaram conceitos e questões teórico-metodológicas do trabalho de pesquisa e



tessitura. Nesse sentido, tratamos de preparar os fios e compor um “tear manual de liço”, metáfora usada para designar a História Oral. Como um tear é composto de peças onde se imbricam os fios, organizamos de forma que as reflexões de Identidade e Memória passam a ser os fios da trama; o objeto e o problema de pesquisa são os fios que compõem a urdidura. Assim, apresentamos no texto os fios da Identidade e da Memória e tratamos da História Oral como um “tear manual”, que a partir do seu movimento, do vai-e-vem das peças para a imbricação e efetuação da troca de fios, produzimos o tecido da narrativa histórica.

No segundo capítulo, *Formação de professores na trajetória histórica da Anpuh*, empenhamos em tecer, pela imbricação dos fios de Identidade e Memória, a análise sobre ensino e formação de professores de História, principalmente, nos últimos vinte e cinco anos. Na trajetória histórica da Anpuh, analisamos discursos e práticas relativas à formação de professores de História pelas memórias dos presidentes da Anpuh e de outros colaboradores, pelas publicações da Revista Brasileira de História, pelas atas de reuniões e simpósios da Anpuh. Tecemos, também, a análise sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer nº CNE/CP 009/2001), entrecruzando com narrativas de história oral, atas, moções...

O terceiro capítulo, *Fóruns Acadêmicos Nacionais referentes ao ensino de História*, tecemos o percurso do Ensino de História no Simpósio Nacional de História e a criação do GT Ensino de História e Educação; a história do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História pelas vozes dos diversos colaboradores desta pesquisa e dos anais organizados nos encontros, nos quais pudemos sentir as memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História.

No quarto e último capítulo, procuramos compreender e analisar como o Ensino de História veio construindo-se enquanto um campo de pesquisa, a partir das experiências vividas e reflexões dos grupos de pesquisadores que escolheram seus objetos de investigação referentes a esse campo. Re-construímos os sentidos históricos desse campo de pesquisa, engendrados pelas entrevistas que fizemos e às fontes que indicaram

evidências de ações do grupo de pesquisadores do Ensino de História a partir dos anos de 1980 até 2006, ano do último Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

Nos Arremates Finais mostramos como encontramos com Clio-Ensino, sistematizando alguns motes de finalização de uma produção.



## CAPÍTULO I

### Movimento para a tessitura da narrativa

Movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora, tantas vezes percebidas como sendo exclusivamente de reunião e de restauração. Movimento mesmo da linguagem onde as “coisas” só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência.

*Jeanne Marie Gagnebin*

Ao tecer uma narrativa histórica, produzimos movimento feito de escolhas de cores e formas para compor a trama e a urdidura, num entrelaçamento de combinações e desenhos. Como lembra a epígrafe, o “movimento de recolhimento e de dispersão” conduz-nos à organização do tear pela ação da voz e dos olhos, das mãos e da mente, no processo de tecelagem. Na proposta de criação da narrativa histórica, as proposições de pesquisa, o diálogo que estabelecemos com autores e atores são fios que se entrelaçam no tear pelo movimento do rolo urdidor, do pente e da cala, por onde se deslocam os fios da trama...<sup>2</sup> Fios compostos de experiências vividas, sentimentos, reflexões, concepções, olhares...

Para tecer a narrativa histórica sobre o papel da Anpuh e dos fóruns acadêmicos nacionais em relação ao ensino e à formação de professores de História no Brasil, dos anos de 1980 até 2006, sentimos a necessidade de estabelecermos o movimento do vai-e-vem das peças que se imbricam e efetuam a troca de fios. Trata-se de diálogo, de entrelaçamentos de imagens percebidas e concebidas, pela aventura do movimento produzido no momento da relação feita na diluição, na inteireza do sujeito e sujeitos, do sujeito e objeto de pesquisa. Essa aproximação requer distensão, relaxamento, fundamentais para ouvir e (re)construir, pois quanto mais o ouvinte se desprende dele próprio mais ele assimila a história. Há aqui o momento do recolhimento, do fazer e desfazer, dos recortes, das falhas provocadas pelo esquecimento, pelos lapsos de memória. Tudo isso é próprio da atividade narradora, pois:

---

<sup>2</sup>A produção do tecido pelo tear manual é relacionada, neste trabalho, com a construção da narrativa histórica.

Se podemos ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo refluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um 'branco' de memória, mas também atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmago da narração. (GAGNEBIN, 1999, p. 3)

Gagnebin se inspira na Odisseia, movimento narrativo da volta de Ulisses, que é determinada pelos próprios obstáculos do retorno. Os esquecimentos de Ulisses, durante suas paradas e desvios no retorno, faz viver o movimento do recolhimento e da dispersão, que se traduz na aventura, na odisseia. Não se trata de um simples retorno, mas de movimento que indica um vai-e-vem próprio das narrativas, que é configurado na astúcia de Penélope, do fazer e desfazer do manto, de sua tessitura persistente, da atividade do lembrar e do esquecer, que compõem os fios da trama, a odisseia. (1999, p. 4-5)

A narrativa é passível de múltiplas interpretações, o ouvinte ou o leitor é livre. Nunca tem um final pronto, a questão – o que vem depois? – abre possibilidades de interpretações múltiplas. Para não perdê-las, é preciso manter o ritmo do trabalho ao fiar enquanto se ouve, e adquirir com espontaneidade o dom de narrá-las ou tecê-las. Assim, colocamos-nos na persistência do movimento da tessitura, do fazer e desfazer, como uma forma artesanal de comunicação. É a narrativa histórica que se constrói do intercâmbio de experiências também pela história oral.

A História Oral é o tear manual de liço composto de ferramentas teórico-metodológicas que podem proporcionar a tessitura do texto narrativo. Os diálogos estabelecidos são conjuntos de fios de Memória e Identidade que compõem a trama; o objeto e o problema da pesquisa são os fios da urdidura, que foram colocados previamente no sentido do comprimento do tear. A escolha da História Oral é movimento que se traduz na importância que queremos dar ao estudo e à possibilidade de construir a narrativa da história que queremos contar. Traduz também em mostrar as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para a construção do objeto em estudo.

Os referências teórico-metodológicos, em constante diálogo com as evidências, são instrumentais para fiar, organizar e manipular os fios na tessitura da narrativa histórica. Nesse sentido, ferramentas e matérias-primas se entrelaçam e dão origem ao processo de tecelagem. Para o historiador Edward Palmer Thompson as teorias são ferramentas que

impulsionam o movimento do diálogo com as evidências para, assim, tecer a análise do real.

No “Intervalo: a lógica histórica”, texto que compõe a obra “A miséria da teoria” (1981), Thompson, intervalando uma obra e outra, analisa a produção do conhecimento histórico, revelando que:

O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...]; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (1981, p. 49)

Nesse sentido, fornece um texto que traz possibilidades para a construção da narrativa histórica. A produção histórica foi pensada e praticada por Thompson numa forte interação entre sujeito e objeto, a história em movimento, sendo este movimento contraditório que evidencia manifestações contraditórias (mesmo num único movimento). O real chega até nós através das evidências, das perguntas que lhe propomos, no estabelecimento do diálogo entre evidência e teoria, mutuamente determinantes para a produção do conhecimento histórico. A Teoria – concepções do historiador, conceitos, pressupostos teóricos – é para Thompson (1981) ferramenta de exploração do real. Para esse historiador, o conhecimento histórico é provisório, incompleto, limitado, mas não é inverídico e arbitrário. O que se pretende é o rompimento com as visões de história que ora supervalorizam o sujeito ora o objeto.

Para tanto, apresentamos a Identidade e a Memória, como fios que compõem a trama, e o Tear – a História Oral, que favorece o entrelaçamento desses fios na produção do tecido, que é a narrativa histórica. Narrativa histórica produzida pelo movimento das vozes, emoções, opiniões, concepções... Memórias, identidades, sentimentos.

## **1.1 Os fios da Memória**

Memória para a antiguidade helênica é Deusa, Mnemosyne, filha de Gaia e Urano e amada por Zeus, que em noites de amor concebe nove musas, divindades inspiradoras dos trabalhos artísticos: Calíope (poesia), Clio (história), Políminia (pantomima), Euterpe (flauta), Terpsícore (poesia ligeira e a dança), Érato (lírica coral), Melpómene (tragédia), Tália (comédia), Urânia (astronomia).

Os gregos sacralizaram a Memória, transformando-a em divindade, mãe geradora das artes, da inspiração, e se evocada não deixa esquecer. “Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é pois um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o é do futuro.” (LE GOFF, 1984, p. 20-21). A Memória é combativa ao esquecimento, embora envolva também o esquecimento, porque toma posse do espírito do narrador e pela rememoração se reconhece e recobra sua identidade. Portanto, nutrir-se da fonte da Memória pode significar a imortalidade ou a preservação da vida.

Da sagração à laicização, da antiguidade à modernidade capitalista, a Memória foi percebida, pensada, apropriada por filósofos, historiadores, psicólogos, sociólogos, etc., e tantos outros procuraram e/ou procuram concebê-la pela sua ciência ou campo de referência, tornando-a ora objeto de análise, ora método, ora fonte. Suas apropriações apontam conceitos, concepções e definem seus usos.

No intuito de produzir o movimento de análise e reflexão do que é Memória, com atenção voltada à sua complexidade, propomos, no diálogo com autores, perceber a matéria-prima e os fios de suas definições, concepções, usos e apropriações. Não temos a intenção de esgotar as abordagens teóricas, mas abrir possibilidades de conhecer, distinguir, entender, para um processo de fiação constituído de constante diálogo e entrecruzamento de ideias, tempos e espaços.

Pelo campo da Sociologia, Maurice Halbwachs (1990) estabeleceu o conceito de memória coletiva, em que a concebeu como resultante das interações dos sujeitos entre si no presente, ligadas ao grupo, portanto com dimensão social. Contudo, os grupos sociais determinam o que será lembrado, porque rememoram aquilo que é significativo para o grupo. Para o teórico, a memória é seletiva, construída pela representação individual do passado, apoiada nas percepções produzidas pela memória do grupo. Halbwachs não nega a memória individual, porém acredita que esta existe sempre a partir de uma memória coletiva, que é para ele questão central:

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os meios. (HALBWACHS, 1990, p. 51)

A teoria construída por Halbwachs recebeu influências da filosofia de seu mestre Henri Bérégson, como também de Émile Durkheim. Da aproximação com Durkheim e o seu grupo rendeu-lhe o referencial sociológico, possibilitando a elaboração do conceito de memória coletiva. Da reunião do espírito (consciência) e matéria (corpo físico) de Bérégson, Halbwachs associou matéria à memória, constituída de fatos sociais promovidos pela inserção dos sujeitos em grupos de convívio. No entanto, opõe-se a Bérégson quanto à conservação total do passado pela memória, porque para Halbwachs as imagens do passado não estão prontas numa galeria subterrânea de nosso pensamento e sim na sociedade, onde se encontra as indicações para a reconstituição de partes de um passado, sempre a partir de situações do presente. (HALBWACHS, 1990, p. 77)

A aproximação com Durkheim fertilizou o estudo de Halbwachs sobre a memória enquanto fato social, principalmente pela sua obra referência sobre os quadros sociais da memória. Tem-se aí uma clara influência da sociologia durkheimiana no que se refere aos estudos de Durkheim sobre os padrões de comportamento sociais. Sem romper com o pensamento durkheimiano, Halbwachs constrói sua própria teoria sociológica que é reestruturada principalmente a partir de “A memória coletiva”, obra de publicação póstuma (1950), onde se mostra crítico aos pressupostos positivistas. Assim aponta-nos Jean Duvignaud, prefaciador de “A memória coletiva”:

O interesse do livro reside sobretudo no fato de que se unem, contrariamente ao postulado positivista, a interpretação compreensiva e a análise causal, o apanhado dos grupos e a das significações. Mais profundamente ainda o que se esconde sob esta análise da memória é uma definição de tempo. Este não é mais, com efeito, o meio homogêneo e uniforme onde se desenrolam todos os fenômenos [...]. (1990, p. 13)

Tal posição pode ser justificada pela aproximação de Halbwachs ao grupo Annales d’Histoire Économique et Sociale e das críticas recebidas por Marc Bloch pela perspectiva teórica adotada pelo sociólogo. Para Marc Bloch e os historiadores da escola dos Annales, memórias coletivas devem ser estudadas sem uma imposição empiricista de padrões de comportamento social, mas voltadas para a compreensão da causalidade inerente às ações sociais (SANTOS, 2003, p. 39). Contudo, é preciso ressaltar que a obra de Halbwachs enfatiza o social e omite das investigações as ações e interações sociais, influência evidente do pensamento de Durkheim.



Por outro lado, da aproximação com o grupo dos Annales, Halbwachs ataca a chamada história événementielle, que era característica hegemônica na historiografia produzida em sua época. Essa produção histórica é criticada e combatida pelos historiadores dos Annales, o que pode ser confirmado no diálogo entre Halbwachs e o grupo. No combate à história événementielle, Halbwachs traça a diferença entre história produzida e história vivida:

Não é na história apreendida, é na história vivida que se apoia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 1990, p. 60)

Por assim dizer, provoca a distinção entre a memória coletiva da memória histórica que, para o autor, esta última “supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado; e a ‘memória coletiva’, [...] aquela que recompõe magicamente o passado” (DUVIGNAUD, 1990, p. 14-5). Ainda, para Halbwachs a expressão “memória histórica” não é uma escolha feliz, pois para ele são dois termos que se opõem. Por essa oposição, há claramente no autor a intenção de separar os conceitos “porque geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social”. (HALBWACHS, 1993, p. 80)

Seguindo o caminho de Halbwachs, Pierre Nora aponta também para a separação entre memória e história, provocada pela ruptura do equilíbrio no processo de mundialização, porque desaparecem as experiências artesanais da tradição e, com isso, os meios de comunicação de massa fazem imperar meios de memória. Por essa formatação, a memória torna-se esfacelada, representada e consagrada por lugares, que seguram os vestígios de um passado, no sentido de guardar ou, talvez, opor-se aos efeitos desintegradores da rapidez da contemporaneidade. Para Nora, é o fim da história-memória.

Fim das sociedades-memória, como todas aquelas que asseguravam a conservação e a transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado. Fim das ideologias-memória, como todas aquelas que asseguravam a passagem regular do passado para o futuro, ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro; quer se trate da reação, do progresso ou mesmo da revolução. Ainda mais, é o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de

sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade. (NORA, 1993, p. 8)

Nesse sentido, a história se acelera e o fato é demarcado pela notícia que assinala a sua duração efêmera. Para o autor, o tempo altera-se e é representado pela duração da notícia, pelo novo, pelo imediato. Contudo, a sensação que fica é a de um presente contínuo sem vínculos com os sentidos do passado. Na expressão usada por Nora, “aceleração” trata-se do fenômeno que distancia a memória da história, a mundialização. Pelo tempo vivido na imediatez torna-se possível, então, a ameaça da perda de identidade dos grupos que não mais produzem memórias causadas pelas rupturas constantes das ligações frágeis de convivência. (NORA, 1993, p.8)

Esse efeito desestruturador promovido pela “aceleração da história” levou Nora a promover a ruptura entre os conceitos de História e Memória. Nas palavras do autor: “Memória, história: longe serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra” (NORA, 1993, p.9). Nesta frase, nota-se a aproximação entre Nora e Halbwachs, pois esse último já havia afirmado que a memória coletiva não pode se confundir com a história porque a história começa quando a memória termina, ou seja, termina porque não possui mais o suporte do grupo. (HALBWACHS, 1990)

Para Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p.9)

Assim, Nora indica ainda para um caráter afetivo e sagrado da memória produzida pelas relações sensíveis entre os grupos, por que se relaciona com o vivido no eterno presente, porque é mágica “não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, censuras ou projeções” (NORA, 1993, p. 9). Em contraposição, a história é construída por operação intelectual e laicizante; é reconstrução problemática e incompleta de um passado que requer análise crítica.

Nora organiza sentidos dicotômicos para memória e história, provocando rompimento de relações entre os termos. Enquanto a memória vincula-se com as formas artesanais da tradição de um tempo não industrial, a história está intimamente ligada com a

modernidade. Então, para o historiador Pierre Nora, o que chamamos hoje de memória não é mais, é história. (NORA, 1993, p. 14). Essa tensão, expressada na escrita de Nora, está intimamente ligada aos rompimentos provocados pelos movimentos de globalização, da perda de referências, da própria desritualização da história. Então, há um empenho pela preservação das marcas do tempo na sacração dos lugares de memória.

Para a historiadora Jacy Seixas, as reflexões de Nora proporcionam o aprisionamento ou encurralamento da memória pela história, pois transformam a memória em objeto e trama da história, em “memória historicizada.” Os lugares de memória, expressão de Nora, tornam-se o exílio da memória que, então guardada, pode servir de testemunho para a história. (SEIXAS, 2001, p. 41)

François Dosse aponta que a dissociação entre memória e história, proposta em primeira mão por Habwachs e retomada por Nora,

[...] tem, certamente, um valor heurístico num primeiro tempo, aquele da subversão interior de uma história-memória por uma história crítica, mas ela rapidamente abre espaço, pelo dever imperioso da memória, para uma reaproximação inelutável entre esses dois pólos que são a memória, de um lado, e a história de outro, todas as duas modificadas pela prova da experiência de uma dupla problematização no seio da qual o caráter abstrato, conceitual da história transformou-se a ponto de renunciar à pretensão de tornar-se uma física social cortada do vivido. (DOSSE, 2003, p. 283)

A oposição entre história e memória, praticada por Halbwachs e Nora, tornou-se canônica pela reafirmação nos muitos trabalhos historiográficos. No entanto, pela indicação de Dosse, os atuais estudos da história social da memória apontam para a não pertinência da oposição entre memória e história: “A própria aproximação dessas duas noções lembra a dimensão humana da dimensão histórica”. (DOSSE, 2003, p. 284)

Contudo, o desejo de memória no jogo das obsessivas comemorações das últimas décadas do século XX, indicado por Nora, reemprega os acontecimentos do passado com o sentido de legitimar a nação e dirigir a consciência nacional. Trata-se da supervalorização dos fatos passados pela sacralização da memória, que faz Nora afirmar: “História santa porque nação santa. É pela nação que nossa memória se manteve no sagrado”. (NORA, 1993, p. 11)

Essas celebrações são tomadas hoje pelo movimento crítico da produção historiográfica e podem ser interpretadas pelo deslocamento de olhar do historiador sobre o

objeto de conhecimento. Se antes o objeto de conhecimento histórico era o vivido agora passa a ser a própria história. Segundo François Dosse:

O que está em jogo é a tomada de consciência, pelos historiadores, do estatuto de segundo grau de seu discurso. Entre história e memória, o fosso não está eliminado. Deve-se evitar o impasse ao qual uma grande separação conduz, mas também a fusão dessas duas dimensões. (2003, p. 286)

Se por um lado a separação entre memória e história pode provocar a perda da fertilidade do diálogo entre os dois conceitos, por outro a fusão incestuosa pode tornar-se instrumento de manipulação dos atos comemorativos ou lugares de memória, na expressão de Nora. De acordo com Paul Ricoeur (2003), tanto o excesso de memória, pela obsessão por comemorações, quanto a insuficiência de memória individual, presente nos países totalitários, propiciam os abusos de memória. Por um lado, constata-se todo um trabalho de rememoração, necessário à afirmação da identidade nacional, por outro um trabalho de esquecimento, vinculado à manipulação da história. Os abusos de memória se traduzem pela prática obsessiva das comemorações, que têm como características a rememoração dos momentos gloriosos como também das humilhações sofridas.

Ricoeur (2003) compreende que essa memória é incorporada na constituição da identidade a partir de sua função narrativa. Nesse sentido, a memória viabilizada pela narrativa é “autorizada” por uma história, supostamente oficial, para ser apreendida e celebrada. Em *La memoria, la historia, el olvido*, analisa as questões problemáticas que entrelaçam memória, história, justiça, interrogando sobre a ideologia que atua por meio da memória para se transformar em narrativas históricas. No sentido de condenar os excessos de memória e no dever de exigir uma verdade histórica, Ricoeur trabalha na defesa de uma política de justa memória, centrada na ideia do dever de memória aos injustiçados da história. Mas adverte que, sob o signo da necessidade de justiça, possa-se converter o dever de memória em abuso de memória: “El deber de memoria hesita continuamente entre uso y abuso porque su proclamación permanece cautiva del síndrome de obesión”. (RICOUER, 2003, p.122)

Por sua vez, Michael Pollak (1989) mostra que os estudos atuais da memória têm abalizado para a desconstrução oficial do discurso historiográfico que produziu a memória oficial desde o século XIX. Diz Pollak que “não se trata mais de lidar com os fatos sociais

como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. (POLLAK, 1989, p. 4)

A historiografia procura, então, romper com a memória nacional ou oficial consolidada, trazendo à tona as “memórias subterrâneas”. São essas memórias que fazem “aflorar conflitos entre memórias emergentes e memórias estabelecidas, estas organizadoras da ordem social” (D’ALESSIO, 1998, p. 269). Nesse sentido, Pollack aponta que essas memórias em disputa tornaram-se objetos de pesquisa privilegiados pelos estudiosos. (POLLACK, 1989, p. 4). O próprio Pollack analisa as chamadas “memórias subterrâneas” ou marginalizadas, em que evidencia como estas memórias competem na consolidação de uma identidade, pelo desejo de firmarem uma história e pelo papel representativo enquanto grupo social. Nesse embate de disputas entre a memória hegemônica ou oficial e as marginalizadas, elucida os interesses e conflitos, reforçando os sentimentos de pertencimento e de estabelecimento de fronteiras entre um grupo e outro. “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis”. (POLLAK, 1989, p. 9)

Em um outro texto de 1992, Michael Pollak trata especificamente da complexidade da ligação entre memória e identidade. Ressalta a questão sobre os elementos constitutivos de memória individual ou coletiva, que indica os acontecimentos, os personagens e os lugares. No que diz respeito aos acontecimentos, o autor enfoca que podem ser vividos pessoalmente ou “por tabela”, os quais são vividos pelo grupo que o indivíduo constitui o sentimento de pertença, porque mesmo que não tenha participado a pessoa possui a memória herdada. Os mesmos critérios são aplicados aos personagens, já que ao falar de pessoas essas podem ser conhecidas diretamente ou indiretamente, porque por meio do processo de socialização ocorre a identificação. Então, falar sobre personagens que se transformaram em conhecidas, mesmo não necessariamente pertencente ao mesmo espaço-tempo, é perfeitamente possível. Como terceiro elemento constitutivo de memória, Pollak se refere aos lugares, que são particularmente ligados a uma lembrança intimamente ligada a uma pessoa ou pertencente à memória pública, mais especificamente às comemorações. (POLLAK, 1992, p. 201-2)

Nas palavras do autor:

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos. (POLLAK, 1992, p. 202)

Assim, ao evidenciar os diferentes elementos da memória e descrever os fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer na organização da memória individual ou coletiva, Pollak ressalta que a memória é seletiva, sofre flutuações e trata-se de um fenômeno construído. Nesse movimento de construção da memória confere ao sujeito o sentimento de identidade, relacionado à imagem que imprime de si, expõe a si mesmo e aos outros. Portanto, possibilita a compreensão da relação entre memória e identidade como “fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (POLLAK, 1992, p. 204)

Nessa perspectiva de análise, da chamada “história social da memória”, não se trata de submeter a memória à operação crítica da história, de transformá-la em simples objeto da história ou “senhora da memória”, mas de concebê-la, no desdobramento do debate historiográfico, como uma de suas matrizes. Pois, enquanto trabalhos historiográficos apresentam forte oposição entre memória e história e outros as igualam, lançam-se outras possibilidades de se relacionarem, sem mesmo se oporem ou confundirem.

Sobre a apropriação da memória pela história, a historiadora Jacy Alves de Seixas, em *Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais*, esclarece que o extremo interesse por uma memória utilitária traz consigo certa vulnerabilidade teórica. Nas relações estabelecidas entre memória e história têm-se privilegiado a memória voluntária e excluído “a faceta involuntária e afetiva inerente à memória” (SEIXAS, 2001, p.47-8). Nesse sentido, a historiografia pode deixar de lado o caráter espontâneo da memória, movimento que lhe é próprio.

Por outro lado, a historiadora em seu exercício de reflexão pensa que se interrogarmos o que a cultura historiográfica, que privilegia a memória voluntária, deixa de lado, pode-se desvelar outras reflexões que considerem “a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a função criativa atribuída comumente às utopias e aos mitos”. É necessário, se atentarmos para as reflexões sobre as relações entre memória e história, “iluminar a memória também a partir de seus próprios prismas”. Isso significa voltar a atenção “para o movimento próprio à memória humana, ou seja, o *tempo-*

*espaço* no qual ela se move e o decorrente caráter de *atualização* inscrito em todo percurso de memória”. (SEIXAS, 2001, p. 44-5)

Para tanto, Jacy Alves de Seixas, em diálogo com os estudos de Proust e Bergson, tece reflexões a partir da noção de memória involuntária, que para a historiadora trata-se de memória espontânea e por sê-la é “feita de imagens que aparecem e desaparecem independentemente de nossa vontade”. Portanto, a memória é “algo que ‘atravessa’, que ‘vence obstáculos’, que ‘emerge’, que irrompe: os sentimentos associados a este percurso são ambíguos, mas estão sempre presentes”. Mesmo que o passado integral esteja perdido, “aquilo que retorna vem *inteiro*, íntegro” porque possui “tonalidades emocionais e ‘charme’ afetivo”. (SEIXAS, 2001, p. 46-7)

Então, qual o movimento próprio da Memória? Trata-se de trazer à tona um passado que “continua vivo e atual e, portanto, muito mais do que reencontrado, ele é retomado, recriado, *reatualizado*” (SEIXAS, 2001, p. 49). Nesse sentido, ao retomar e recriar um determinado real, a memória estabelece um movimento de introduzir o passado no presente, sempre atualizando o passado, mas não necessariamente modificando-o. O tempo passado trazido à tona, ao tempo presente, tem função prospectiva e projetiva de lançar-se ao futuro. Portanto, a ação inscrita no movimento da memória traz em si uma dimensão prática e interessada em agir e não simplesmente de conhecer e entender o passado. “A memória age ‘tecendo’ fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos [...], mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como ‘realmente’ aconteceram”. (SEIXAS, 2001, p. 51)

Assim sendo, reportamo-nos à categoria-chave da filosofia benjaminiana de “rememoração”, movimento próprio da memória, pela qual possibilita trazer à tona o olvido, as experiências sensíveis, os fios de nossa própria historicidade, em meio aos esquecimentos e incertezas. Rememoração, traduzindo o que Benjamin chama de *Eingedenken*, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin,

[...] implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abrem-se os brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, [...] pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (2001, p. 91)

Rememorar significa, por assim dizer, um entrelaçamento de tempos, porque partimos de indagações do presente em direção ao passado como opção de busca de experiências vividas, com a intenção de imprimir sentidos para agir sobre o presente em direção ao futuro. Assim, rememorar para Walter Benjamin desfaz as barreiras existentes entre presente e passado e concede o direito de ir e vir, de retornar à vida para evocar uma utopia.

Ao fazermos essas reflexões sobre a memória, pelo diálogo com autores, não tivemos/temos a intenção de transplantar as ideias de cada um para o campo da História e medir adequações ou inadequações. O que desejamos é colocar-nos no interior desses diálogos e imprimir sentidos para a memória, como bem sugeriu Jacy Alves de Seixas (2001). No movimento de percepção da matéria-prima que compõe os fios da Memória, sentimos que esta é plena de conhecimentos, é combativa ao esquecimento e também plena de esquecimentos, é individual e coletiva, é movida no entrecruzamento de espaços e tempos. Não é na história apreendida, é na história vivida que se apoia nossa memória. Pela Memória a vida é (re)significada pela experiência de alguém que traz a sua história em relação a uma história mais ampla. O compromisso da memória é com a ação, pois atravessa, vence obstáculos, emerge, irrompe.

A retomada reflexiva do passado, pela viagem no tempo/espaço da Memória, com direito à ida e à volta, possa inspirar a “ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (GAGNEBIN, 2001, p. 93). Diríamos ainda, que essa (re)invenção para o conceito da Memória conduz-nos à ação para que possamos, nesse presente vivido, nesse movimento, tecer narrativas sobre questões que envolve o Ensino de História e a formação de professores dessa área de conhecimento.

## **1.2 Os fios da Identidade**

No tempo vivido da contemporaneidade percebemos a perda de sentidos e valores promovida por mudanças constantes que levam à diluição das relações, em que a trama do convívio cotidiano é substituída pelo virtual. Mesmo que esse virtual seja composto por pessoas reais, as relações travadas são montagens específicas, simulacros de realidade, nas quais o público sente-se cúmplice na ilusão da intimidade colocada. A vida hoje apresenta



um ritmo paradoxal e contraditório em que ora nos sentimos fortalecidos “pelas imensas organizações burocráticas que detém o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas;” ora nos sentimos impulsionados a “lutar para mudar o *seu* mundo, transformando-o em *nosso* mundo”. (BERMAN, 2003, p. 12)

É possível que o discurso iluminista das “grandes narrativas”, da emancipação do homem pela revolução e pelo saber científico e racional tenha entrado em crise? É possível que um outro modelo de modernidade esteja instalado na contemporaneidade? Para Rouanet, as tendências que decretam a morte da modernidade vivem a ilusão do pós-moderno, pois não há fronteira ou ruptura radical que possa marcar algo tão novo que sugerisse uma “cesura epocal, qualitativa, entre o mundo moderno e a nossa própria atualidade” (1998, p.22). No entanto, o mundo idealizado pelo projeto de modernidade, conduzido por um processo civilizatório e racional, que prometia livrar o homem dos problemas técnicos e sociais, tornou-se opaco. Trata-se mais de uma incompletude da modernidade sem, contudo, constatar o seu fim.

Se modernidade continua em cena, o que significa ser moderno? Marshall Berman afirma que:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaçam destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo que é sólido desmancha no ar’. (BERMAN, 2003, p. 15)

A complexidade de ser moderno, constituída por esse turbilhão, não pode ser vista como algo que não resolverá as contradições impostas pela modernidade. A consciência dessa complexidade pode promover enfrentamento de forças que nos impedem de ser o que somos. Para contrapor essa diluição de relações buscamos no movimento da construção da narrativa histórica o sentido para permitir um auto-olhar relativamente ao que somos ou o que podemos ser. Nas manifestações coletivas do Ensino de História, que se organizam em espaços/tempo definidos em fóruns acadêmicos nacionais, procuramos imprimir sentidos

para as nossas ações e, assim, pelas memórias/identidades, demarcarmos o que somos, o que não somos e o que nos tornam distintos de outros grupos.

Assim, torna-se indispensável fiar aqui o conceito de Identidade. Para tanto, percorremos caminhos de leituras e buscamos no mapeamento dessas reflexões impressas a definição de identidade, como também procuramos descortinar como são produzidas as identidades em tempos de “modernidade capitalista”, “modernidade tardia”, “pós-modernidade”, “modernidade líquida” ou simplesmente “modernidade”. Contudo, uma modernidade datada, que traz em si mudanças nas ações, no pensamento, inclusive na definição do que é identidade.

Não é nova a preocupação com a identidade, porém nunca foi tão discutida como nos tempos atuais. Stuart Hall, teórico dos estudos culturais, explicita que se pode notar “uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de ‘identidade’” (2000, p. 103). Por que a identidade é tão discutida? Para Hall, o argumento da teoria social para a questão se resume na própria crise de identidade, pois “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2005, p. 7)

Como isso se explica? Para Stuart Hall amplas mudanças nas estruturas sociais abalaram os quadros de referência do sujeito e, assim, não possuem a ancoragem estável no seu mundo social (2005, p. 7). Por assim dizer, reconhece a fragmentação ou deslocamento das identidades modernas, isto é, essas estão sendo descentradas, não são mais fixas ou singulares. Em constante processo de transformação, as identidades na modernidade tardia são “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. (HALL, 2000, p. 108)

Hall posiciona-se contrário a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade. Para ele o conceito é estratégico e posicional, pois versa da concepção de identidade que “não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história”. Nesse sentido, contraria o “que parece ser sua carreira semântica oficial”, concepção de identidade baseada na mesmidade, “do eu que permanece, sempre e já, ‘o mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo”. (HALL, 2000, p. 108)

Com a proposta de entender a identidade hoje, Hall (re)constrói concepções de identidade e seu caráter de mudança na modernidade tardia. Nesse sentido, tece conceitos de identidade ligados ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno.

Em relação ao sujeito do iluminismo, trata-se do indivíduo centrado, único, racional, consciente e de ação. Tudo isso emergia ao nascimento do próprio sujeito e com ele se desenvolvia para permanecer, em sua essência, o mesmo, contínuo e idêntico a si próprio, por toda a sua existência. A identidade da pessoa consistia centrada no seu eu, na sua individualidade. Porém, essa concepção muda a partir da complexidade do mundo moderno e da consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente. Na concepção do sujeito sociológico, o indivíduo é formado na interação com outros sujeitos, entre o eu e a sociedade, em que constitui os valores, os sentidos e os símbolos do mundo habitado. A identidade, nessa concepção, sutura ou costura o sujeito à estrutura. Contudo, o autor argumenta que essa unidade estável dos sujeitos com o mundo cultural em que habitam está mudando. Esse sujeito não se compõe com uma identidade, mas de várias identidades. (HALL, 2005, p. 10-13)

Trata-se, pois, do sujeito pós-moderno, que é conceituado por uma identidade móvel, fragmentada:

[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 13)

As mudanças na concepção de identidade para determinar o sujeito da modernidade tardia são previstas pela própria historicidade vivida. Primeiro, pelo nascimento do humanismo renascentista, que colocou o homem no centro do universo e lhe conferiu a faculdade e as capacidades de investigar e decifrar os mistérios da natureza. Segundo, pelo próprio sentido dado às explicações racionais imprimidas pelo homem racional e científico, entendedor da natureza e da história humana. Em terceiro, emerge o sujeito moderno a partir de “uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da

sociedade moderna” (HALL, 2005, p. 26-30). Chega-se, então, à concepção dada à identidade do sujeito na modernidade tardia: identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas.

Essa descentração do sujeito cartesiano e do sujeito sociológico na modernidade tardia é exemplificado por Hall a partir do poeta Baudelaire, em “Pintor da vida moderna”, ao descrever a figura do sujeito anônimo colocado dentro da multidão da metrópole:

[...] que ergue sua casa ‘no coração único da multidão, em meio ao ir e vir dos movimentos, em meio ao fugidio e ao infinito’ e que ‘se torna um único corpo com a multidão’, entra na multidão ‘como se fosse um imenso reservatório de energia elétrica’; o *flaneur* [...], que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole, que Walter Benjamin celebrou no seu ensaio sobre a Paris de Baudelaire, e cuja contrapartida na modernidade tardia é, provavelmente, o turista [...]. (HALL, 2005, p. 32-33)

Na modernidade tardia, de acordo com Hall, as sociedades caracterizam pelas diferenças existentes providas pelas divisões e antagonismos sociais, o que determina as variadas posições assumidas pelos indivíduos isto é, as diferentes identidades. O autor ainda argumenta que “a identidade está profundamente envolvida no processo de representação” (HALL, 2005, p. 71). As posições assumidas pelo sujeito são representações, nas relações espaço-tempo ou nos diferentes sistemas de representação.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma identidade mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109)

Contudo, as identidades são estratégicas e posicionais, construídas no/pelo discurso, por meio da diferença, na relação com o outro, em que os sujeitos são convocados a se posicionarem histórico e culturalmente.

Kathryn Woodward, por sua vez, aponta que a identidade é relacional, construída pela marcação da diferença e sustentada pela exclusão, portanto é ao mesmo tempo simbólica e social. No texto “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, Woodward inicia citando uma história narrada pelo escritor e radialista Michel Ignatieff,

em que mostra a questão da identidade e diferença na relação sérvios e croatas. Nesse sentido, a identidade é relacional porque:

A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser sérvio é ser um ‘não croata’. (WOODWARD, 2000, p. 9)

Marca-se aí a diferença pela negação de haver qualquer similaridade entre os dois povos. As identidades na contemporaneidade caracterizam-se pelo conflito, pela contestação ou por possíveis crises que são sustentadas pelo apelo a antecedentes históricos, no sentido de buscar o passado para reafirmar a própria identidade. Isso, para Woodward, pode gerar novas identidades. (2000, p. 10-11)

Por assim dizer, a autora questiona se a identidade é fixa, se há uma “verdadeira” identidade, e assinala que para tratar de identidade e de diferença existem alternativas de análise e geralmente as discussões centram-se na tensão entre as perspectivas essencialistas e não-essencialistas. Mostra que para trabalhar com as questões de identidade e diferença necessita-se de esclarecimentos para os conceitos centrais que envolvem a discussão e, ainda, de um quadro teórico para a compreensão dos processos que apontam para a construção de identidades.

Para analisar a questão da identidade e da diferença, a proposta de Woodward é oferecer elementos que possam contribuir na explicação de como as identidades são formadas e mantidas. As pontuações da autora podem ser assim resumidas: necessita-se conceituar e dividir a identidade em suas diferentes dimensões para compreender como funciona; a identidade frequentemente “envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário”; essas reivindicações podem centrar-se em representações baseadas em versões essencialistas da história e assumidas como verdades imutáveis; a identidade é relacional e a diferença é representada por uma marcação simbólica; a identidade pode, também, estar vinculada a condições sociais e materiais; o social e o simbólico, cada um deles, mesmo referindo-se a processos diferentes faz-se “necessário para a construção e a manutenção das identidades”; é essencial na conceituação de identidade verificar os sistemas classificatórios firmados entre dois ou mais grupos; as identidades não são unificadas porque pode haver contradições dentro

delas; é necessário ainda explicar “por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas”. (WOODWARD, 2000, p.13-15)

Na relação identidade e representação, Kathryn Woodward evidencia que os significados, que dão sentido às nossas experiências e àquilo que somos, são produzidos por meio de representações, pelas quais estabelecem identidades individuais e coletivas. Os sistemas simbólicos, nos quais a representação se baseia, podem conferir respostas para questões como: “Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p.17). Os significados imprimidos pelos discursos só se tornam eficazes “se eles nos recrutam como sujeitos.” Nesse sentido, as “posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. (WOODWARD, 2000, p. 55)

Por essa linha de análise, Tomaz Tadeu da Silva questiona as identidades definidas naquilo que são em sua essência, ou mesmidade: sou brasileira, sou mineira, sou historiadora e pronto. Para o autor:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p.76)

Pode-se dizer, então, que a afirmação da identidade e da diferença estabelece conexões com as relações de poder. Tanto a identidade quanto a diferença “não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” Essa disputa, traduzida pela afirmação da identidade e a enunciação da diferença, mostra “o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”. (SILVA, 2000, p. 81)

Afirmar a identidade e marcar a diferença implica na inclusão e exclusão, na definição do que somos e do não somos, do pertencimento e não pertencimento, da separação entre “nós” e “eles”. Portanto, “significa demarcar fronteiras. Significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (...) Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 82)

Por outro lado, as identidades ao cruzar fronteiras e moverem-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades, significam subverter os limites que demarcam os territórios para, assim, surgir zonas de interstícios. Em sua análise, Tomaz Tadeu da Silva, refere-se aos movimentos que subvertem e complicam a identidade. Trata-se de territórios ou zonas intersticiais por onde se movem e hibridizam as diferentes identidades. Essas zonas intersticiais simbólicas podem significar o movimento de diferentes identidades resultando na hibridização, pela conjunção de diferentes fatores que se misturam e que cai por terra a identidade hegemônica, sem conflitos. Diz o autor: “Se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, são nas próprias linhas de fronteiras, nos limiães, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível”. (SILVA, 2000, p. 88-89)

Cria-se então um “entre-lugar”, analisado por Homi Bhabha como uma ponte que não determina nem um lugar nem outro, mas um lócus fronteiriço, resultado da hibridização identitária. Bhabha evidencia que na contemporaneidade “encontramo-nos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2005, p. 19). Essa sensação de desorientação trata-se de um distúrbio de direção ou um movimento exploratório dos indivíduos com o sentido de se posicionarem. Contudo, Homi Bhabha afirma que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (2005, p. 20)

A identidade na modernidade hoje vive a emergência dos interstícios, que são caracterizados pela sobreposição e pelo deslocamento de domínios da diferença, em que os interesses da comunidade ou o valor cultural são negociados. Os embates culturais advindos do antagonismo ou pela própria afiliação são articulados por uma negociação complexa no sentido de “conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.” Não depende da persistência da tradição o direito de se expressar, mas o discurso é alimentado pelo poder da tradição, pelo reconhecimento

ou identificação outorgado pela tradição. “Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (BHABA, 2000, p. 21). Não há, portanto, a possibilidade de uma identidade fixa, original em seus preceitos, mas uma identidade produzida a partir de elementos (re)construídos, (re)encenados de uma tradição, num espaço de intermédio e de um tempo revisionário para intervenções no aqui e agora.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABA, 2005, p. 27)

No desejo do reconhecimento cria-se um espaço cultural híbrido, como espaço de intervenção, onde se encena a identidade. As identidades na contemporaneidade são produzidas por esse movimento que se dá nos espaços intersticiais de territórios fronteiros, nos entre-lugares, onde algo começa a se fazer presente e as diferenças vêm à tona. Fiar a questão da identidade hoje exige entendimentos no processo de transformação contínua da vida social porque passa a identidade social, profissional, cultural, política...

Numa entrevista concedida ao jornalista italiano Benedetto Vecchi, o sociólogo Zygmund Bauman (2005) fornece aos leitores de “Identidade” um painel de discussão sobre questões relacionadas à identidade na “modernidade líquida”, em que tudo parece ilusório. Modernidade em tempos de globalização, “líquida” na expressão de Bauman, afeta tanto as estruturas políticas e econômicas dos Estados, como as relações sociais, as condições de trabalho, a produção cultural, a subjetividade coletiva, o dia-a-dia das pessoas e, contudo, as relações entre o eu e o outro. Em relação à identidade, Bauman chama-nos à atenção:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser



realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (2005, p.17-18)

A pessoa só sente a questão da identidade na própria ameaça de perdê-la, quando em Março de 1968 a nacionalidade polonesa de Bauman foi posta em questão e destituída. Decorre daí o “deslocamento” de fronteiras para se ater à complexidade das referências identitárias da “era líquido-moderna”. Problemas gerados pelo deslocamento imposto na modernidade líquida impedem de ter apenas uma identidade, mas a soma de muitas que nos responsabiliza e nos impõe a assumir a complexidade da tarefa de ser.

A identidade perdera suas velhas estruturas de referência e se revela como algo a ser inventado, e não descoberto. Então, Bauman chama a atenção para a importância do debate sobre o tema identidade e adverte para não se buscar respostas confortantes nos clássicos fundadores da Sociologia, aos problemas de identidade em tempos de “modernidade líquida”. “Quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30). Manter algo que une ou buscar afiliações grupais, que permitam vivenciar o sentimento de pertencimento e construir a identidade, faz parte de uma luta contra a perda de referência, numa lógica de dissolução ou fragmentação de valores que até então mantinham os indivíduos estáveis.

Se por um lado crê-se na formação de identidades, por outro não se pode lê-las com os olhos da racionalidade cartesiana ou ter a crença absoluta nas identidades fixas ou homogêneas. Com suas colocações, cada autor evidencia que o conceito de identidade não pode ser visto a partir de uma ideia canônica. Descortinar os fios da Identidade é perceber sua composição: a identidade se produz na sua própria crise; é construída nos discursos, práticas ou posições que os indivíduos assumem; é aberta, contraditória, inacabada e fragmentada; é produzida pelo conflito, pela contestação; é constituída na enunciação da diferença; pode constituir-se em zonas de interstícios; é também composta de movimento que rompe com a ideia do fixo, do estável, do idêntico.

Sendo assim, torna-se essencial definir quem somos e em qual grupo nos filiamos, para que as relações travadas nas manifestações coletivas sobre Ensino de História tenham a clareza dos elos, mesmo imaginários, que nos mantém enquanto grupo. Identidade

coletiva localizada, talvez, em zonas intersticiais, fronteiras ou entre-lugares, mas imprimida no movimento de constituição de memórias. Narrativa de identidade que se constrói a partir do diálogo com a própria História, com a Educação e outras disciplinas que nos fazem ser o que somos.

### **1.3 O tear manual**

Desde os remotos tempos da antiguidade helênica, os logógrafos compilavam o que ouviam “da tradição oral, da poesia épica, dos costumes locais, dos relatos de viajantes e de marinheiros”, no desejo de contrapor às explicações míticas e tornar mais racionais os seus relatos sobre a origem do mundo grego (cf. TÉTART, 2000). Criaram um gênero literário novo – a narração – mas não construíram um método de investigação que dessem a eles, os logógrafos, a identidade de historiadores.

A busca do método de investigação se deu com seus sucessores, Heródoto e Tucídides, conferindo a esses o título de primeiros historiadores. O primeiro, trouxe o significado para a História enquanto “*investigação, pesquisa, informação*”, ao construir um saber fundado em depoimentos essencialmente orais com a finalidade de “reconstituir a cadeia dos acontecimentos históricos e de designar suas causas naturais próximas ou distantes” (TÉTART, 2000, p. 13). Heródoto, ao mostrar o que testemunhou e pesquisou não se liberta do maravilhoso. Sua prosa evidencia o anedótico, digressões fantásticas e o desejo de seduzir o leitor ou o ouvinte para suas práticas narrativas de relatos de viagem, relatórios de pesquisa, informações agradáveis que englobam “os aspectos da realidade dignos de menção e de memória.” Na sua tarefa de historiar “fala daquilo que ele mesmo viu, ou daquilo de que ouviu falar por outros; ele privilegia a palavra da testemunha, a sua própria ou a de outrem” (GAGNEBIN, 1997, p. 16). Sua obra não tem a pretensão de uma significação estritamente histórica em revelar aquilo que se diz verdadeiro, mas objetiva contar os acontecimentos passados “para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e que os grandes atos realizados, seja pelos gregos, seja pelos bárbaros, não caiam no esquecimento” (HERÓDOTO, citado por TÉTART, 2000, p. 14). Contudo, seu trabalho evidencia a luta contra o esquecimento pelo dever de conservação da memória, como também destaca a importância de conhecer o outro (bárbaros).

A narrativa histórica de Tucídides é marcada por um corte radical em relação ao seu antecessor Heródoto, pois retira de sua tessitura a emoção e o maravilhoso. Confere a razão crítica aos relatos escritos e orais, rejeita a memória como resgate do passado contra o esquecimento e nem mesmo confia nas suas próprias lembranças, como testemunha ocular do acontecido. Ao relatar o seu empenho crítico para apurar os fatos, evidencia essa desconfiança: “testemunhas oculares de vários eventos nem sempre faziam os mesmos relatos a respeito das mesmas coisas, mas variavam de acordo com suas próprias simpatias por um lado ou pelo outro, ou de acordo com sua memória” (TUCÍDIDES; citado por GAGNEBIN, 1997, p. 27). A subjetividade das preferências pessoais como a relatividade da memória eram condenadas por Tucídides por não promover um conhecimento “científico” do passado. Seu método se funda na crítica das fontes, no restabelecimento dos fatos, na sua ordenação e análise. Tucídides se atém aos relatos escritos e orais como palavras ditas, como versão do fato, a serem interpretados, mas não os cita como fontes ou documentos, prevalecendo uma narrativa resultante de reflexão rigorosa do acontecimento sem, contudo, deixar-se levar pelo prazer da narração como fez seu antecessor, Heródoto.

Tanto Heródoto quanto Tucídides deixam o legado de uma história tecida e narrada de forma artesanal. Porém, Heródoto nos seduz porque concede ao “Narrador”, ele próprio, o direito de tecer suas experiências vividas pela rememoração dos fatos vistos ou ouvidos, com a finalidade de produzir histórias e recontá-las pela arte da narração. Walter Benjamin lembra que: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” Heródoto apoderou-se do ritmo de trabalho do tecelão, ao escutar histórias e adquirir com “espontaneamente o dom de narrá-las”. (BENJAMIN, 1985, p. 205)

Essa forma de trabalho artesanal, de se produzir narrativas históricas, é retomada hoje pela história oral, ao entrevistar pessoas que participaram de algum acontecimento, testemunharam ou constituíram alguma visão que aproxima do objeto em estudo. Não como Heródoto o fez, porque hoje lançamos mão da entrevista gravada e organizada no sentido de produzir narrativas fundamentadas pelo diálogo entre dois sujeitos, que se identificam narradores. “Junto à primeira pessoa do entrevistado se situa a primeira pessoa do historiador, sem o qual não haveria entrevista”. Embora sejam narrativas autônomas,

tanto o informante e o historiador entram na narrativa porque tomam parte da história produzida (PORTELLI, 1997, p. 37). Diríamos, então, que há aí uma mudança na pessoa da narrativa do eu para o nós, porque pelo diálogo entre o eu e o tu há essa fusão no sentido de vivenciar as experiências do outro, incorporando-as compreendendo as elocuições de sua vivência.

Para Verena Alberti, trata-se do modo de pensar hermenêutico, pelo qual “consiste em valorizar o movimento de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo e em acreditar que as coisas [...] têm um sentido latente, ou profundo, a que se chega pela interpretação”. (ALBERTI, 2004b, p. 18)

Assim, do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado surgem narrativas de entrevistas da história oral que se transformam em narrativa histórica pelo movimento operado pelo historiador em relação às suas fontes, reunindo fragmentos de um passado vivido, concedendo-lhes forma e constituindo seus sentidos. A construção de uma narrativa histórica a partir das fontes existentes, dos recursos teórico-metodológicos escolhidos e de olhares, tanto do historiador como dos sujeitos envolvidos no processo, é marcada “por nossa inserção cultural e social enfim, por nossa própria subjetividade”. (RAGO, 2005, p. 10)

Percebemos, então,

[...] que a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como ‘construções’ desprovidas de relação com a realidade. É claro que a análise desses fatos não é simples, devendo-se levar em conta a relação de entrevista, as intenções do entrevistado e as opiniões de outras fontes (inclusive entrevistas). Antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos. (ALBERTI, 2004b, p. 10)

Tomamos, portanto, as narrativas como experiências vividas que nos são narradas pelo diálogo promovido pelas entrevistas com “atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea.” Nesse sentido, acontecimentos, contextos ou situações vividas pelo entrevistado são transmitidos ao entrevistador, constituindo-se ambos, no momento mesmo da entrevista, sujeitos da

narrativa re-construída pelo movimento do diálogo. O entrevistado, ao contar suas experiências, transforma o que foi vivido em linguagem, “selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2004b, p. 77). Por sua vez, o entrevistador, ao vivenciar as narrativas, além do aprendizado ou do conhecimento de uma “versão” sobre o passado, incorpora-as e transforma-as também em linguagem narrativa, pois a experiência compartilhada fornece uma das formas possíveis de compreensão da realidade.

As narrativas na história oral (e não só elas) se tornam especialmente pregnantes, a ponto de serem ‘citáveis’, quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos informam sobre a realidade. É neste momento que as entrevistas nos ensinam algo mais do que uma versão do passado. Nem todas apresentam essas possibilidades, mas quando apresentam, podem se tornar ricos pontos de partida para a análise. (ALBERTI, 2004b, p. 89)

Verena Alberti toma “o conceito de narrativa em um sentido amplo, e não apenas como relato de uma ação no tempo.” Para a historiadora, mesmo “que o conceito seja muitas vezes empregado para designar o desenvolvimento de uma ação que termina diferente do que começou,” torna-se conveniente “tomá-lo como o trabalho da linguagem em produzir racionalidades. Essa noção abrange todo e qualquer ato de fala, a comunicação”. (ALBERTI, 2004b, p. 93)

Ao escrever “A Voz do Passado”, Paul Thompson coloca em evidência a história oral enquanto método para instigar os historiadores a se indagarem sobre o que estão fazendo e porque estão trabalhando tal objeto. Contudo, para saber de quem é a voz do passado no sentido de dar outros significados para a História. Para esse historiador, uma das mais ricas possibilidades do trabalho com a história oral se encontra “no desenvolvimento de uma história mais socialmente consciente e democrática.” Nesse sentido, a história oral pode “levar os historiadores a tomarem consciência de que sua atividade se exerce, inevitavelmente, dentro de um contexto social e que tem implicações políticas” (THOMPSON, 1992, p. 10). Paul Thompson considera ainda que o trabalho historiográfico a partir da evidência oral:

[...] pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de

ficção. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*. (THOMPSON, 1992, p. 137)

São muitas as potencialidades da história oral apontadas pelo autor. A história oral para Paul Thompson trata-se da “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Por assim defini-la, recomenda que a concepção de história oral não pode ser estreita, com regras fixas ou como uma subdisciplina separada. Para o autor, história oral é, antes, um método essencialmente interdisciplinar, por ser “um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, e assim por diante” (THOMPSON, 2002, p. 9-10). Sua força crucial está na interação humana que transcende essas fronteiras disciplinares. Acredita que a combinação interdisciplinar de métodos pode representar grande potencial para as pesquisas futuras. Portanto, a riqueza potencial deste método continua aberta hoje e no futuro, enquanto possamos exercitar a habilidade humana de aprender a ouvir.

Verena Alberti comunga com a posição de Paul Thompson porque a história oral para a autora não é e não pertence a um domínio estrito do conhecimento, por não pertencer mais “à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco que ela seja uma disciplina específica das ciências humanas”. Para Verena Alberti, a especificidade da história oral “está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar”. (ALBERTI, 1989, p. 1-2)

Por sua vez, Antonio Torres Montenegro, em artigo bem tecido, afirma que questões e interrogações enfrentadas na atualidade pela história também se relacionam ao debate acerca da história oral, associado à problemática da história imediata e “resultante da produção do saber nas diversas áreas do conhecimento.” Assim, assinala a imprecisão que as duas palavras que compõem a expressão “história oral” contêm, argumentando que mesmo que a história, enquanto produção de conhecimento, possibilite a recuperação de marcas e significados do passado, esse movimento necessita de diversas fontes que apresentam especificidades de trabalho o que remete o historiador a um constante diálogo interdisciplinar. Para o autor, “o estudo do passado a partir das marcas registradas pela oralidade, através de entrevistas gravadas não funda, nem se constitui [...] em uma outra

disciplina ou campo de conhecimento” (MONTENEGRO, 1997, p. 197-8). Nesse sentido, o estatuto epistemológico será definido a partir do processo de investigação e da escolha dos elementos teóricos que imprimem marcas do campo de conhecimento na produção dos depoimentos, na maneira de coletá-los e no tratamento recebido.

Ao tecer a sua análise, Antonio Torres Montenegro pretendeu também desmistificar o universo epistemológico clássico de ciência totalizante, herança do positivismo do século XIX, assegurando “a ideia que há formas de comunicação e por extensão de influência entre os diversos campos, embora não seja possível determinar a priori a extensão ou a forma desta influência” (1997, p. 207). Contudo, a história oral ou o fazer historiográfico a partir de depoimentos orais, que por ora pode se constituir em alvo de embates<sup>3</sup>, como a própria História, traz em si a possibilidade de rememoração do passado individual e coletivo que remete às experiências vividas e aos significados históricos.

Reflexões sobre o uso da história oral podem também ser evidenciadas na análise tecida por Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado na apresentação da obra “Usos e abusos da história oral”, em que as autoras concebem a história oral como metodologia que se remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica, sendo esta última concernente à disciplina histórica (1998, p. viii). No entender das autoras, “a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] funcionando como ponte entre teoria e prática”. Por ser uma metodologia, a história oral suscita questões, formula perguntas sem oferecer respostas ou soluções. Consegue enunciar perguntas que fazem com que o entrevistado rememore acontecimentos vividos, como também pode trazer diferenças de rememoração do grupo de informantes para um mesmo fato histórico ou data. Sendo uma metodologia, a história oral “não dispõe de instrumentos capazes de compreender os tipos de comportamentos descritos”. Para as autoras, é a teoria da história que será capaz de encontrar encaminhamentos e respostas “pois se dedica, entre outros assuntos, a pensar os *conceitos* de história e memória, assim como as complexas *relações* entre ambas”. (1998, p. xvi)

---

<sup>3</sup> A denominação história oral gerou embates pela adjetivação dada à História. No entanto, “o adjetivo ‘oral’, colado ao substantivo ‘história’, foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso [...]”. (FERREIRA & AMADO, 1998, nota de rodapé, p. xii)

José Carlos Sebe Bom Meihy, por sua vez, procura definir história oral como uma história viva porque “implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado” (2002, p. 15). Por um conjunto de procedimentos, na prática de apreensão de narrativas de depoimentos gravados e transformados em textos escritos, a história oral pode promover análises na medida em que procura responder “à necessidade de preenchimentos de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente” (BOM MEIHY, 2002, p. 20). Por assim dizer, o autor valoriza a fala enquanto fator decisivo para as análises porque, para ele, “todo relato é uma narrativa histórica no sentido intencional dos autores”. (BOM MEIHY, 2002, p. 31)

Assim, a história oral é concebida neste trabalho como uma metodologia que instiga à produção de narrativas, à compreensão dos contextos, instituições e experiências vividas e, sobretudo, que permite a produção da nossa tessitura historiográfica vivificada pelo diálogo. Um tear manual composto de peças e fios que traz em si o movimento que impulsiona a organização e realização de entrevistas, no sentido de orientar memórias de experiências vividas, de promover o diálogo com as evidências e de potencializar ou permitir que o tecelão produza o seu tecido historiográfico. No uso da metáfora, a materialidade desse tear é composta pelo rolo urdidor, o pente, a cala e o arranjo de cores na matéria-prima dos fios, como sua organização na trama e na urdidura.

Por essa composição, nos envolvemos no movimento de tessitura da narrativa histórica sobre a constituição de memórias/identidades relativas ao ensino e formação de professores de História nos anos de 1980, 1990 até o ano de 2006, no interior da Anpuh e dos fóruns acadêmicos nacionais: Simpósio Nacional de História da Anpuh, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Nesses espaços/tempos produzem memórias pela participação/representação dos sujeitos que imprimem sentidos para as suas ações. Essas memórias justificam suas ações no tempo.

Neste trabalho, essas ações podem ser evidenciadas no diálogo com as fontes analisadas: narrativas de história oral; textos historiográficos presentes nos anais dos encontros e na Revista Brasileira de História (entre outras); atas de reuniões; registros de discussões de políticas públicas; documento do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de



História no Brasil/1986; documentos das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer nº CNE/CP 009/2001).

Portanto, trabalhamos com a metodologia de pesquisa da história oral, que pressupõe na produção e análise de narrativas orais, na articulação de diálogos com outros documentos. As fontes escritas presentes neste trabalho foram selecionadas e trabalhadas no transcorrer da pesquisa, à medida que estabelecemos problematizações contínuas ao objeto de estudo. Nesse sentido, partimos do pressuposto, referenciando-nos no historiador Edward P. Thompson (1984), de que o real chega até nós a partir das evidências, ou seja, a partir do movimento de diálogo com o objeto em questão e entre evidência e teoria.

Jacques Le Goff, por sua vez, tece suas reflexões para a questão dos documentos, categorizando-os de documentos/monumentos a partir de diálogo com Michel Foucault. Para Le Goff os documentos são constituídos nas relações sociais contraditórias, que evocam relações de poder. Nesse sentido:

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1984, p. 103)

O autor ainda alerta que não existe um documento-verdade. Os documentos são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos, porque são monumentos que têm roupagens, aparências enganadoras, são montagens. Para que sejam analisados é preciso que sejam desmontados, despi-los da roupagem que carregam, e procurar recuperar as condições de sua produção. Portanto, os documentos exigem que sejam retomados de sua materialidade, “de sua condição de objeto, isto é, um resultado de produção e apropriação por homens determinados historicamente” (MARSON, 1984, p. 53-4). São fontes providas de significações e de possibilidades para uma investigação histórica.

Contudo, a produção desta obra foi proporcionada a partir do encaminhamento da investigação pelo entrecruzamento de olhares e constituição de diálogos com representantes da Anpuh, com professores formadores de professores de História manifestantes nos

encontros nacionais da área de ensino e com fontes que evidenciam suas ações ou nos mostraram caminhos de entendimentos para suas ações. Pelos olhares, vozes e diálogos procuramos compreender e analisar posições, sentidos de discursos sobre ensino e formação de professores de História. Como exclamou Ecléa Bosi: “Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstruir comportamentos e sensibilidades de uma época!”. (2003, p. 17)

Para efetivação da abordagem do objeto em questão, elaboramos um roteiro de trabalho, lembrando que cada momento do fazer metodológico da história oral não representa uma etapa em si, mas o percurso para a construção da narrativa: o projeto, a preparação das entrevistas, o contato com os depoentes, a ficha de identificação, o momento da entrevista, o uso do gravador, a carta de cessão, o caderno de campo, a transcrição, a textualização e uso das entrevistas.

Sobre o projeto de pesquisa, desde o início já havíamos decidido que iríamos trabalhar com história oral e no transcorrer dos estudos optamos em organizar roteiros para a realização das entrevistas. O emprego da história oral, como metodologia de pesquisa, “só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um *projeto de pesquisa* previamente definido.” Na elaboração do projeto vivemos o momento e o movimento da organização dos fios da urdidura ou a decisão de abordagem do objeto em questão ou como seria trabalhado. Portanto, “a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento”. (ALBERTI, 2004a, p. 29)

Em seguida, na ordenação dos procedimentos do trabalho com a história oral, partimos para a escolha dos entrevistados, para o contato e para a elaboração dos roteiros de entrevistas. Segundo Verena Alberti: “A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (2004a, p. 31). Assim sendo, convidamos para o diálogo quatro ex-presidentes referentes aos biênios 1983-1985, 1987-1989, 1995-1997, 2001-2003, para falar pela Anpuh. Em relação aos fóruns acadêmicos nacionais, solicitamos para o diálogo um grupo de sete representantes do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da Anpuh, do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. No conjunto desta escolha, achamos que seria

pertinente ouvir a Professora Ernesta Zamboni. Entretanto, por estar ligada diretamente a este trabalho<sup>4</sup>, em comum acordo, decidimos que seria prudente e ético a ausência de seu depoimento. Sabemos também que muitos estariam dispostos a esse diálogo, mas o tempo e a distância nos impediram dessa possibilidade tornar-se possível. No entanto, seus olhares sobre ensino e formação de professores de História podem estar aqui, pois são muitas marcas impressas nos encontros do Ensino de História no Brasil.

Para a realização das entrevistas elaboramos roteiros, tendo em vista a experiência e envolvimento pessoal dos entrevistados na relação com o objeto em estudo. As questões<sup>5</sup> foram semi-diretivas, tendo como procedimento o enquadramento do tema, o acompanhamento do envolvimento pessoal e a sequência dos fatos.

Os contatos com os entrevistados foram feitos a partir de telefonemas e/ou correio eletrônico, quando então era explicada a intenção da entrevista e a relevância do objeto da pesquisa, que poderia ser facilmente aquilatado pelos entrevistados dado a sua vivência e experiência com a temática enfocada. Nesse sentido, como todos são acadêmicos e pesquisadores, que já passaram pelo processo investigativo, houve um alto grau de respostas positivas às solicitações.

Além do roteiro e do contato inicial, elaboramos uma ficha de identificação e uma carta de cessão. Na ficha de identificação constou os seguintes itens: o nome, endereço, instituição na qual trabalha, há quanto tempo, religião, idade, naturalidade e formação acadêmica detalhada. A carta de cessão foi organizada a partir de um texto escrito, no qual previu a autorização dos entrevistados em ceder os direitos da entrevista para o uso da autora desta obra e do Grupo Memória da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, possam utilizá-la, divulgá-la e publicá-la, para fins culturais, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a data da realização da entrevista. Todas as fichas foram preenchidas e as cartas de cessão de direitos sobre o depoimento oral foram assinadas.

O momento da entrevista pode ser aqui definido como o mais rico: de expressão, de compreensão, de experiência vivida. É a experiência vivida que emerge concreta, viva,

---

<sup>4</sup> A Professora Dra. Ernesta Zamboni foi orientadora da Tese de doutoramento que deu origem a esta obra.

<sup>5</sup> As questões podem ser conferidas na introdução desta tese.

histórica, apoiada no próprio ato, muitas vezes não totalmente consciente, mas (re)pensada no momento da reminiscência. É o momento de encontrar o eu no outro. Podemos dizer:

[...] o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo *compreender* as expressões de sua vivência. Saber compreender significa realizar um verdadeiro trabalho de hermenêutica, de interpretação. [...] No caso de entrevistas de história oral, ele também requer uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos. (ALBERTI, 2004b, p. 18-19)

A interação entre entrevistado e entrevistador é construída pelo momento da entrevista, tendo em vista as peculiaridades de cada um. Porém, ambos pretenderam (re)construir o passado de uma forma e não de outra. A voz que se faz ouvir pelo ouvinte traz em si a intenção de criar uma fonte especial que revela as ações de um determinado grupo ou indivíduo “de modo a conservar a ‘identidade’ e a construir os significados da sociedade” (ALBERTI, 2004b, p. 21).

São diálogos profícuos em que se pode sentir o movimento de inter-relação, a dinâmica da narrativa e a potencialidade da história oral em:

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2004a, p. 19)

Portanto, a história oral não deixa de ter o seu rigor próprio e o que a diferencia de outras metodologias ou formas narrativas não é objeto ou o problema a ser investigado, é o caminho trilhado na aquisição e produção de conhecimentos. Nesse caminho, foi previsto também a transcrição, a textualização e uso das entrevistas. Quanto à transcrição, mantivemos como fora narrado no momento da entrevista, embora possa ocorrer à impossibilidade de, na transposição da língua falada para a língua escrita, incorporar os gestos, as emoções, os silêncios... Na textualização, seguida de várias leituras e escutas, interferimos nas devidas pontuações da linguagem escrita e retiramos alguns vícios da linguagem falada. Mantivemos, portanto, os sentidos originais de cada construção narrativa. A construção narrativa projetada pela fala e pelo diálogo, (re)construídos na tessitura de sua

globalidade, não é “como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos” (PORTELLI, 1997, p. 16). Foi por essa assertiva que trabalhamos o uso das entrevistas neste trabalho de tessitura.

Assim, importou-nos auscultar as diversas maneiras de pensar e agir em relação ao ensino e à formação de professores de História, sobre o presente/passado vivido no momento da rememoração, pois esse movimento de afloramento do conteúdo advindo da reminiscência foi possível pela análise e reflexão teórico-metodológica da história oral. A ação interativa, promovida pela comunicação entre entrevistado e entrevistador, foi permeada pela cumplicidade em relação ao objeto de estudo, pois ambos trabalham conscientemente pela significação da experiência vivida, pela arte da narração. “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1995, p. 85).

Contudo, não poderíamos deixar de apresentar aqui nossos narradores, os quais nomeamos de companheiros de diálogo.<sup>6</sup> Sintetizamos os seus currículos<sup>7</sup> e assim os apresentamos:

**Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**, nasceu no Rio de Janeiro, capital. É professora de Didática e Prática de Ensino de História desde 1994 no Departamento de Didática da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Coursou História (licenciatura e bacharelado) na UFRJ (1971), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1985) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ (2002). Possui várias publicações nas áreas do Ensino de História e Formação de Professores e sua Tese traz o título “Ensino de História: entre saberes e práticas”. Organizou o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 2004 e é manifestante desse encontro, como também do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História em organização simpósios temáticos, grupos de trabalho e mesas-redondas. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da Anpuh, gestão 2003-2005. Faz parte da diretoria da Anpuh.

---

<sup>6</sup> O termo companheiro de diálogo fora criado, mais especificamente para os trabalhos de história oral, pelo historiador Alessandro Portelli.

<sup>7</sup> Os currículos alteram ao longo do tempo. No entanto, decidimos manter a escrita do momento que esta obra foi produzida (2005 a 2008).

**Circe Maria Fernandes Bittencourt** é professora universitária, natural de Ribeirão Preto, São Paulo. Em 1967 terminou a graduação (licenciatura e bacharelado) em História na FFLCH/USP; de 1968 a 1969 fez mestrado em Metodologia e Teoria da História na FFLCH/USP; de 1985 a 1988 realizou mestrado em História Social pela FFLCH/USP, tendo o ensino de História como objeto de estudo; em 1993 obteve o título de doutora em História Social pela FFLCH/USP com tese relacionada ao livro didático e conhecimento histórico escolar; em 1994 realizou pós-doutorado na Université de Paris V (René Descartes), U.P. V, França. Possui experiência como professora de ensino fundamental e médio, professora universitária de Metodologia do Ensino de História, História do Currículo e das disciplinas escolares, História do Livro Didático na Faculdade de Educação da USP; orientadora e avaliadora de dissertações e teses. Possui muitas publicações na área de Ensino de História e foi uma das organizadoras do primeiro e segundo Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

**Déa Ribeiro Fenelon**<sup>8</sup>, professora universitária aposentada desde 2000, natural da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Formou-se em História, bacharelado e licenciatura, em 1961, na Universidade Federal de Minas Gerais. Coursou duas especializações nos Estados Unidos, na Duke University (1964) e na Johns Hopkins University (1970). Doutorou-se em História da América no ano de 1973 pela UFMG e trabalhou como professora universitária e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui larga experiência na formação de professores de História, como professora, avaliadora de Cursos, palestrante, conferencista e publicações referentes à área. Participou ativamente da Anpuh desde o seu nascimento e foi presidente dessa Associação durante o biênio 1983-1985.

**Edgar Salvadori de Decca**<sup>9</sup>, professor universitário, Titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) há trinta anos. Pró-Reitor de Graduação no período de 2005 a 2009. Concluiu o Curso de História, bacharelado e licenciatura, em 1970 na

---

<sup>8</sup> Infelizmente a Professora Déa Ribeiro Fenelon não se encontra mais entre nós. Partiu (falecimento) em 20 de Abril de 2008, logo após o término deste trabalho. Sua memória continua viva! Sua luta pelo Ensino de História tem expressão neste livro.

<sup>9</sup> Na fase de preparação final de publicação deste livro, recebemos a notícia do falecimento do Professor Edgar de Decca (27 de dezembro de 2016. Outra perda para a História!

Universidade de São Paulo – USP; é doutor em História Social desde 1979 pela USP, cuja tese *1930: O Silêncio do Vencidos* constitui um marco na historiografia brasileira. Realizou Pós-Doutorado na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales, EHESS, Paris, em 1996 e no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE, Portugal, em 2003-2004. Possui muitas publicações com ênfase em História do Brasil República e atua como membro de conselho editorial de vários periódicos de História. Foi diretor da Revista Brasileira de História durante a gestão da Professora Déa Ribeiro Felon e presidente da Anpuh, gestão 2001-2003.

**Ismênia de Lima Martins** é professora universitária da Universidade Federal Fluminense (UFF) há 40 anos. Nasceu em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, onde reside. É bacharel e licenciada em História pela UFF (1967); especialista em História do Brasil pela USP (1971) e História Oral pela UFF/Cpdoc (1975); doutora em História Social pela USP (1973); pós-doutorado pela Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales, EHESS, Paris (1989). Na UFF leciona História do Brasil e Disciplinas Temáticas – História Social na graduação, com temas relacionados à história fluminense, imigração e gênero. É professora do Programa de Pós-Graduação em História da UFF e coordenadora de Editoração e Acervo da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj. Participa ativamente da Anpuh desde meados dos anos de 1970, ocupando cargos na diretoria, no conselho da Revista Brasileira de História e em comissões especiais organizadas pela Associação. Foi presidente da Anpuh durante o biênio de 1995-1997.

**Kátia Maria Abud**, professora universitária de Metodologia do Ensino de História há mais de dez anos, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP. Nasceu em Laranjal Paulista, São Paulo. É bacharel e licenciada em História pela USP (1966); possui bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais (1967-USP) e especialização em Metodologia da História (1969- USP); é mestre (1978) e doutora (1986) em História Social pela USP. Tem uma larga experiência com a área do Ensino de História e Educação com as quais trabalha como docente em programas de pós-graduação, orientadora de mestrado e doutorado, projetos de pesquisa, consultoria, bancas examinadoras, organização de eventos e publicações. Foi uma das coordenadoras do Grupo de Trabalho Ensino de História da Anpuh, gestão 2001-2003.

**Marcos Antonio da Silva**, nasceu em Natal, capital do Rio Grande do Norte. É professor universitário (Professor Associado) na FFLCH/USP há mais de vinte anos, onde também se graduou em História (1976), fez o Mestrado (1981), o Doutorado (1987) em História Social e a Livre Docência (2000) em Metodologia da História. Fez Pós-Doutorado na Université de Paris III, em 1989. O Professor Marcos Silva tem uma longa experiência em pesquisa e docência na área de História e Ensino de História. Foi orientador de dissertações e teses, autor e organizador de livros e textos sobre o Ensino de História. Marcos Silva foi conferencista do Primeiro Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia.

**Maria Carolina Bovério Galzerani**<sup>10</sup>, natural da cidade de Jaboticabal em São Paulo, é professora universitária da graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – Unicamp, instituição que trabalha desde 1986. É bacharel e licenciada em História (1970) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; possui especialização em História pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep; doutorado em História Social pelo Departamento de História da Unicamp. A Professora Carolina possui experiência na docência do ensino fundamental e médio e superior. Faz parte do Grupo Memória da FE/Unicamp. Possui artigos em periódicos e anais, livros e capítulos de livros que versam sobre questões relacionadas ao ensino de História, Memória e Educação, políticas públicas e formação de professores. Foi uma das coordenadoras do Grupo de Trabalho Ensino de História da Anpuh, gestão 2001-2003 e foi atuante nos encontros “Perspectivas do Ensino de História” e “Pesquisadores do Ensino de História”.

**Raquel Glezer** é professora universitária desde 1971, natural da cidade de São Paulo. É graduada em História (1966), bacharelado e licenciatura, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP); possui especialização em Metodologia da História (1967-1968) pela FFLCH/USP; fez doutorado em Historiografia Brasileira (1977), área de concentração - História Social, na FFLCH/USP; é Livre-docente em Metodologia da História (1992) pela FFLCH/USP. Foi professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo entre 1968-1977 e é professora titular

---

<sup>10</sup> Carol, como nós a chamávamos, também partiu (falecimento em Fevereiro de 2015) deixando-nos um legado de sensibilidade nas percepções de pesquisa. Suas marcas de pesquisa e identidade estão presentes neste livro. Memórias do Ensino de História que nos alimentarão sempre.



em Metodologia da História e Teoria da História na FFLCH/USP. Atua no ensino e orientação de dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação de História Social e de História Econômica da FFLCH/USP, incluindo teses e dissertações relacionadas ao Ensino de História. Participou ativamente da Anpuh como Secretária do Núcleo São Paulo, como Diretora do Núcleo São Paulo, na fundação da Revista Brasileira de História, como Secretária Geral da Anpuh/Nacional e como Presidente da Anpuh/Nacional durante o biênio de 1987 a 1989.

**Selva Guimarães Fonseca**, professora universitária, nasceu na cidade de Grupiara, no Estado de Minas Gerais. Possui licenciatura em Estudos Sociais (1982) e História (1985), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); é mestre (1991) e doutora (1996) em História pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Pós-Doutorado (2006-2007) no Grupo Memória, História e Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui larga experiência na docência da Educação Básica (séries iniciais, ensino fundamental e médio); é Professora da UFU, na Faculdade de Educação, na Graduação e Pós-Graduação, por mais de vinte anos. Na pesquisa, orienta trabalhos de iniciação científica, mestrado, doutorado e é pesquisadora de produtividade do CNPq e membro da Câmara de Ciências Humanas da Fapemig. Autora de livros, de obras coletivas e de textos que trazem temas relacionados ao Ensino de História. Foi organizadora do primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, em 1993, na UFU.

Nossos companheiros de diálogo, colaboradores dessa empreitada, mostraram-nos o quanto é rica a história tecida pela experiência vivida e os quantos momentos não vividos por nós agora possamos incorporá-los na nossa memória para (re)contar de forma oral e escrita. Cada vez que ouvimos as entrevistas ou as lemos, sentimos a ação reconstruída pela memória e a vontade de legar à posteridade a própria identidade.

Para Paul Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. [...] Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao

juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (1992, p. 44)

A metodologia da história oral traz experiências de um passado vivificado pelo diálogo, com a possibilidade de produzir um outro enredo para os acontecimentos. Nessa arte tecelã de produzir conhecimentos “não mais trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade; a história oral *trata* da subjetividade, memória, discurso e diálogo.” Nesse sentido, o que se cria “é um texto dialógico constituído de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as múltiplas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores”. (PORTELLI, 1997, p. 26-27)

Assim, nosso ofício proporciona trabalhar com a história oral enquanto um tear manual, empreendendo o movimento da arte tecelã de enredar os fios da urdidura e da trama, suscitando a análise pela pluralidade de argumentos produzidos pela nossa palavra, pela palavra do outro, pelo diálogo constituído de Memória e Identidade. Por esse movimento de imbricação dos fios assumimos aqui a tarefa de tecer a narrativa histórica com o propósito de “impedir que o consumo diuturno do esquecimento e da perda da identidade se constitua no signo maior da modernidade”. (NEVES, 2000, p. 115)



## CAPÍTULO II

### Formação de professores na trajetória histórica da Anpuh

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?

*Walter Benjamin*

Empenhamo-nos, então, no movimento da arte tecelã de enredar os fios da urdidura e da trama, para que o ritmo do trabalho narrativo continue apoderando-se de nós e faça com que produzamos, neste capítulo, mais alguns metros do tecido composto de análise sobre ensino e formação de professores de História, no que diz respeito às concepções, políticas e olhares empreendidos na trajetória histórica da Anpuh que, embora parciais, possam evidenciar uma determinada totalidade. Já que, “no ‘tecido do lembrar, no trabalho de Penélope da lembrança’, o que transparece, o que também volta à superfície da narrativa são os ‘ornamentos do olvido’”. (GAGNEBIN, 1999, p. 71)

São mais de vinte anos em que a preocupação com a formação do professor de História para a escolarização básica se destaca tanto nos discursos oficiais, reforçando modelos, como nos discursos presentes em simpósios, encontros e reuniões de entidades representativas. Memórias e identidades talvez esquecidas, mas retomadas aqui com a imagem da experiência coletiva construída ao longo destes mais de vinte anos. No que refere à História, os anos de 1980 foram marcados pelo combate em prol da extinção dos cursos de Estudos Sociais em Universidades e Faculdades, pela reivindicação da presença das disciplinas de História e Geografia nas escolas de ensino fundamental, como também pelas discussões de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino/pesquisa de História e da História como disciplina escolar, para e na formação de professores. Combates por mudanças de concepções cristalizadas em currículos e em práticas formativas em que a visão da docência do Ensino de História na escola fundamental e média permanecia consubstanciada na transmissão de uma versão da História que se fixava enquanto única verdade.

Ao longo dos anos de 1980, viu-se consolidar o debate sobre o Ensino de História, que resultou na re-organização de espaços/tempos de discussão nas universidades, nos eventos organizados pela Anpuh e por outras iniciativas, nas publicações acadêmicas, nas escolas de ensino fundamental e médio, na grande imprensa e nos próprios organismos públicos, ao patrocinar reestruturações de currículos. Assim, o território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro Ensino de História, nos anos de 1980, passou a ser habitado por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de re-visão de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na História ensinada.

Sobre esse momento histórico, trazemos nossa própria lembrança dos anos vividos de 1980 em que pudemos ver, viver e sentir os resultados das políticas públicas educacionais colocadas em ação durante a Ditadura Militar, como também o movimento contra essa insustentável situação. Assim, nos corredores da Universidade, participávamos dos burburinhos sobre a fragilidade da formação acadêmica e nos auditórios juntávamos com representantes do Diretório Acadêmico (DA) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) onde retumbava o coro composto de posições contrárias à continuidade do curso de Estudos Sociais no Brasil.

Nesse sentido, voltamos o olhar para o modelo de formação de professor de História que foi estruturado nas décadas de 1960 e 1970 e que permaneceu na década de 1980, na qual predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas Didáticas e no Estágio Supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico.

A hierarquia promovida por essa concepção “é calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, em que alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas e os demais executam” (PAIM, 2005, p. 103). Nesse sentido, distinguiam-se claramente os pesquisadores dos professores. Tratava-se, portanto, “de uma concepção

epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. (GÓMEZ, 1995, p. 96)

Retomando o movimento contrário a essa situação, as associações científicas de historiadores e geógrafos, Anpuh e AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil), assumiram o discurso no sentido de por fim nos cursos superiores de Estudos Sociais, licenciaturas curta e plena do País. Os textos de Déa Ribeiro Felon, “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”, conferência proferida no XI Simpósio Nacional da Anpuh de 1981 em João Pessoa, e “A questão dos Estudos Sociais” trazem a reflexão sobre o ensino e a formação de professores de História no início dos anos de 1980. Esses textos expõem os problemas da formação acadêmica e a sua relação com o maior espaço difusor do conhecimento histórico, a escola básica.

Tais textos e a expansão quantitativa e qualitativa de pesquisas realizadas ao longo dos anos de 1980 e 1990, no que se refere à própria formação do profissional de História e o seu ensino, foram fundamentados na produção historiográfica advindas da historiografia inglesa e francesa, mais precisamente da História Social Inglesa e da Nouvelle Histoire originada dos Annales, como também recebeu influência das reflexões filosóficas dos frankfurtianos, principalmente de Walter Benjamin, e de outros pensadores como Foucault e da re-leitura de Bourdieu, reestruturando o campo de produção do conhecimento histórico e o campo da educação.

No desenrolar das necessidades de mudanças colocadas dilataram-se os campos investigativos e temáticos, proporcionando a difusão de uma literatura sobre Ensino de História, objetivando a procura de outros caminhos e possibilidades de redefinições e abordagens. Esses discursos de mudança daquele ensino e formação, configurados numa lógica transmissiva e reprodutora, geraram textos produzidos por professores formadores de professores. Tais ideias foram divulgadas em livros e revistas especializadas, em espaços acadêmicos e associativos, como os simpósios da Anpuh, associações de docentes e também nas discussões e reformas curriculares promovidas pelas Secretarias de Educação.

Os anos de 1990 foram marcados pela consolidação de reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Escola Básica, as Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN) para o Ensino Superior. Essas Diretrizes só foram implementadas no início do século atual. Essas políticas públicas foram objetos de reflexões e debates nos múltiplos espaços existentes: acadêmico, escolar, associações científicas, simpósios, encontros, congressos. Portanto, esse também foi um período de reflexões e análises de concepções e políticas em relação ao ensino e formação de professores.

Sobretudo no que diz respeito às concepções de formação e de docência que se pode evidenciar, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, currículos revestidos de roupagens conservadoras, próprio dos projetos neoliberais.

A formação de professores de História, em relação às mudanças educacionais consolidadas nos anos de 1990 e início do século XXI, continuam apresentando velhos problemas como as dicotomias Licenciatura/Bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/ prática, reforçando a permanência da desqualificação na formação do professor e, contudo, separando e hierarquizando os saberes pedagógicos em relação aos saberes da área. Assim, esses problemas são re-dimensionados na composição das várias reflexões sobre as distorções evidenciadas em práticas formativas e em políticas que guiam a formação do profissional de História, pela priorização de um dos dois polos dos vários binômios citados.

Portanto, são problemas a serem re-pensados nos cursos de formação do professor no Brasil, como também nas políticas públicas que orientam esta formação. Preocupações com mudanças na formação do professor partem, tanto dos profissionais que discutem a questão, como das políticas públicas. É um problema generalizado. Assim indica Tardif:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui [...], um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. (2000, p. 6)

A formação de professores para a Educação Básica, no movimento teórico das décadas de 1980 e 1990, adquiriu dimensões amplas pelo não estabelecimento de fronteiras e chegou ao Brasil a partir de obras coletivas organizadas por António Nóvoa: Os professores e sua formação (1995); Profissão professor (1995); e Vidas de professores (1995). Estas obras, coordenadas pelo educador português, trazem textos de autores de nacionalidades diversas e foram amplamente difundidas no Brasil, repercutindo nas análises e na apropriação de concepções de formação de professores e práticas pedagógicas.

Na perspectiva conceitual, autores como Donald A. Schon (profissional reflexivo) e Philippe Perrenoud (competências profissionais) foram contemplados tanto no discurso acadêmico como nos oficiais, principalmente na organização de políticas públicas educacionais. Porém, a partir de interlocutores internacionais como o próprio Nóvoa, Popkewitz, Charlot, Sacristán, Contreras, entre outros, contribuíram para que pesquisadores brasileiros pudessem tecer a crítica aos conceitos de formação docente.

Conceitos como o de profissionalização e o de flexibilização são assumidos pelo discurso oficial a partir de reformas curriculares neoliberais, associado ao contexto de reestruturação produtiva do capitalismo global. Para Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernandes Dourado, esses conceitos presentes nas diretrizes curriculares associam-se, também, “à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional”. (CATANI et al, 2001, p. 77)

A concepção de formação de professores forjada por esse ideário elimina a possibilidade da formação inicial proporcionar, a partir do vivido, do diálogo com a experiência pedagógica, a criação e a recriação de saberes docentes. A institucionalização de modelos aplicacionistas faz com que o conhecer e o fazer sejam “dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” (TARDIF, 2000, p. 19). Mais ainda, requer a formação de um professor como *expert* infalível, que exerça sua prática docente com segurança do ponto de vista de um técnico especialista, flexível e sensível para adaptar o conhecimento adquirido na formação inicial às situações apresentadas. Para Contreras, tal autonomia é enganosa, pois nessa perspectiva o ensino é entendido como aplicação técnica de uma prática reprodutiva, dirigida a reproduzir os objetivos que guiam o trabalho docente. (CONTRERAS, 2002, p. 100-101)

Assim sendo, a formação de professores na inserção do discurso das políticas públicas contemporâneas, consubstanciada e regida pela lógica aplicacionista, se não for problematizada e analisada, com o passar do tempo pode adquirir “a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação” (TARDIF, 2000, p. 21). Cabe então levantar as seguintes questões: Como são constituídas memórias de formação de professores na trajetória histórica da Anpuh? Quais concepções de formação de



professores se fizeram presentes nos anos de 1980, 1990 e início do século XXI? O que propõem as políticas educacionais do MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica? Como se projetam os olhares sobre formação de professores de História nas duas últimas décadas do século XX e início do novo século?

Trazemos para dentro do texto memórias/identidades, produzidas pelo movimento do tear na imbricação dos fios e na composição do tecido de múltiplas vozes pelo diálogo com atores, autores e documentos, acenando, na trajetória histórica da Anpuh, discursos, práticas e políticas referentes à formação de professores de História. São reflexões tecidas para, quem sabe, “uma outra história possa dizer-se, entrecortada, lacunar, feita de sobressaltos e de espasmos que surgem no presente como a imagem breve e brilhante de um instante perdido ou recalado”. (GAGNEBIN, 1997, p. 125)

## **2.1 Discursos e práticas de memórias/identidades da Anpuh**

Tecer uma narrativa histórica da Anpuh, instituição onde se agregam e manifestam os historiadores do Brasil não é tarefa fácil, pois esse lugar do qual fazemos parte passa a ser objeto de nossas próprias reflexões. Porém, a projeção do nosso olhar é sustentada pelo lugar social de onde falamos e exercitamos o nosso ofício de historiadores/educadores: a docência na sala de aula universitária e a pesquisa, sucessivamente, na e para a formação de professores. Para justificar o movimento que empenhamos em produzir esta tessitura, amparando na posição de identidade assumida, recorremos às palavras de Michel de Certeau: “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam”. (CERTEAU, 2002, p. 67)

Assim sendo, os recortes são assumidos na medida em que as nossas percepções são construídas pelo diálogo com múltiplas vozes, com discursos e práticas de memórias diversas. A história da Anpuh pode ter sido tecida por outros, no entanto, foi retomada aqui pelo diálogo promovido pela metodologia da história oral, pelos fios de nossas questões e da Memória e Identidade que se dispõem no tear, no sentido de apresentar as imagens produzidas pela experiência vivida. “A experiência histórica do entrevistado torna o

passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento”. (ALBERTI, 2004a, p. 22)

No diálogo com professores, associados e ex-presidentes, manifestantes e atuantes na Anpuh, sentimos a experiência vivida de cada um. Assim, em um dos momentos vividos da entrevista com a Professora Ismênia de Lima Martins, ao rememorar sua posse como Presidente da Anpuh no ano de 1995, a emoção e o sentimento de identidade coletiva vieram à tona:

*Que é a Anpuh? Anpuh não é uma logomarca, Anpuh não é um estatuto, Anpuh não é um regimento, Anpuh somos nós.*

O que é a Anpuh? Como nasceu a Anpuh? Quais discursos e quais práticas de memórias/identidades relativas à formação de professores presentes na trajetória histórica da Anpuh?

Nos tempos vividos entre 15 a 20 de outubro de 1961, professores universitários de História reuniram-se na cidade de Marília, Estado de São Paulo, para a realização do “I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior”. Desse encontro, em 19 de outubro, nasce a Associação de Professores Universitários de História, Apuh<sup>11</sup>, a partir da moção apresentada pelo professor José Roberto do Amaral Lapa que fora aprovada com unanimidade pelos 93 sócios fundadores. A fundação da Apuh, assim chamada inicialmente, pode ser evidenciada em seu primeiro Estatuto de 23 de maio de 1962, assinado pela 1ª secretária Alice Piffer Canabrava; no registro cartorial de 07 de junho de 1962; no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 06 de junho de 1962. No primeiro Estatuto da Associação, constam os nomes que compunham a Diretoria escolhida naquele Simpósio: Eremildo Luis Viana, presidente; Cecília Maria Westphalen, vice-presidente; Sérgio Buarque de Holanda, secretário-geral; Alice Piffer Canabrava, 1º secretário; Jorge Calmon Moniz de Bittencourt, 2º secretário; Antônio Camillo de Faria Alvim, 1º tesoureiro; Armando Souto Maior, 2º tesoureiro; José Roberto do Amaral Lapa, diretor de publicações.

---

<sup>11</sup> A proposta de mudança de Sigla de Apuh para Anpuh foi registrada pela Professora Maria Regina Cunha Rodrigues Simões de Paula (FFLCH/USP) nos Anais do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História (1973, p. 7), realizado em Goiânia, de 5 a 12 de setembro de 1971. Ao completar 10 anos de Associação, tal proposta de qualificação de Nacional foi considerada relevante pela própria irradiação da Associação dos Professores Universitários de História pela quase totalidade dos Estados brasileiros. Consta também na Ata da Assembleia Geral de 19-07-1983, XII Simpósio Nacional na UFBA – Salvador, a proposta de alteração parcial dos Estatutos em que o art. 1º passa a ser Anpuh.

Como o próprio nome de seu registro de nascimento nos mostrou, a Associação de Professores Universitários de História fora criada com o propósito de congregar professores universitários, definidos em três categorias de associados: fundadores, efetivos e professores associados. Sendo que a primeira categoria, mantida até os dias atuais, é considerada para os professores universitários que participaram dos trabalhos do I Simpósio. A segunda categoria limitava-se aos professores universitários que publicaram algum trabalho original, de comprovado valor, no campo da História. Já a terceira categoria de sócios era destinada aos professores de História de ensino superior que desejassem ingressar na Associação, desde que a entrada fosse proposta por três sócios efetivos, aceita em reunião do Núcleo Regional e votada pela maioria dos sócios presentes. Em nenhum título, artigo ou parágrafo do primeiro Estatuto fora citado alguma referência ao ensino e à formação de professores de História voltados para outro nível de ensino, a não ser o superior.

Nesse sentido, definiu-se o perfil da Associação de ter um caráter exclusivamente voltado para o Ensino Superior, no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos e pesquisas históricas, como indicava seus objetivos: “a) o aperfeiçoamento do Ensino de História em nível superior; b) o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História, e c) a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos.” Para tanto, a Anpuh deveria promover reuniões e publicações periódicas, conforme previsto no artigo 2º do seu primeiro Estatuto, no sentido de intercambiar ideias entre os associados, incentivados a organizar núcleos regionais com o propósito de irradiar suas atividades pelo País.

Ao perguntarmos a Professora Déa Ribeiro Fenelon quando e como iniciou a sua participação na Anpuh, ela nos relata sobre a experiência vivida no I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, no qual testemunhou a criação da Associação, ainda como estudante-monitora da Universidade Federal de Minas Gerais:

*Eu participei da primeira reunião de fundação da Anpuh, em Marília no Estado de São Paulo, ainda como monitora na Faculdade. Foi uma reunião muito interessante. Nós ainda éramos muito novas, eu e a Professora Norma Góes Monteiro, que era daqui de Minas também. Nós éramos monitoras e fomos assistir à fundação da Anpuh. Nessa fase nós ainda estávamos encantadas com as figuras, os ícones que estavam lá: Pedro Calmon, Armando Souto Maior [...] Porque éramos ainda, na verdade, alunas, mesmo que já estávamos trabalhando na*

*Universidade. Então eu participei da Anpuh desde a sua fundação. Foi em 1961. Daí em diante a gente se entrosou mais, foi se organizando mais [...].*

Aquele Simpósio de 1961 simbolizou um momento histórico com a criação de uma Associação voltada para historiadores considerados de renome na comunidade acadêmico-científica. O espaço institucional e de organização de simpósios fora demarcado com o sentido de desenvolver o debate acadêmico e divulgar os trabalhos intelectuais. Para aqueles professores universitários reunidos em 1961, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília-SP, era consenso a organização da primeira sociedade de professores de História de nível superior, com o sentido de estabelecer o diálogo e superar o isolamento entre a comunidade de historiadores das diversas regiões do País. (ANAIS do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961, Marília, 1962)

Naqueles anos de 1960, a Universidade Brasileira carecia de espaços científicos para a efetivação do debate e de meios de divulgação da produção intelectual, mesmo que não existisse um trabalho científico em grande escala no Brasil. O crescimento da pesquisa acadêmica acompanhou a ampliação da pós-graduação no Brasil, evidenciada a partir da década de 1970. A professora Ismênia rememora essa ampliação:

*Na década de 70 sistematizou uma política nacional de pós-graduação. Nosso programa de pós-graduação da UFF fez 35 anos. Ele é de 1971. Ao longo da década de 70 esses programas são criados. Quando chega a década de 80, em todos os lugares que tinham curso de História mais antigo podia se ver, de certa maneira, um Programa de Pós-Graduação. Quando eu fiz Pós-Graduação e Doutorado só tinha a USP. Depois vai-se espocando: Paraná, Fluminense, Minas, Bahia, Pernambuco, Porto Alegre. Aí começa a ter um conjunto grande de programas de Pós-Graduação. Então, gera-se a profissionalização da pesquisa. Isso é um dado importante. Na década de 70, começa a profissionalização da pesquisa e é quando começa a questão do regime de tempo integral e DE (dedicação exclusiva) nas universidades, com salários compensadores. É quando começa, também, as bolsas de pesquisa do CNPq para as áreas de Ciências Sociais, com mais visibilidade nos programas efetivos.*

Por sua vez, os alunos de graduação e pós-graduação poderiam participar dos simpósios da Anpuh como acompanhantes de seus mestres na apresentação de trabalhos ou como expectadores. O mesmo ocorria com os professores de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a Professora Raquel Glezer relata como iniciou a sua participação, como estudante universitária, no III Simpósio Nacional da Anpuh em 1965, na cidade de Franca, São Paulo:

*Eu comecei assistindo reuniões da Anpuh no curso de graduação. Estava lembrando outro dia que a Anpuh era pequena quando eu estive numa reunião na cidade de Franca. O curso de Franca estava começando e eles sediaram uma reunião. Eu era aluna de graduação e com algumas colegas de curso nós fomos assistir, sentar na sala e ouvir os professores apresentarem os trabalhos, discutirem, comentarem. Depois eu apresentei trabalhos na Anpuh ainda como aluna, quer dizer, os professores apresentaram trabalhos nos quais eu tinha participado.*

Assim nasceu a Anpuh, pequena e restrita aos professores universitários e suas produções. Porém, para compreendermos melhor o que é a Anpuh e o porquê de uma Associação Científica de Professores Universitários, percorremos o texto do pronunciamento da solenidade de abertura do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, Goiânia (1971), realizado pela Professora Alice Piffer Canabrava, então Secretária Geral, pela comemoração dos dez anos de Associação. Na oportunidade, destacamos aqui alguns trechos desse discurso:

A Associação Nacional dos Professores Universitários de História, na sua substância científica e humana, só pode ser compreendida como um botão que se desenvolveu da fértil sementeira que significou o estabelecimento das Faculdades de Filosofia em nosso País, desde os anos 1934-1935, quando se fundaram as de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nossa entidade tem suas raízes sociológicas e científicas na inquietação intelectual que, vindo de mais longe no tempo, consubstanciou-se na década dos 30, com a fundação dos institutos de ensino superior e das Universidades brasileiras. [...]

O fato de que foram chamados a dar sua colaboração professores franceses, significava o desejo de conferir a esta formação o modelo europeu, especialmente o francês. Sob esta influência desenvolveu-se a moderna historiografia brasileira, da qual a Anpuh constitui uma expressão. [...] Um movimento intelectual, portanto, que se integrava naquele que, desde 1929, em França, se expressa nas páginas dos *Annales*. Será, portanto, ao impacto de profundas influências advindas de setores na liderança da renovação do pensamento histórico no mundo, é que se abriu a nova fase do desenvolvimento do estudo da História brasileira, à qual se filia o nascimento e o desenvolvimento da Anpuh.

[...] Somente à luz desse condicionamento intelectual é que podemos compreender alguns dos característicos que desde cedo distinguiram a atividade associativa dos professores universitários de História, e que lhes conferem um padrão especial entre as agremiações que se dedicavam à História, ao tempo de sua criação em 1961.

[...] A entidade cresceu ao longo da década, irradiou-se pela maioria das unidades da federação brasileira, ganhou o consenso dos que se dedicavam à pesquisa e ao ensino de História nas Universidades. Assim aconteceu porque não brotava por acaso, mas vinha ao encontro de forças de expressão da coletividade brasileira.

[...] Nossa entidade fundou-se e organizou-se, portanto, sob o influxo do exercício profissional da História, nas Universidades brasileiras, movimento, aliás, paralelo ao que se verificou com referência a outras sociedades científicas de nosso País. Seu sopro de vida, seu sopro de inspiração vem das Universidades e nestas, mais especialmente, das Faculdades de Filosofia, no seu grande papel de centro, por excelência, do desenvolvimento do ensino e da pesquisa de História em nível superior.

[...] A nova sigla – Anpuh – vem coroar dez anos de presença persistente junto aos professores de História nos Estados para entusiasamá-los, para impregná-los daquela essência que em 1961 se chamou de ‘o espírito de Marília’, e que poderíamos interpretar como o espírito de fecunda atividade associativa, de um diálogo promissor, entre os professores universitários de História.

[...] Lembramos que, na moção Nº 1 do Simpósio de Marília, que é o registro de nascimento da Apuh, ou melhor, da Anpuh, é a necessidade de luta contra o isolamento do historiador, a urgência do diálogo para o cientista, que justifica a criação da entidade que devia congrega os professores universitários de História. (1973, p. 85-91)

Percebemos, portanto, nos vários momentos do discurso que a criação e a organização de uma associação científica, voltada essencialmente para os professores universitários do País, tratavam de inspiração e projeção das Faculdades de Filosofia, mais especificamente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. Como esta última formara uma elite intelectual, a partir da influência europeia trazida pelos professores formadores franceses que compuseram o quadro docente da Faculdade de Filosofia da USP, era consenso dos Professores Universitários de História a discussão mais ampliada da produção historiográfica brasileira movida pela urgência da reforma nas universidades. Para tanto, o encontro de 1961 dos principais historiadores brasileiros consagrou o desejo coletivo de organizar uma forma associativa em prol da ciência histórica.

Para destacar ainda mais esta estreita vinculação da Anpuh com o ideário intelectual da Faculdade de Filosofia, buscamos nas lembranças da Professora Kátia Maria Abud os sentidos dados à formação da Associação:

*A Anpuh era chamada Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Ela foi fundada em 1961, em Marília. Em 1963 aconteceu o II Simpósio em Curitiba e em 1965 foi em Franca. Eu fui nesse de 1965, ainda como estudante. Bom, no começo dos anos 60, a Anpuh foi criada mesmo para ser uma Associação de pesquisa histórica, dentro do formato da então Faculdade de Filosofia da USP. A leitura que eu faço que a Anpuh é uma criação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia da USP. Foi o primeiro departamento a ser criado, que deu*

*origem à organização de todos os outros, e que ficava dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Filosofia não foi criada para formar professor, ela foi criada para ser a alma mater da Universidade. Ela devia ser o grande centro de pesquisas da Universidade. Tanto é, que ela não tinha Departamento de Pedagogia quando foi criada. Ela pretendia fazer o modelo francês de formação, que nós chamamos de bacharelado na Faculdade de Filosofia. Quem quisesse ser professor ia fazer as disciplinas pedagógicas no Instituto de Educação, que deveria ser o que, hoje, na França chama-se IUFM. Então, a Faculdade de Filosofia não tinha ligação com a formação do professor. [...]*

*Quando os professores Eurípedes Simões de Paula e a Cecília Westphalen criaram a Anpuh, era para ser uma Associação de pesquisadores. Tanto era que, quem era professor não podia apresentar trabalho.*

A então recente Associação Científica elegeu como princípio básico promover o intercâmbio de ideias entre os seus associados, exclusivamente composto de professores universitários, no sentido de realizar e auxiliar pesquisas históricas, irradiando suas atividades por todo o território nacional. Quanto à questão formação de professores faz sentido compreender a ausência de qualquer menção nos Estatutos da Associação, pois como o professor da escola básica não era ainda considerado um produtor de conhecimentos ou pesquisador, não conferia a essa categoria fazer parte do corpo de associados e apresentar trabalhos nos Simpósios da Anpuh. Ainda, se podemos relacionar a Anpuh à Faculdade de Filosofia da USP, como indicou o discurso da Professora Alice Piffer Canabrava e o depoimento da Professora Kátia Abud, essa não fora criada com o propósito de formar professores e sim de constituir um locus de pesquisa das Ciências Humanas por excelência, sem referências ao campo pedagógico.

No entanto, preocupações com a formação do professor de ensino fundamental e médio fizeram parte das discussões daquele primeiro encontro de 1961 e podem apontar concepções e práticas que traziam os professores universitários. Nos Anais do Simpósio de 1961 pudemos evidenciar discussões de temas relacionados à Reforma Universitária, cujo foco centrava-se no currículo das Faculdades de Filosofia, incluindo a formação do professor de História. Nos relatórios das discussões, a formação de professores de História aparece como assunto integrado aos problemas a serem enfrentados no momento, dos quais se tratava do lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História, o que poderia forçar o desvirtuamento do destino e fim da Faculdade de Filosofia.

Para os professores universitários presentes nas discussões, a experiência de erros cometidos permitiu concluir que a duplicidade de funções, colocadas às Faculdades de Filosofia, de formar professores e pesquisadores num mesmo currículo, poderia contribuir para que nenhuma das duas fosse adequada e eficiente. Portanto, a concepção de formação de professores daquele momento trazia a ideia de que para ser um bom professor necessitaria das disciplinas de conteúdo histórico em detrimento das Ciências da Educação. O discurso voltava-se para a preocupação de que a flexibilidade dos currículos poderia afetar a formação do pesquisador, porque esta era muito mais ampliada do que a do professor. (ANAIS, 1962, p. 142-187)

Assim, nos primeiros anos de Associação seguidos pela realização dos simpósios até a implantação do Regime Militar no Brasil, não se pode evidenciar discussão que pudesse trazer outra concepção de formação de professores de História ou sobre questões curriculares.

## **2.2 A Anpuh e a formação de professores**

Durante grande parte da Ditadura Militar, a Anpuh procurou garantir, como uma Associação Científica, a neutralidade junto às manifestações de cunho político e ausente dos problemas que acercavam o Ensino de História e a formação de professores. No entanto, a Anpuh enfrentou questões internas no que se refere aos seus próprios associados, que não tinham mais um discurso uníssono. O discurso muda de tom ao viver e sentir a sua própria historicidade frente aos problemas colocados pelo Governo Militar, pois manter a pretensa neutralidade política diante das imposições governamentais era pretensamente impossível pelos próprios problemas que atingiam a comunidade de historiadores, em grande parte seus próprios associados. Além de vigiar a produção científica e os espaços de divulgação, muitos profissionais foram impedidos de exercer livremente o seu ofício, a partir de aposentadorias precoces no final dos anos de 1960, como também pela própria Reforma Universitária de 1968 que exerceu poder de intervenção nas próprias universidades. A reforma “tentou inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico”. (GERMANO, 1994, p. 123)



Nesse sentido, “à medida que o governo ditatorial demonstrava sua capacidade de censurar e interferir nas instituições de ensino e pesquisa, professores e pesquisadores da História começaram a reivindicar que a Anpuh passasse a assumir um caráter político” que até então, era assunto estranho aos seus objetivos, como consta no artigo 3º do seu Estatuto<sup>12</sup>. (MARTINS, 2002, p. 121)

A História não se via ameaçada apenas pelos problemas advindos da Reforma Universitária, a qual pretendia romper com a potencialidade crítica da produção do conhecimento histórico, mas também se via à beira de sua eliminação como disciplina escolar e como curso de formação de professores pela implantação dos Estudos Sociais. Essas reformas comprometeriam significativamente os campos de atuação dos profissionais de História, portanto, trazia dificuldades para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, nos seus simpósios bienais e nas suas sessões regionais, a Anpuh voltou o olhar para a formação de professores e o Ensino de História nas discussões de moções colocadas em plenárias. Contudo, a história de luta travada pela Anpuh contra os Estudos Sociais está ligada às próprias dificuldades que historiadores tiveram no interior dessa Associação para que os caminhos dessa luta fossem (re)definidos. “A história da Associação se confunde com a história das lutas contra os Estudos Sociais não somente pelo seu papel de protagonista nessa luta [...] mas porque exigiu dela a reconfiguração do ‘profissional de História’”. (MARTINS, 2002, p. 116)

No IX Simpósio Nacional da Anpuh, em 1977, Florianópolis, Santa Catarina ocorreu o episódio que poderia ser considerado o marco de mudança na visão da ANPUH: a discussão sobre a inclusão do professor da escola básica e dos alunos de pós-graduação como sócios. Sobre esse momento histórico trazemos aqui experiências vividas de quem participou desse Simpósio e atuou para que essa mudança na Anpuh se efetivasse. A Professora Déa Ribeiro Fenelon, uma das autoras do projeto de mudança, rememora sua experiência:

*Eu acho que o momento que eu mais me aproximei da Associação e começamos mesmo a discutir foi em 1977, no Simpósio da Anpuh em Santa Catarina. Nós, eu digo um grupo de pessoas que se encontrava nos Congressos da Anpuh, que discutia. Tinha professores de vários lugares. Lá de São Paulo tinha um grupo bom. Nós apresentamos em Florianópolis uma primeira proposta de incorporar os professores de 1º e 2º graus, como naquele tempo era chamado, à Anpuh com*

---

<sup>12</sup> O Artigo 3º foi extinto dos Estatutos em 1993, como conta no Registro Cartorial de 08-11-1993.

*direito a voz e voto, como sócios. Eles tinham direito de assistir, de observar, mas não podiam participar como sócios. E nós apresentamos em 1977, em Florianópolis, uma proposta para isso. Acho mesmo que foi fruto da nossa inexperiência. Todo mundo ainda era muito novo e na verdade nós fomos vencidos pela burocracia, porque para modificar o estatuto da Anpuh tinha que ter publicado antes, na convocação do Simpósio, em jornais de grande circulação, edital, dizendo que ia haver uma assembleia para modificar o Estatuto. Então, na verdade, nós perdemos na burocracia.*

*A discussão foi grande e começaram a aparecer reações contra a presença dos professores como sócios. Daí, na verdade, a Assembleia que acabou votando e incorporando os professores foi em Niterói, em 1979, acho. Foi a seguinte. Foi feito tudo direitinho. Eu não estava presente. Por problemas de saúde eu não pude ir. Em Niterói foi votada essa proposta iniciada em Florianópolis.*

*Mas o que era a reação? Era muito pelo lado de que a Associação era uma Associação Científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos. Era uma coisa dos “historiadores”. Fazia-se muito essa diferença. E o professor ainda estava numa fase que não produzia, que não era um pesquisador. E por outro lado, houve uma reação também grande contra a proposta. Essa reação foi assim: a Professora Cecília Westphalen, que é uma das primeiras presidentes da Associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh. Eles acharam que a falta de um nome, o que iria substituir a Anpuh, iria destruí-la.*

*Para não substituir a sigla, nós chamamos de profissionais da História. E aí, isso deu uma reação porque cheirava a sindicalismo. O nome não agradou, as pessoas achavam que Associação de Profissionais de História parecia um sindicato, parecia uma associação de classe. E na verdade isso nos custou bastante voto, uma discussão bastante complicada. E custou até a saída de algumas pessoas da Associação para ir para SBPH. Muito nesta base da reação de que não ia mais ser um espaço científico, de apresentação de trabalho, de conhecimento, porque “vinha essa turma de professores”.*

*A incorporação dos professores de 1º e 2º graus à Anpuh é um traço, é um momento de divisão da vida da Anpuh porque forçou, não tenho dúvida, principalmente na Assembleia, uma discussão sobre o que era a Associação, o que é que a gente queria, porque os professores podiam vir assistir e não podiam apresentar trabalho, não podiam discutir os seus problemas. [...] Nosso divisor era o licenciado e o bacharel em História. E, por isso a gente chamava de profissional, mas não conseguimos. Acabou que ficou Associação Nacional de História, o que era Associação Nacional de Professores Universitários de História. Quando incorporou os professores, ficou Associação Nacional de História com a mesma sigla Anpuh.*

A narrativa tecida pela Professora Déa Fenelon traz alguns sentidos para a polêmica estabelecida naquele Simpósio de Florianópolis de 1977. Compreende-se que os sócios remanescentes daquele “I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior” no qual

se deu a criação da Associação se viram feridos pelas mudanças propostas pelos novos<sup>13</sup> sócios. Não conseguiam mais manter a tradição inicial de ser uma Anpuh no verdadeiro sentido da sigla: Associação Nacional dos Professores Universitários de História, pois a ameaça de romper com o “espaço científico” estava posta com a inclusão, como sócios, dos professores do então 1º e 2º graus e, também, dos alunos da pós-graduação. Criava-se, então, um outro espaço onde preservaria o sentido, para aqueles pesquisadores, de ser exclusivamente de divulgação de seus trabalhos: a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH).

Por outro lado, a ruptura com os antigos princípios básicos da Anpuh já se fazia necessária pela própria atuação dos “novos” sócios, sendo a maioria desses professores formadores de professores e formadores de formadores na pós-graduação, pois queriam que discursos e práticas relativas à formação do profissional de História se fizesse também na Associação que os representavam. Essa relação pode ser evidenciada no relato da Professora Raquel Glezer:

*Em 1977, a Anpuh teve uma disputa política. O grupo que perdeu saiu e formou a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. O grupo saiu porque o que se discutia era que alunos de pós-graduação podiam participar e apresentar trabalho na Anpuh. Antes só os professores universitários podiam. E na discussão venceu a ideia de que os alunos de mestrado e doutorado poderiam participar. O sistema de pós-graduação se estrutura na década de 1970 e esses alunos de mestrado e doutorado, parcialmente, já eram professores. O grupo já era professor da Rede Estadual. Então, essa foi a abertura para a participação de professores. Para ser sócios a exigência deixou de ser o professor de uma Instituição de Ensino Superior e passou a ser um graduado em História.*

Na década de 1970 nada seria mais conservador do que proibir a agregação de alunos mestrandos e doutorandos num contexto de expansão e consolidação do sistema de pós-graduação. Seria inconcebível para um espaço que se constituía como de discussão e divulgação da pesquisa histórica. Portanto, a mudança na Anpuh já se fazia necessária, como rememora o Professor Edgar Salvadori de Decca:

*Eu participei ativamente da Anpuh a partir do momento em que houve a mudança no Regimento e ela passou a abrigar as inscrições dos professores de 1º e 2º Graus. Isso ocorreu no Congresso de Florianópolis e eu estava recém-ingressando como professor da Unicamp. Em 1977, foi quando entrei na Unicamp e aconteceu, logo*

---

<sup>13</sup> Quando digo “novos” sócios é porque tenho a intenção de distingui-los dos primeiros associados, fundadores da Anpuh.

*em seguida, o Congresso da Anpuh de Florianópolis. O grupo que representava a pós-graduação daqui da Unicamp era o que há anos batalhava para a mudança do Estatuto da Anpuh, para que pudesse ser alterado em benefício dos professores de História do 1º e 2º Graus. Uma das pessoas que liderava esse grupo era a professora Déa Fenelon. E nós fomos, em grupo, para Florianópolis. Alugamos, inclusive, um ônibus para a Unicamp. Sabíamos que na assembleia geral haveria esse ponto a ser discutido e nós estávamos convictos de que poderíamos convencer a maioria dos associados de que seria importante modificar o Estatuto para permitir o ingresso dos professores de 1º e 2º Graus. E a gente saiu vitorioso.*

*Lembro-me que houve professores que, querendo preservar a Associação, rasgou o Regimento e o Estatuto da Anpuh em público. Foi um ato, assim, político, porque representava um avanço das forças mais progressistas, na época, em prol da abertura mais democrática e do acesso da Anpuh aos professores. Isso daí, inclusive, resultou numa cisão, quer dizer, criou-se uma Associação de História que foi uma dissidência desse Congresso que, de uma certa maneira, abrigou aqueles que foram contrariados com essa decisão.*

*Foi muito bacana, porque, nessa ocasião, houve uma mudança da qual apoiávamos, principalmente aqui, na Unicamp, achando que o nosso currículo de graduação em História, que estava recém-criado, era um currículo que não dissociava ensino e pesquisa, portanto, a questão da Licenciatura era discutida na perspectiva, também, da pesquisa de História. Por isso a gente achava que era importantíssimo que a nossa Associação abrigasse os professores de 1º e 2º Graus, para que eles não fossem só licenciados e professores de História, mas também criasse a cultura da pesquisa histórica, junto à escola de 1º e 2º Graus, com relação a esses profissionais.*

*Então, foi nesse contexto que eu comecei a participar da Anpuh, quer dizer, foi a primeira vez que eu, de fato, atuei, e aí foi como sócio, junto com o grupo que, na época, defendia essa proposta, liderado pela professora Déa Fenelon. Acho que os grandes historiadores aqui, no momento, foram sensíveis e todos eles ficaram na Anpuh. Muito embora tenha havido uma cisão e alguns historiadores de nome, também de renome, tenham optado pela outra Associação, acredito que a grande maioria dos historiadores e aqueles mais importantes permaneceram na Anpuh. Essa foi a minha primeira experiência e a maneira como eu ingressei mesmo na Anpuh.*

Com o relato, o Professor Edgar de Decca evidencia questões para explicar esse momento de ruptura da Anpuh: primeiro evidencia a representação da Unicamp, sob a liderança da Professora Déa Ribeiro Fenelon, no sentido de colocar a proposta de mudança no Estatuto da Associação a fim de incluir os pós-graduandos e os professores de 1º e 2º graus. Segundo, traz o rompimento do grupo “mais conservador” com as “forças mais progressistas”, ao apoderar-se do ato de rasgar o Estatuto, o que significou a criação de uma outra associação e, principalmente, a abertura da Anpuh. O Professor, a partir da lembrança da atuação do grupo da Unicamp na Assembleia do Simpósio, assinala a

mudança do currículo de graduação em História, no qual previa discussões relativas à Licenciatura. Mostra, portanto, questões referentes às concepções de formação de professores e de docência, no que se refere à relação ensino-pesquisa e à criação de uma cultura de pesquisa histórica na Escola Básica. Por fim, o Professor acredita que a saída de alguns professores universitários da Anpuh para formar uma outra sociedade não significou grande baixa na liderança de grandes nomes de historiadores na Associação.

A inclusão dos professores da Escola Básica e dos pós-graduandos não pode ser dissociada da história de luta da Anpuh contra os Estudos Sociais, pois o que permite tecer sua historicidade em relação à formação de professores é essa mudança de olhar da Associação. Em “A questão de Estudos Sociais”, Déa Ribeiro Fenelon tece a trajetória de lutas da Anpuh contra a desqualificação do profissional de História e evidencia no objetivo desse texto de 1984 que, ao destacar os momentos mais significativos desse caminho percorrido, permite a “avaliação e também a discussão sobre o sentido que se pretende doravante imprimir a este movimento” (1985, p. 14). Assim, retomamos aqui a questão dos Estudos Sociais, percorrendo mais uma vez a trajetória de lutas da Anpuh no sentido de buscar discursos e práticas de memórias/identidades relativas à formação de professores de História.

No início dessa trajetória de inclusão dos Estudos Sociais, como área de estudo e curso de Licenciatura Curta, parecia assunto estranho aos propósitos da Anpuh. Segundo reflexões de Maria do Carmo Martins, tal atitude de neutralidade no instante dessas reformas educacionais pode ser assim explicada:

É possível que dada a gravidade do cenário político e social do país, os historiadores organizados pela Anpuh tenham considerado os efeitos da reforma do ensino de 1º e 2º graus menos nocivos do que os da Reforma Universitária e por isso tenham demorado a atacá-la frontalmente, mas a não participação dos professores desses graus de ensino na Associação, assim como a ausência dos pós-graduandos nos quadros de associados tornava a Anpuh pouco sensível aos problemas que a disciplina escolar enfrentava no período. (MARTINS, 2002, p.121)

O contexto histórico vivido era de implantação de um Estado de Segurança Nacional, portanto representava a incorporação de uma ditadura que não admitia liberdades de intervenções nas políticas públicas. A própria Lei 5692/71 que efetivou os Estudos Sociais no Ensino de 1º e 2º graus e a implantação da licenciatura curta com o mesmo nome, pelo Decreto-lei 547 de 18/04/1969, seguia o modelo educacional para atender à

privatização do ensino superior, o que expressava o pensamento do projeto desenvolvimentista do governo militar e da concepção de educação voltada para esse fim. Nesse primeiro momento, a questão dos Estudos Sociais não era objeto de preocupação para os professores universitários porque voltaram seus esforços para a Reforma Universitária de 1968. Segundo Déa Ribeiro Felon:

O momento se caracterizava antes pela denúncia dos princípios gerais que norteavam a Reforma. Assim, os temas centrais prendiam-se a aspectos como a tecnicização do ensino, os problemas acarretados pela chamada 'formação geral', a submissão da produção científica das Universidades à ideologia do Estado e às necessidades imediatas do mercado de trabalho, a ingerência externa na definição das diretrizes da Universidade brasileira apontadas no Plano Atcon, nos acordos MEC-USAID, no famoso relatório Meira Matos, enfim, a descaracterização da Universidade como elemento de crítica e de encaminhamento de soluções adequadas ao que se discutia sob a temática de 'realidade brasileira'. (1985, p. 15)

Contudo, é de 1973 a data que Déa Ribeiro Felon (1985) imprime para o surgimento de manifestações mais efetivas sobre Estudos Sociais, assim especificadas: Fórum de Debates sobre Estudos Sociais (USP); investidas da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação dos Professores Universitários de História (Anpuh) em moção contrária à continuidade dos Estudos Sociais no seu VII Simpósio Nacional, realizado em Belo Horizonte. Por outro lado, Martins (2002) aponta que a pouca sensibilidade da Anpuh em relação ao problema pode ser explicada pela não participação efetiva dos principais atores afetados pelos Estudos Sociais, os professores do então 1º e 2º graus, como também pela ausência dos alunos de pós-graduação, a maioria deles também professores desses níveis de ensino. Nesse sentido, é a partir do movimento de inclusão desse professores na Anpuh que a histórica luta contra os Estudos Sociais ganha fôlego. A trajetória de lutas descritas por Felon (1985) não invalida a posição de Martins (2002) sobre a atuação da Anpuh, pois após a investida do MEC através da Portaria 790/76, em que explicitava a licenciatura em Estudos Sociais para o exercício da docência no 1º e 2º em História, Geografia e Estudos Sociais, verificou-se uma mobilização de entidades estudantis e dos profissionais docentes atingidos pela imposição ministerial. Isto fez com que a Associação percebesse que a maior reserva de mercado de trabalho do historiador pertencia à categoria de professores da Escola Básica.

Em relação a esse momento histórico de emergência de lutas e discursos, Selva Guimarães Fonseca (1993) observou que as mobilizações e resistências dos professores questionavam “a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo”, além de ganhar uma dimensão classista pelo surgimento de sindicatos e greves. Em relação às lutas empreendidas, observou também discursos de manifestação de entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), alguns publicados na revista *Educação e Sociedade*, que inaugurou uma sessão intitulada “Movimento dos Trabalhadores da Educação”<sup>14</sup>, na qual se propunha “a divulgar os debates, os movimentos e as posições sobre os problemas da educação brasileira.” A autora ainda pontua que apesar das conquistas alcançadas nesse período, as Licenciaturas Curtas permaneceram “formando milhares de professores por este Brasil”. (FONSECA, 1993, p. 33-35)

Por sua vez, a Anpuh irá atuar efetivamente a partir do parecer de agosto de 1980, do Conselho Federal de Educação (CFE), produzido pelo conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, o qual propunha a transformação radical dos cursos de História e Geografia em um único curso de Estudos Sociais, com habilitações plenas em História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Assim, o protesto contra tal investida tomou dimensão nacional o que pode ser evidenciado na Revista Brasileira de História (RBH-Anpuh) de Nº 3, 1982, com a publicação de uma série de documentos, cartas de repúdio e manifestações contrárias à proposição do Conselheiro. O texto de Raquel Glezer “Estudos Sociais: um problema contínuo” abre a Sessão Noticiário da Revista trazendo, em primeiro, os problemas causados pelas reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970 no que se refere ao “ensino profissionalizante” e suas conseqüências para a área de Ciências Humanas. Em seguida expõe a luta travada por professores de História e Geografia e as vitórias conquistadas até o momento:

[...] a manutenção dos cursos de 3º grau de História e Geografia em licenciatura longa, nas universidades federais, estaduais e mesmo particulares; a não concessão do registro de Ensino de História e Geografia aos licenciados em Estudos Sociais; a retomada do Ensino de História e Geografia como disciplinas autônomas desde a 6ª série do 1º

---

<sup>14</sup> Essa sessão pode ser vista na edição de nº 5, janeiro de 1980, da Revista Educação e Sociedade.

grau no sistema estadual de ensino de São Paulo e sua afirmação no 2º grau, e, finalmente, concursos de ingresso ao magistério oficial paulista realizados em disciplinas específicas, com requisito de licenciatura longa. (1982, p. 117)

Expõe, portanto, a importância dessas vitórias e evidencia a ameaça de 1980 no momento em que chegou ao conhecimento da comunidade acadêmica e científica do famigerado projeto de Paulo Nathanael que poderia extinguir as ciências específicas, História e Geografia. Para romper com tal despropósito, Raquel Glezer assinala a reação das Associações Científicas, Anpuh e AGB, mobilizando em todo território nacional manifestações de repúdio ao projeto. Diante da reação alcançada, o Conselheiro declarou que, apesar de considerar um pré-projeto, suspendia a proposta.

Para registrar a importância de tais manifestações de repúdio ao projeto, Raquel Glezer extenuou a preocupação e o desejo da Profª Drª Alice Piffer Canabrava, presidente da Anpuh no biênio 1979/1981, de transformar em fonte o momento histórico vivido, por considerar o assunto de tal magnitude, portanto, deveria ser coletado e publicado. Nesse sentido, a Anpuh publicou a própria carta, datada de setembro de 1980, clamando aos Núcleos Regionais juntar forças para o combate, a partir de intensa campanha junto à opinião pública e à comunidade profissional. A publicação da carta da Anpuh Nacional é seguida de outras manifestações que trazem o clamor ao combate: Boletim Informativo, 1, Set. 1980, Anpuh – Núcleo Regional São Paulo; Comunicado de professores e alunos da PUC-SP; Departamento História – IFCH – Unicamp; Os Estudos Sociais novamente em questão, texto do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Carta de manifestação do Conselho Departamental de Estudos Sociais seguido de Carta Aberta aos professores e alunos de História, Geografia e Estudos Sociais e Carta Aberta ao povo dos alunos e professores de História, Geografia e Sociologia da Universidade Federal de Uberlândia; Carta do Centro Acadêmico de História e Geografia da UNB; Protesto seguido de Abaixo-Assinados dos Professores do Departamento de História da UFMG encaminhados ao Presidente do Conselho Federal de Educação; Declaração de solidariedade dos professores e alunos dos cursos de História e Geografia da FAFIL de Montes Claros/MG à Anpuh, seguido de abaixo-assinados; Carta ao Conselho Federal de Educação, seguido de abaixo-assinados, dos alunos e professores da Fundação Universidade do Rio Grande; Nota do Centro de



Ensino Superior de Erexim; Protesto titulado “Um crime de lesa-pátria” das Coordenadorias de Cursos de História e Geografia e do Departamento de História da Universidade do Maranhão; Carta ao Ministério da Educação do Núcleo Regional da Anpuh do Acre.

Diante de manifestações contínuas, em 1981 a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC propõe o “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil”, entre os quais seriam avaliados também os de Estudos Sociais. Para tanto, constituiu um Grupo de Consultores da Área de História, formado por professores universitários procedentes de diferentes universidades do País e também pela presidência da Anpuh. Foram integrantes desse Grupo de Consultores (GC): Francisco José Calazans Falcón, da UFF, como relator; Déa Ribeiro Fenelon, da Unicamp, como coordenadora do GC e como Presidente da Anpuh (Gestão 1983-1985); Adalgisa Maria Vieira do Rosário, da UNIB, como secretária; Alice Piffer Canabrava como Presidente da Anpuh (Gestão 1979-1981) substituída pelo novo Presidente da Anpuh José Ribeiro Júnior (Gestão 1981-1983); João Batista Pinheiro Cabral, da UNB; Joana Neves, da UFPB; Maria José Féres Ribeiro, da UFJF; Antonio José Barbosa, da SESu-MEC. Outras inclusões: Ruth Moraes, da UFPB, e Sandra Jatathy Pesavento, da UFRGS. (Documento Final, 1986, p. 6)

De acordo com o documento “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil”, as atividades desenvolvidas pelo GC não deveriam assumir o caráter normativo ou decisório. Seriam, então, definidas enquanto instância mediadora do processo visando proporcionar a discussão mais ampla nas várias instituições do País, incluindo professores e alunos, para que levantassem “suas questões fundamentais, definissem com clareza as linhas básicas da licenciatura e do bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar” (Documento Final, 1986, p. 6). Para tanto, o GC encaminhou um questionário aos cursos de História em ação no Brasil com o propósito de juntar e organizar informações e esclarecimentos. Contou com o apoio da estrutura oferecida pela Anpuh e de seus Núcleos regionais para incentivar o debate no interior dos cursos de História, bem como em suas reuniões e Simpósios. Segundo Documento Final, os temas abordados nas discussões foram divididos em três grupos:

- a) Currículo mínimo, licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, disciplinas de História e disciplinas pedagógicas, disciplinas teóricas e ciclo básico.

b) A legislação do ensino em geral, as relações entre o ensino universitário e o de 1º e 2º graus, o problema dos chamados “Estudos Sociais”.

c) Estrutura da universidade e o trabalho docente, relações com a pós-graduação, a integração do trabalho docente, as relações do curso de História com as áreas afins, os recursos materiais. (1986, p. 7)

O movimento para a realização do Diagnóstico e produção do Documento Final, foi lembrado em entrevista pela Professora Déa Fenelon:

*Fui coordenadora do Diagnóstico dos cursos de História no Brasil e foi também um trabalho da gestão da Anpuh que eu fazia parte. Nesse diagnóstico, eu era Presidente da Anpuh. A Dona Alice antes, depois eu. Meu biênio é de 1983 a 1985. Nós nos dividimos bastante de dois em dois, de três em três e andamos o Brasil inteiro, em várias Anpuhs estaduais. No entanto, ele vai ser publicado só em 1986. Mas, nesse período todo, o que a gente tinha, digamos de primeiros relatórios, os primeiros rascunhos, nós divulgamos em todos os encontros e simpósios. Quer dizer, os encontros estaduais, regionais, propondo mesa, debatendo, discutindo. A discussão era sempre muito bem recebida. Nós fizemos um debate, naquele momento, quase que a cunho nacional. Não conseguimos todos os lugares, mas fomos o bastante. Andamos por muitas regionais numa tentativa de fazer esse diagnóstico que o MEC também queria.*

*A Secretaria de Ensino Superior (SESU) já tinha feito com outras disciplinas, outros cursos. A gente chegou a propor um programa para o MEC em relação à História, mas não foi para frente. Tinha da Geografia, tinha de mais um outro programa. Quando a gente estava preparando o de História, o programa desapareceu e não continuou. Mas acho que é um momento importante para nós. E a Anpuh participou porque eram professores indicados de várias regiões e eu participei, também, como Presidente da Anpuh. Quer dizer, era a Associação que estava coordenando e trabalhando nessa direção de tentar fazer esse diagnóstico sobre os cursos de História. Isso coincide com a luta contra Estudos Sociais, que vai mais para frente um pouco, mas que começa por aí.*

Por assim narrar, a Professora Déa deixa evidente a participação da ANPUH frente ao movimento à formação do profissional de História. No XI Simpósio Nacional da Anpuh, em João Pessoa/Paraíba, ocorrido em Julho de 1981, o GC divulgou suas atividades até então realizadas e avaliou o trabalho do Grupo em uma mesa-redonda, onde a Professora Déa Ribeiro Fenelon pronunciou discurso<sup>15</sup>, abalizando problemas na formação do profissional de História e do seu ensino. Na oportunidade de trazer a reflexão para

---

<sup>15</sup> O discurso foi-nos cedido pela Professora Déa Ribeiro Fenelon no momento em que concedeu a entrevista em 11-11-2005, Belo Horizonte/MG. O texto completo da Conferência está publicado na revista Projeto História nº 2 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História, Agosto de 1982. Pode-se encontrar ainda no Caderno Cedes nº 8, Licenciatura, Outubro de 1982.

profissionais e alunos de História ali presentes, a Professora questionou o trabalho desenvolvido na Universidade em relação à formação:

- Que perspectivas estamos transmitindo a eles?
- De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1º e 2º graus?
- E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade?
- Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós?
- De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la?

A partir dessas indagações, mostrou-se preocupada com a prática de uma política educacional que leva à consolidação de determinada estrutura de dominação social, respaldada pelas nossas próprias “concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento, de nossa posição social, de nossa situação enquanto ‘fazedores de História’ em todos os sentidos.” Por assim dizer, chama os professores do então 1º e 2º graus, hoje fundamental e médio, e os formadores de profissionais de História à responsabilidade de assumir o momento vivido, sendo que, para tanto, teriam que se assumir enquanto sujeitos da História para romper com a tradicional maneira de conceber, produzir e transmitir o conhecimento. Essa concepção de ciência que promove a rígida divisão do trabalho intelectual e hierarquiza os saberes construídos é, para a Professora, dominante no mundo acadêmico, mesmo que revestida de novas formas e negando as origens positivistas e cientificistas. Mostrou-se ainda bastante preocupada com a possibilidade de aceitação da dissociação entre a ciência e o social, entre a História, o ensino e a pesquisa, assumidos sem a devida perspectiva crítica, em que a Universidade seria transformada e sempre concebida como centro de produção do saber, ou seja, o lócus de onde falam os cientistas. Nesse sentido, a História produzida nesse espaço social começaria e acabaria nele, pois esse conhecimento passivo, despolitizado e intelectualizado não conseguiria mais do que formar profissionais reprodutores dessas concepções, informações, perspectivas e saberes. (FENELON, 1982, p. 8-10)

Por tudo isso, a Professora Déa indagou sobre a formação do profissional e fez um diagnóstico dos cursos de formação do profissional de História, apontando que esses encontravam atomizados pela própria organização disciplinar e departamental, sem a ocorrência de diálogos e questionamentos de qual profissional se queria formar e que

objetivo pretendia ser definido para tal propósito. Constatou ainda que a maioria dos cursos de História, como sendo livresca, consagra o mito da palavra escrita contida nos manuais; que os cursos quase nunca recorrem à prática de investigação; que há um distanciamento entre as propostas de Ensino de História e a realidade da formação dos alunos; que o conhecimento estudado é episódico e factual; que as relações entre fatos históricos é a de causa e consequência; que há uma sucessão linear e mecânica de acontecimentos e personagens; que as noções de tempo e espaço aparecem como resultado de uma visão mecanicista e linear; que a historiografia não é concebida como portadora de concepções e visões de quem a produziu; que há a separação entre ensino e pesquisa; que há a reafirmação dos dogmas da ciência (FENELON, 1982, p. 11-18). Para finalizar o discurso, a Professora Déa insiste na necessidade de realmente começar a se realizar pesquisa e produção de conhecimentos, desde o curso de graduação e em todos os níveis de ensino.

Com o discurso, a Professora Déa Ribeiro Fenelon exprimiu a proposta de que a Universidade voltasse o olhar para si, para dentro dos próprios cursos, para os Currículos, para as práticas formativas, enfim, para a questão: qual profissional desejava formar? Ao rememorar essa discussão e o contexto vivido, a Professora Déa relata:

*Digamos que o fruto mais importante desse debate, dessa discussão, dessa luta, eu acho que foi o voltar-se para os cursos. Quer dizer, para justificar a nossa posição de ser contra Estudos Sociais, de chamar isso de uma formação curta de professor, nós tivemos que nos olhar também e olhar para dentro dos cursos de História. Eu acho que isso foi muito positivo porque obrigou exatamente os cursos a se repensarem. E esse diagnóstico faz parte disso, a voltar-se para si mesmo para saber o que é que nós estávamos fazendo, que curso nós tínhamos, que curso nós queríamos, o que era possível.*

*Naquele tempo ainda tinha currículo mínimo. Então, isso engessava um pouco a perspectiva de mudança, porque você devia obedecer ao currículo mínimo. Na verdade, um dos resultados desse diagnóstico que nós fizemos foi muito triste. Aquela época tinha quase setenta cursos de História e desses todos nós conseguimos, senão, uma ou duas propostas de reformulação de currículo que questionavam o currículo mínimo e tentasse romper com isso. As outras mudanças todas eram arranjos, mudança de carga-horária. As propostas nunca avançaram muito além da ideia de um currículo mínimo: “então a gente obedece e pode diminuir aqui e aumentar ali”. Foram muito poucas as propostas. Eu me lembro que o Professor Falcon fazia parte. Acho que a Universidade Federal Fluminense tinha uma proposta interessante e eu não me lembro a outra. Mas, na verdade, essa discussão teve força nesse período e a luta contra Estudos Sociais vai mais para*

*frente. Eu não me lembro o ano exato em que foi extinto, mas durou a década de 80 quase toda.*

*[...] Eu sempre bati muito na questão de que a gente devia examinar mais de perto o que fazíamos com os cursos de História. Para montar um projeto pedagógico de um curso de História era preciso discutir as concepções de História, porque é evidente que um curso carrega essas concepções, aceitando a pluralidade, aceitando que não é que você queria fazer um curso arrumadinho, bonitinho e tinha que ser assim. Pelo contrário, nós discutíamos as necessidades regionais, a História Regional se fortaleceu bastante com a Anpuh. Ao mesmo tempo enfatizava, e é isso que eu falo para você que é interessante, porque já está aí neste diagnóstico de 1986, essa discussão sobre formação. O professor precisa se colocar nessa discussão de qual é a sua concepção de História, porque só assim a gente ia passar da concepção de um curso conteudístico, cheio de informação, para um curso de formação. Quer dizer, para avançar na perspectiva de um curso que forma esses profissionais, nós tínhamos que avançar na ideia de que não deveria haver uma separação entre ensino e pesquisa, porque a pesquisa é que dá essa perspectiva de discutir como é que a História é feita. Enfim, introduzir a metodologia da História não como uma coisa mecânica, de técnica, mas de concepção.*

*Acho que essa mudança se arrastou ao longo dos anos 1980 e não digo que foi vencedora, mas pelo menos ela se estabeleceu e está aí até hoje, meio ranheta, fazendo a discussão. Em muitos casos não avançou muito, mas essa perspectiva de que não dá para falar de formação de professores se você não discutir as múltiplas possibilidades que existem de fazer História se colocou. Não é uma só, não tem uma História acontecida que você tem que ensinar. O que acontecia era muito isso, quer dizer, tem uma História daqui até ali, de Cabral aos nossos dias. E a História era essa história dada que está nos manuais, que você só transmite de uma forma: a história aconteceu assim. Aconteceu assim! E nós dizíamos não. Para discutir isso, nós temos que começar a pensar que a História haverá quantas versões forem as concepções que existam num curso, num Departamento, num Grupo.*

Após o discurso concretizado no XI Simpósio da Anpuh, em julho de 1981, foi reivindicado por alunos e professores representantes de vários Departamentos de História do País que o GC incorporasse a participação desses que se daria a partir de discussões. A partir desse momento, o GC organizou questionário e decidiu pela realização de Seminários Regionais, que não foram realizados por falta de recursos. Entretanto, alguns Seminários e Encontros locais se efetivaram e foi possível captar manifestações pelos questionários e documentos enviados. Foi a partir do diagnóstico feito por essas respostas que a Professora Déa, em sua lembrança, posicionou-se como triste diante do resultado recebido. Consta no Documento Final a avaliação dos questionários que pode ser assim resumida: a titulação acadêmica do Corpo Docente das instituições particulares era predominante de graduados; a maioria dos cursos de graduação em História funcionava em um único turno; mais da

metade dos cursos só possuíam a Licenciatura e essa era quase sempre definida em função das disciplinas pedagógicas e não pelo Ensino de História na composição do Currículo; não ficou esclarecido como se organizava a articulação com o Ensino de 1º e 2º graus; em relação à pesquisa, constatou-se a inexistência de uma política efetiva; sobre a interação entre as disciplinas, a conclusão foi de completo isolamento.

Na sua rememoração, a Professora Déa Fenelon reporta-se ainda à avaliação dos documentos elaborados pelos cursos de História no Brasil que embora questionassem e procurassem romper com o Currículo Mínimo, as mudanças propostas não passavam de rearranjos. No Relatório Final, frente à avaliação desses documentos e respostas aos questionários enviados, podemos constatar que na questão sobre Currículo Mínimo não houve consenso do que deveria ser mudado, embora houvesse consenso quanto à necessidade de mudança; na questão sobre Licenciatura e Bacharelado houve a tendência de rejeição à dicotomia e a necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação; na questão Ensino e Pesquisa houve um consenso quanto à indissociabilidade, porém não explicitam os caminhos para atingir esse fim; na questão do Ciclo Básico, as respostas foram praticamente unânimes em condená-lo; na questão das disciplinas teóricas, a tônica foi a constatação do isolamento entre essas e as demais disciplinas; na questão da relação com o ensino de 1º e 2º graus, houve o reconhecimento de que essa articulação não existe; sobre a legislação do ensino e a questão dos Estudos Sociais, o ponto de vista foi unânime em enfatizar os pressupostos e efeitos nocivos da Lei 5692/71, de condená-la e suprimi-la enquanto disciplina e licenciatura.

Foi evidenciado até aqui que as principais mudanças no discurso e na atuação da Anpuh se deram após a inclusão dos professores da Escola Básica como associados e, concomitantemente, com o movimento pelo fim dos Estudos Sociais, seja como ensino ou como Licenciatura. Essas exposições em forma de Moções e Discursos perpassaram os Simpósios da Anpuh até final da década de 1980, com o Documento Final do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, maio de 1986.

Além de questões relacionadas aos Estudos Sociais e ao Diagnóstico, constatamos ainda nas Atas de Assembleia Geral da Anpuh de 1983 até 1989 algumas referências ao Ensino de História: na Assembleia do XIII Simpósio Nacional de 24/07/1985 – UFPR –

Curitiba foi sugerida e aprovada a moção com a sugestão de organização de cursos e mesa-redonda dedicados ao Ensino de História nos Simpósios; no XIV Simpósio Nacional na UNB – Brasília de 1987 foi sugerida que a Revista Brasileira de História publicasse um número dedicado ao Ensino de História; moção colocada no XV Simpósio Nacional de 1989 em Belém-PA para que a Anpuh tomasse posição em relação à Portaria do MEC que permitia o exercício do magistério de História, no ensino de 1º e 2º graus, para profissionais que não tinham graduação em História, “com evidente prejuízo, em primeiro lugar, para a qualidade do Ensino de História, além de restrições ao mercado de trabalho que deveria ser privativo dos historiadores”.

Essa moção de 1989, que remonta à preocupação dos associados com a demanda do mercado de trabalho do historiador, sustenta a consideração de Martins de que os historiadores movimentavam-se contra as investidas do MEC muito mais pelo que as políticas representavam “para o campo de formação profissional, do que pela importância da disciplina no ensino escolar”. A autora insiste que o embate travado na década de 1980 expressava-se na formação do profissional (2002, p.142). Não podemos negar as considerações tecidas pela autora, porém acreditamos que é na formação de professores que se constrói o alicerce para o ensino e, também, para a produção do saber histórico escolar.

Em sua entrevista a Professora Raquel Glezer esclarece:

*A Anpuh foi o grande fórum de discussão política entre 1978 e 1985. Ela foi o fórum da discussão política da questão da formação do professor, das questões de profissionalização do professor, do ensino Fundamental e Médio e o que significava ter um curso de História. Eu acho que ela foi um fórum muito importante.*

Embora a formação de professores de História tenha sido tema constante de manifestações da Anpuh, é esclarecedor considerar que o espaço para essas discussões nos Simpósios e na Revista Brasileira de História era limitado. A dilatação desse espaço se dá a partir de reivindicações contínuas de identidades que começavam a surgir na comunidade de historiadores, com um discurso voltado essencialmente sobre o Ensino de História. Dentro desse contexto, é inegável a efetiva atuação da Professora Déa Ribeiro Felon, na Associação para essa abertura em relação às questões do Ensino de História e, principalmente, da formação do professor.

Dentre as mudanças ocorridas na Anpuh, o Professor Edgar de Decca remonta à gestão da Professora Déa e à transformação da Revista Brasileira de História:

*Quando a professora Déa Fenelon se tornou Presidente da Anpuh, havia o interesse de renovar. A Déa queria fazer uma nova renovação na Anpuh. E a renovação vinha no seguinte sentido de se ter uma atuação mais firme com relação ao Ensino de História no 1º e 2º Graus. [...] Quando nós mudamos a Diretoria da Anpuh com a Déa presidente, a questão era a de mostrar a cara da História, para fazer com que, de fato, tivesse um perfil que desse uma verdadeira definição do que eram os historiadores no contexto educacional, cultural, político brasileiro.*

*Foi por essa razão que a Déa me propôs tornar diretor da Revista Brasileira de História.<sup>16</sup> Eu que sempre fui muito favorável à inovação historiográfica, acalentava há muito tempo a ideia de que essa Revista fosse uma revista especializada, uma revista de alto nível que, de fato, desse a cara dos historiadores brasileiros nos seus mais novos campos de investigação. Esta foi a razão pela qual apresentei à Anpuh um projeto de transformar essa revista numa revista temática. Não mais uma revista que era aleatória do ponto de vista dos assuntos que eram tratados. Era meio que uma colcha de retalhos. Até então cada um mandava sua contribuição, tinha um Conselho que apreciava os assuntos e eram publicados da maneira mais aleatória possível sem grande unidade historiográfica, simplesmente pela demanda que havia por artigos dentro da revista.*

*Daí fui eu e a professora Déa à casa da Alice Canabrava, no Pacaembu, para comunicá-la que a Revista de História teria um outro presidente, que seria eu. A generosidade da Alice Canabrava é importante ser destacada nesse momento. Os grandes historiadores se revelam, às vezes, nas pequenas coisas, e foi incrível a generosidade da professora Alice. Ela já estava idosa quando nós conversamos e a professora Déa disse que eu seria o novo presidente da Revista. Ela me saudou dizendo que desejava grande sucesso e que o meu projeto desse muito certo, que fosse muito bem sucedido. Isso foi um alento enorme pra gente que, na época, lutava por um reconhecimento da área de História. Isso acabou sendo um dado super importante. Muito embora a professora Alice tenha recebido bem o fato de ela própria deixar a Diretoria da Revista da Anpuh em meu nome, ela que viu com tantos bons olhos, a reação inicial dos associados da Anpuh foi muito negativa. Eu recebi críticas de tudo quanto foi lado, mas acho que a gente venceu porque o projeto era muito inovador. Acho que era uma das primeiras revistas brasileiras, seja da área da História, seja da área da Antropologia, seja da área da Sociologia, das Ciências Humanas em geral, que escolhia esse perfil e esse formato temático por números.*

*Nunca me esqueço de que, no rol da pós-graduação do Brasil, a Unicamp representava a área de pesquisa que mais se dedicava aos estudos do Mundo do Trabalho, e a primeira mudança que houve ficou famosa por apresentar um jornalista vendendo um jornal “A Plebe”, jornal anarquista, com os dizeres: *À lucta trabalhadores!* Isso mudou a cara da revista da Anpuh. Foi um trabalho*

---

<sup>16</sup> Como a memória é plena de esquecimentos, cabe esclarecer que a Diretoria da Revista Brasileira de História foi composta por uma gestão trina: Edgar Salvadori de Decca (UNICAMP), José Jobson Arruda (USP) e Marcos Antonio da Silva (USP). (RBH, *A Lucta, trabalhadores!* São Paulo: Marco Zero, 1984)



*coletivo, porque a partir daí tivemos um trabalho enorme, inclusive para organizar números temáticos, porque é muito mais difícil de você fazer. Você tem que fazer com uma certa antecedência, anunciar o tema e aí fazer com que os trabalhos sejam dirigidos por um determinado enfoque.*

*Naquele contexto, acho que houve oportunidade de abrir o leque para todas as inovações historiográficas que estavam ocorrendo no Brasil, e acho também que, voltando ao tema da formação de professores, isso foi muito importante no âmbito da formação de professores, por quê? Porque houve a oportunidade para que alunos e professores tivessem acesso àquilo que de ponta se fazia na área da historiografia, sempre com a ideia de que numa única revista um tema seria abordado com maior profundidade.*

Em seu depoimento, o Professor Edgar de Decca deixa evidente a intenção da gestão, da qual fazia parte, de executar uma nova renovação na Anpuh, que para ele foi significativa a mudança empreendida na Revista Brasileira de História (RBH). Mudar a revista na perspectiva de ser um espaço cujo objetivo seria mostrar o perfil da produção historiográfica e apresentar os novos campos de investigação, incluindo o Ensino de História que, naquele contexto, carecia de espaços de divulgação. Para compreendermos tal mudança é preciso esclarecer algumas questões: Como era a Revista Brasileira de História? Qual era o formato da Revista na época de sua criação? Qual a finalidade de sua criação? Antes da RBH, qual era o espaço divulgador das produções históricas? E, por fim, qual era o espaço para as questões relacionadas ao Ensino de História e à formação de professores e como ficou a partir da mudança?

Ao empenharmos pela busca de respostas, deparamos com o discurso da Professora Alice Piffer Canabrava e com uma espécie de Ata onde a Professora Raquel Glezer relata os momentos de discussão e da fundação da revista, publicados na RBH de nº 01, em março de 1981. Ao narrar a história da Anpuh desde a sua fundação, a Professora Alice Canabrava explicita que sempre foi preocupação dos associados a criação de espaços que romperiam com o trabalho solitário dos historiadores. Era consenso dialogar e conhecer a experiência de ensino e pesquisa das Faculdades e Universidades espalhadas pelo País. Nesse sentido, a Associação para seus associados seria o lócus que oportunizaria a exposição, o debate e a conversa profissional com o propósito de mostrar pesquisas, debater ideias e expor problemas metodológicos. A publicação dos Anais dos Simpósios assumiu o espaço para a divulgação dos resultados desses diálogos. De 1961 a 1977 foram publicados ininterruptamente dezenove volumes designados para tal propósito, sendo que a partir do

III Simpósio de 1965, em Franca/São Paulo, o professor Eurípedes Simões de Paula assumiu a presidência da Associação, cargo que ocupou até a sua morte em 1977, e durante doze anos ficou responsável pela publicação da coletânea impressa<sup>17</sup>.

Quando da morte do Professor Eurípedes, segundo depoimento da Professora Raquel Glezer, a situação da Associação tornara-se frágil e, por conseguinte, interrompe a sequência de publicações. Para suprir esse vazio criado, a Revista Brasileira de História fora fundada em reunião na casa da Professora Alice Piffer Canabrava, então Presidente da Anpuh, no dia 08 de agosto de 1980, incluindo a presença de outros membros da diretoria: a Professora Rosa Maria G. Silveira, como representante do Vice-Presidente da Anpuh, o Professor Sílvio Frank Alem; o Professor Flávio Azevedo Marques de Saes, 2º Secretário; o Professor Caio C. Boschi, 1º Tesoureiro; o Professor Fernando Antonio Novais e o Professor Rui C. Wachowicz, membros do Conselho Consultivo; Professora Raquel Glezer, secretária do Núcleo Regional de São Paulo. Ficou decidido nessa reunião que o periódico, dentre outros nomes, passaria a chamar de Revista Brasileira de História, como órgão oficial da Anpuh, que teria periodicidade de dois números anuais, com cerca de 200 páginas, divididas em três partes: artigos, bibliografia e noticiário. A Revista de nº 01 foi apresentada na comemoração do vigésimo aniversário da Anpuh, julho de 1981, comemorado no XI Simpósio realizado em João Pessoa-PB. Do nº 01 até o nº 05 da RBH, a Professora Alice Canabrava manteve-se diretora do periódico e permaneceu na memória e história da Anpuh o seu nome como idealizadora e fundadora.

A mudança na Revista Brasileira de História aconteceu na presidência da Professora Déa Fenelon, tão bem explicada no relato do Professor Edgar de Decca: *“A questão era a de mostrar a cara da História, para fazer com que, de fato, tivesse um perfil que desse uma verdadeira definição do que eram os historiadores no contexto educacional, cultural, político brasileiro”*. (Entrevista Prof. Dr. Edgar Salvadori de Decca)

É oportuno lembrar que cabe ainda esclarecer a questão do espaço reservado aos assuntos concernentes ao ensino e à formação de professores, antes e após a mudança para números temáticos. Para recompor esse espaço dedicado ao ensino e à formação de professores de História dentro da Revista Brasileira de História, portanto, parte importante

---

<sup>17</sup> Cabe esclarecer que a Revista de História fora criada antes como um espaço divulgador das produções históricas, em 1950, pelo Professor Eurípedes, da qual foi diretor por vinte e sete anos.

da história da Anpuh, passamos pelos seus números editados até o nº 45, cujo tema é “O ofício do historiador”. Dos números editados antes da mudança para números temáticos, pode ser encontrado na RBH nº 02 um texto de Professor Adalberto Marson, no qual tece a memória de um aluno (ele próprio) sobre o seu mestre, o Professor Joaquim Barradas de Carvalho, que foi incluído aqui por tratar-se de uma experiência significativa da docência na formação em História. Na RBH nº 3, de 1982, traz as publicações de documentos contestadores dos Estudos Sociais, já referenciados anteriormente neste estudo.

Nos primeiros números temáticos pode-se perceber certo aumento quantitativo e, também, qualitativo nas publicações de questões relacionadas ao Ensino de História, embora longe de satisfazer as reivindicações do grupo de professores que se dedicam a esse campo. Na revista de nº 7 *Hay Gobierno?* foi publicada uma seção intitulada *Questões Didáticas*, na qual se faz presente um artigo “Novos livros & velhas ideias”, da Professora Raquel Glezer, e na seção *Noticiário* traz a notificação *Ainda Estudos Sociais!*, seguida de carta da então Presidente da Anpuh, Déa Ribeiro Fenelon, ao Presidente do Conselho Federal de Educação.

*Produção & Transgressões*, RBH de nº10, traz um texto relacionado à formação do professor das séries iniciais de autoria da Professora Zita de Paula Rosa. Outros textos referiram aos primeiros anos de escolarização: *A criança e a História que lhe é ensinada*, autoria de Olga Brites; *Creche: uma escola antecipada*, autoria de Maria Nadja L. de Oliveira. Nesse número da RBH, encontramos o texto *Asterix e a dominação romana*, no qual a autora Zélia Lopes da Silva relata sua experiência em sala de aula com revista em quadrinhos.

A partir dessa revista de nº10, não há interrupções até a de nº15 para publicações relacionadas às temáticas do Ensino de História. Em *Sociedade e Trabalho*, número especial organizado por Déa Ribeiro Fenelon, traz textos que foram apresentados no XIII Simpósio Nacional da Anpuh, realizado em Curitiba no ano de 1985. Assim discorre a organizadora em trecho retirado da Nota Introdutória:

A proposta de fazer deste tema o eixo dos debates do encontro, além de relevância intrínseca do próprio assunto, tinha em vista uma perspectiva de trazer a público inúmeros trabalhos de historiadores que, dispersos ou imersos em suas tarefas quotidianas de sala de aula e orientação, têm sido poucas oportunidades de trocar ideias, discorrer sobre suas dificuldades nas abordagens de pesquisa, ou de propostas de outros direcionamentos para a escolha de temas e de objetos para a análise historiográfica, ou

ainda mais, sobre a ansiedade sadia que muitos carregam de querer traduzir estas preocupações nas tentativas de repensar também a produção e o Ensino de História de 1º e 2º graus. (FENELON, set. 1985/fev. 1986, p.5)

Nessa revista encontram-se dois textos das Professoras Elza Nadai e Ernesta Zamboni, sucessivamente – *A escola pública contemporânea: propostas curriculares e ensino de História e Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade* – oriundos do curso de formação continuada, *Sociedade e Trabalho na História de 1º e 2º Graus*, realizado em Curitiba na ocasião do XIII Simpósio. Desde esse Simpósio ficara prevista, em moção apresentada, a organização de cursos voltados para as questões do ensino fundamental e médio, portanto o curso citado inaugura a mudança colocada.

Dando sequência às publicações, apresentamos temas propostos e seus autores: RBH nº 12 – *Condições de trabalho do professor e Ensino de História*, de Joana Neves e Zeluiza Brandão; RBH nº 13 – *Aprender quais Histórias?*, as autoras, professoras da Equipe Técnica de História da Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau expõem os aspectos teóricos da Proposta Curricular de História da Rede Pública de São Paulo; *Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História*”, traz a reflexão de uma experiência de ensino dos professores Marcos Francisco Napolitano d’Eugênio, Maria Cecília Amaral e Wagner Cafagni Borja, autores do texto.

A Revista Brasileira de História *Instituições*, de nº 14, traz uma seção especial cujo título *Polêmica* pôde evidenciar o conteúdo das publicações. Trata-se de publicação dos editoriais e reportagens que trazem a polêmica gerada entre os setores acadêmicos e jornalísticos sobre a terceira versão preliminar de 1987 da Proposta Curricular de História da Rede Pública de São Paulo<sup>18</sup> e resposta dos assessores da Equipe Técnica de História da CENP: Déa Ribeiro Fenelon, Marcos A. da Silva e Pedro Paulo A. Funari. Desse contexto histórico, pudemos sentir uma memória ressentida dos autores da proposta em relação à

---

<sup>18</sup> Não cabe aqui tecer a história dessa reforma curricular promovida pela CENP. Essa tessitura fora bem desenvolvida nos trabalhos: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993. RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no Ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999. MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. FE/Unicamp, 1996 (Dissertação de Mestrado).

omissão pela falta de manifestação da Anpuh para a polêmica. Tal atitude foi explicada por Déa Ribeiro Fenelon como negação da história de luta contra o esquema de Estudos Sociais (FENELON, 1987, p. 252). Déa Ribeiro Fenelon, em sua entrevista, mostra o seu ressentimento: “*A atitude da Anpuh na relação com a formação do professor é um pouco assim: para o professor isso basta. Para o bacharel nós vamos sofisticar um pouco mais, pois ele vai para a pós-graduação*”. (Entrevista Profa. Dra. Déa Ribeiro Fenelon)

O texto da Revista de nº 15, de Pedro Paulo Abreu Funari, *Poder, posição, imposição no Ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento* expressa a resposta às críticas recebidas e reafirma suas posições anteriormente colocadas na Polêmica da Revista de nº 14, em relação ao Ensino de História Antiga na Universidade e na escola de ensino fundamental e médio.

A partir desse momento histórico há um silêncio nas próximas publicações da Revista Brasileira de História que vai ser rompido na de nº19, com a edição do primeiro número temático dedicado exclusivamente ao Ensino de História – *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*. Na apresentação, o organizador da coletânea, Marcos A. da Silva, desabafa e anuncia a importância de uma publicação da História ensinada:

A Revista Brasileira de História fala sobre ensino: após três edições sem tratar desse campo (nºs 16, 17 e 18, com a única exceção de uma notícia no segundo), eis artigos, narrativas de experiências e outros materiais que o abordam a partir de múltiplos ângulos.

São vozes dissonantes: entre a necessidade de racionalizar a experiência (Bergmann) e a valorização da experiência recuperada (Silva/Antonacci), traçam-se caminhos opostos, cuja perspectiva em comum é a possibilidade de manter o ensino entre as preocupações teóricas e políticas do profissional de História.

[...] O treinamento dessas vozes tem-se dado nos espaços por onde o professor cada vez mais transita, malgrado tantas barreiras – pós-graduação, prática associativa, formação permanente.

Eis o vozerio da História ensinada. É preciso ouvi-lo. Ele contribui para se entender porque os quadros-negros, hoje, são verdes. (set. 89/fev.90, p. 7-8)

Assim, no uso da metáfora “quadro-negro”, o autor anuncia o clamor da História-Ensino por espaços de manifestação, talvez para prenunciar a construção de um novo campo de conhecimento. Até à publicação desse número temático, os espaços reservados à História-Ensino foram denominados de *Questões didáticas* ou *ensino*, com exceção dos

dois artigos publicados na Revista de nº 11, que não estão separados por seção, mas figurados nas últimas páginas.

Em *História em quadro negro* foram publicados artigos dos seguintes autores: Marcos A. da Silva e Maria Antonieta M. Antonacci; Klaus Bergmann; Arthur Soffiari; Olga Brites; Maria Cândida D. Reis; José Maria O. Silva; Cláudia Sabag Ricci; Célia Morato Gagliardi, Conceição Cabrini, Daysy Amado Fujiwara, Elizabeth dos Santos Bernardo, Helenice Ciampi, Marize Carvalho Vilela e Rona Rocha Machado; Dulce Maria P. Camargo, Ernesta Zamboni e Maria Carolina B. Galzerani. Na seção Crítica Bibliográfica encontram-se os autores: Selva Guimarães Fonseca; José Carlo Barreiro. Além da seção de Resenhas há uma outra denominada *Documentação* onde traz o artigo *História Local e História Oral*, de Raphael Samuel. Essa publicação pode ter sido escolhida pela presença do tema história local nos novos currículos de ensino fundamental, como também pela ampliação metodológica das pesquisas históricas no trabalho com depoimentos orais.

Nos anos de 1990, após nova ausência de artigos dedicados ao Ensino de História na Revista Brasileira de História, foi publicado, no número duplo 25/26 *Memória, História, Historiografia*, o *Dossiê Ensino de História*. Compõe esse Dossiê reflexões sobre: a trajetória e perspectivas do Ensino de História no Brasil; a questão do conservadorismo nos paradidáticos; a história da disciplina escolar; os dilemas da relação teoria e prática na formação de professores; a escola pública como objeto de investigação; experiências e alternativas para o Ensino de História, entre outras. Os artigos foram tecidos pelos seguintes autores: Elza Nadai; Kátia Maria Abud; Ernesta Zamboni; Circe Maria Fernandes Bittencourt; Luiz Carlos Villalta; Lídia M. V. Passos; Helenice Ciampi; José Ricardo Oria Fernandes. Sob olhar de Mara Rúbia A. M. Veríssimo foi resenhado o Livro *Caminhos da História ensinada* de Selva Guimarães Fonseca.

Nas edições seguintes da Revista Brasileira de História, o espaço para o ensino de História foi novamente aberto com a publicação de um outro *Dossiê Ensino de História: novos problemas*, o nº 36, de 1998. Na Apresentação da Revista, o Conselho Editorial ressaltou a importância do momento histórico vivido pelos profissionais da área de Ensino de História ao defrontarem com parâmetros e diretrizes que propõem a redefinição dos conteúdos, objetivos e métodos, obrigando também o repensar das noções de tempo, espaço

e memória. Nesse sentido, “a reflexão a respeito do saber e do fazer histórico assumem caráter de urgência” (1998, p. 9). Diante do tema proposto para Dossiê foram apresentados os artigos: *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*, de Maria Stephanou; *A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional*, de Maria do Carmo Martins; *Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo*, de Cláudia Sapag Ricci; *Representações e linguagens no Ensino de História*, de Ernesta Zamboni; *Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas*, de Kátia Abud; *Non Ducor, Duco: a ideologia da paulistanidade e a escola*, de Luis Fernando Cerri; *Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber*, de Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida; *Ouvindo o Brasil: o Ensino de História pelo rádio – décadas de 1930/40*, de Newton Dângelo.

Embora os artigos sejam de excepcional relevância para o Ensino de História e não destoem da proposta temática do Dossiê, ainda assim vimos um problema que nos chamou a atenção. Mesmo que o Conselho Editorial, na *Apresentação* tenha mencionado “que os profissionais da área defrontam-se com parâmetros e diretrizes”, como também é sabido que nesse contexto, final da década de 1990, fazia-se a discussão sobre a implantação das Diretrizes Curriculares de História e de Formação de Professores para a Educação Básica, não foi possível encontrar nenhum artigo com essas reflexões no Dossiê. Também pudemos notar que nos dois únicos artigos publicados no final e início do século XXI, encontrados nas RBH de nºs 38 e 43 – *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História*, de Christian Laville, e *Ensino de História e Nação na propaganda do ‘milagre econômico’*, de Luís Fernando Cerri – não trazem reflexões acerca do tema formação de professores.

Por acreditarmos que a docência, o ensino e a reflexão sobre formação de professores de História fazem parte do ofício do historiador, procuramos ainda por artigos na Revista Brasileira de História, cujo tema é expresso pelo título *O ofício do historiador*, e não encontramos um artigo sequer. Buscamos em Marc Bloch a questão que gostaríamos de fazê-la: “como e por que um historiador pratica o seu ofício” (2001, p. 46). Completamos ao afirmarmos que esse ofício merece ser exercido também para e na formação de professores.

Ainda extenuando a nossa preocupação, são poucos os textos que trazem reflexões mais eficazes sobre a formação de professores, com exceção de alguns artigos e do espaço que teve a discussão sobre os Estudos Sociais, acrescido da participação efetiva da Professora Déa Ribeiro Fenelon, tanto como Presidente da Anpuh quanto como manifestante em relação à formação dos profissionais de História. Além do desprestígio sofrido pela quase ausência de reflexões e pesquisas publicadas, cabe dizer que a formação de professores tem parecido estranha aos historiadores, “que nem sempre conseguem tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação”. (PIMENTA, 2002, p. 13)

Por outro lado, nessa trajetória histórica da Anpuh aqui (re)construída, pudemos perceber discursos e práticas de memórias/identidades relativas ao ensino e formação de professores de História na década de 1980 e na década de 1990. Cremos que se tratou de discurso de mudança e de busca por espaços evocativos na Associação representante dos historiadores, como também de composição de outros espaços. Mesmo considerando que esses discursos e práticas de memórias/identidades sejam caracterizados por oposições e confrontos, esclarecemos que é sustentado por diálogos de identidades coletivas na tentativa de continuar evocando discursos sobre a História-Ensino e, por conseguinte, de formação de professores de História.

Considerando tal possibilidade, movimentamos para a tessitura de outra parte deste trabalho em que trazemos a análise de políticas educacionais contemporâneas, mais especificamente Diretrizes Curriculares construídas no Governo Fernando Henrique Cardoso e em ação no Governo Lula. São políticas relacionadas à formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer nº CNE/CP 009/2001) e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001).

Portanto, a tessitura da narrativa histórica da Anpuh não termina aqui, pois, trata-se de uma história aberta, inconclusa, feita de espasmos e sobressaltos que, num universo contraditório, possa-se “arrancar o sim e o não, a tese e a antítese, o que teve seguimento triunfal e o que foi truncado”. (BOSI, 2003, p 32-33)



## **2.3 Diretrizes e Diretrizes Curriculares: políticas de formação de professores?**

No sentido de atender aos ditames do Parecer CNE nº 776/97<sup>19</sup> foram organizadas, no final dos anos de 1990, comissões de especialistas das diversas áreas de conhecimento encarregadas de promover a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior. A Lei 9.131/1995, que faz as alterações na Lei 4.024 de 1961 e que antecede a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, previa a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação enquanto atribuições da Câmara de Educação Superior (CES) de deliberar e estabelecer orientações gerais a serem observadas na formulação dessas diretrizes.

O Parecer CNE/CES 776/97 expôs considerações frente à rigidez e a ineficácia dos mínimos curriculares que orientavam a composição dos currículos de formação superior, destacando a importância de assegurar maior flexibilidade às instituições na organização dos seus cursos, prevista na LDB 9.394/1996. Para tanto, a organização de novas diretrizes curriculares deveriam orientar-se nos seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga-horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se

---

<sup>19</sup> Parecer que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, de 03 de dezembro de 1997, assinado pela comissão de conselheiros, os relatores: Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Éfrem de Aguiar Maranhão (presidente), Eunice Durham, Jacques Velloso (vice-presidente) e Yugo Okida.

referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Embora o documento reforce a flexibilidade e autonomia das instituições de organizar seus próprios currículos, seguindo as orientações acima, outro Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação, nº 583/2001, veio estabelecer os limites para a organização curricular dos cursos de graduação. Esse parecer coaduna com o Edital nº 4/97, no qual traz informações básicas para a apresentação de propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Para tal propósito, o relator Éfrem de Aguiar Maranhão expõe certa estrutura, ou seja, que as Diretrizes deveriam contemplar o seguinte modelo:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil desejado.
- b) Competências/habilidades/atitudes.
- c) Habilitações e ênfases.
- d) Conteúdos curriculares.
- e) Organização do curso.
- f) Estágios e atividades complementares.
- g) Acompanhamento e avaliação.

Com os dois pareceres acima referenciados ficara, então, decidido como deveria ser encaminhada a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a serem seguidas pelas Comissões de Especialistas de cada área de conhecimento. No entanto, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, instituiu o Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, no qual dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Além de outras intervenções na formação de professores, rechaçadas e denunciadas pelo Fórum em Defesa da Formação de Professores<sup>20</sup>, o Decreto traz em seu Artigo 5 a definição do Conselho Nacional de

---

<sup>20</sup> A denúncia é assinada em 08 de dezembro de 1999 pelo Fórum em Defesa da Formação de Professores, com as seguintes instituições: Andes – SN, Anfope, Anped, Anpae, ABT, Cedes, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Educação, mediante proposta do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em instituir diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica.

Portanto, dois documentos passariam a orientar a organização dos Currículos dos Cursos de História do Brasil, mediante oferta da Licenciatura e do Bacharelado: as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer nº CNE/CP 009/2001).

As Diretrizes e Diretrizes são produtos das políticas públicas educacionais que fazem parte de Currículos que orientam os cursos de História e a formação de professores para atuarem na Educação Básica do Brasil e, como indica Moreira & Macedo:

Os currículos, [...], ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos.

[...] Se os currículos nos tornam o que somos, nos constroem como 'devemos' ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos atuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las. (2002, p. 8)

Nesse sentido, levantamos questões a esses documentos: o que esses documentos podem dizer a respeito da formação de professores, enquanto diretrizes curriculares? Por que a existência de diretrizes curriculares no atual contexto histórico? Quem fez esses documentos? Em que circunstâncias foram feitos? Qual a finalidade da produção desses documentos? Como foram produzidos? Por quem fala essas diretrizes curriculares? Qual o contexto sócio/histórico que essas diretrizes curriculares agem? Qual o ato de poder dessas diretrizes?

O movimento das novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História inicia-se com o Parecer CNE/CES 776/97 e pela publicação do Edital nº 4 de 3/12/1997 da SESu/MEC, convocando as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentar suas propostas para que as Comissões de Especialistas pudessem promover a sua elaboração. Para tanto, a SESu/MEC enviara um roteiro de trabalho às IES, com alguns procedimentos a serem seguidos na elaboração de relatório, contendo as propostas dos cursos em vista das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Superior a serem enviados a essa Secretaria.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) também organizou e disponibilizou na Internet o Documento Conceitual para Sistematização da Diretrizes Curriculares, com o propósito de orientar as elaborações dos currículos nas IES, explicitando claramente:

O Currículo pode ser [...] considerado como qualquer conjunto de atividades acadêmicas previstas pela Universidade para a integralização de um curso. A atividade acadêmica, e não apenas a disciplina, deve ser aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemple processos avaliativos.<sup>21</sup> O currículo não deve se restringir à apresentação de um elenco de disciplinas. Deve incorporar elementos da proposta pedagógica, de maneira a torná-lo um instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Além de outros indicativos como flexibilidade na estrutura do currículo, carga horária de referência e Avaliação, o documento deixara evidente a posição desse Fórum em articular as discussões para implementação das mudanças previstas nos currículos de graduação.

Sobre a importância desse movimento de discussão das Diretrizes, a Professora Déa se coloca:

*A discussão sobre as Diretrizes, do ponto de vista da Política Pública da Educação, eu acho que foi um momento importantíssimo, porque abriu, rompeu com um punhado de coisas. Evidente que isso não foi feito por professores individualmente, que participava das discussões, mas atualizou a discussão no sentido de que não é assim. A ideia da formação aparece muito clara nas Diretrizes e, finalmente, extingue-se os currículos mínimos. Isso foi um ganho fabuloso porque não tem amarra nenhuma. Não tem os nomes das disciplinas para as pessoas se agarrem nelas. Eu acho que foi um momento muito importante, pelo menos do ponto de vista da política educacional. Ao apresentarem orientações para a elaboração das diretrizes abriu os horizontes para que se discutissem e apresentarem propostas. Tinham aberturas muito boas.*

Embora no movimento de elaboração das diretrizes tenha ocorrido abertura à comunidade educacional para a discussão dessas políticas públicas e possibilitado o fim do currículo mínimo, como bem apontou a Professora Déa, não se pode negar o contexto sócio-político de sua proposição. A antiga especialização garantida na organicidade do currículo mínimo que estabelecia os conhecimentos relativos ao saber fazer, definida com

---

<sup>21</sup> A definição de Currículo apresentada no Documento do ForGRAD foi baseada no “Documento de Flexibilização”, UFMG, 1997.

base na rigidez taylorista/fordista, fora substituída pelo desenvolvimento de competências, pelas quais possam garantir a formação flexível e continuada com o propósito de atender às demandas de um mercado em permanente movimento (KUENZER, 2002, p. 16-19). Contudo, a existência de políticas públicas educacionais, Diretrizes Curriculares, na contemporaneidade se inscreve num contexto de crise estrutural do capitalismo que se expressa na forma do esgotamento do estado de bem-estar social e do modelo taylorista/fordista de acumulação e regulação. As respostas elaboradas pelo projeto das elites políticas propõem a “flexibilização” das relações de trabalho e produção no cenário de globalização e afirmação do Projeto Neoliberal.

Para entender melhor como se deu a dinâmica de produção e implementação das diretrizes curriculares mergulhamos nesse processo e, assim, foi possível auscultar múltiplas vozes em meio a uma guerra de símbolos e de relações de forças, colocando em cena diferentes identidades que lutam, pela própria diferença, contra a perda de referência de seu campo de conhecimento.

No sentido de atender ao Edital de nº4, mais de trinta cursos de História enviaram suas propostas para a SESu/MEC, como também para a Anpuh<sup>22</sup>, que se organizou no sentido de discutir e verificar quais procedimentos deveria adotar e avaliar os riscos de sua participação. Assim, a então Presidente da Anpuh Professora Lana Lage da Gama Lima e os participantes da Reunião de Diretoria, de 19 de junho de 1998, decidiram convocar para uma reunião com representantes dos Núcleos Regionais da Anpuh e com os membros da Comissão de Especialistas<sup>23</sup>, encarregada da sistematização dos dados encaminhados pelas IES e da elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.

Para dar o encaminhamento ao movimento, a Diretoria Nacional da Anpuh e membros da Diretoria de Núcleos Regionais reuniram-se no dia 09 de setembro de 1998 com a Comissão de Especialistas com a proposta de inteirar-se do processo de trabalho, dos procedimentos e objetivos da SESu/MEC em relação às Diretrizes. Segundo consta nos registros dessa reunião do dia 09/09/1998, as Professoras Elizabete Cancelli (UNB) e Luiza

---

<sup>22</sup> Em relação à participação da Anpuh nesse processo de elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, pode ser evidenciado em atas de Reuniões de Diretoria e em uma pasta de arquivo da Associação com o nome “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História”, na qual contém entre outros documentos três fitas gravadas de reunião com a Comissão de Especialistas na Sede da Anpuh, no dia 09 de setembro de 1998. Nomeamos os registros arquivados na Anpuh, para este trabalho, de: Registro Anpuh/DCN-História.

<sup>23</sup> A Comissão de Especialistas foi composta pelos professores Ciro Famarion Cardoso (UFF), Elizabete Cancelli (UNB) e Luiza Margareth Rago (Unicamp).

Margareth Rago (Unicamp) e o Professor Ciro Cardoso Flamarion (UFF) expuseram suas posições, até aquele momento, em relação ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.

De acordo com o Registro Anpuh/DCN-História, a Professora Elizabete Cancelli explicou, inicialmente, o significado da Comissão de Especialistas e dos critérios de escolha dos seus representantes para a elaboração das Diretrizes pela SESu/MEC. Convocar Comissões de Especialistas das diversas áreas de conhecimento para estabelecer critérios, avaliação e autorização de cursos de graduação<sup>24</sup> trata-se de uma das funções da SESu. Assim sendo, a escolha dos três membros da Comissão de Especialistas foi feita pela SESu/MEC, seguindo critérios dessa Secretaria, a partir de currículos enviados e indicações institucionais. Além de reconhecimentos de cursos, essa nova Comissão se diferenciava da que antecedeu pela responsabilidade assumida de fazer a mediação entre a SESu e a comunidade acadêmica das áreas específicas, no caso a de História, de organizar o processo de elaboração das Diretrizes. A SESu/MEC pretendia introduzir a novidade de acabar com o currículo mínimo e estabelecer novas diretrizes de ensino de graduação, para que no futuro os cursos fossem avaliados como são as pós-graduações. Para tanto, seguindo as novas diretrizes, cada instituição teria que definir a sua tendência, de acordo com seus parâmetros de extensão, ensino e/ou pesquisa, como também definir o que é fundamental na formação de um historiador (Registro Anpuh/DCN-História).

Na sequência, a Professora Luiza Margareth Rago expressou as dificuldades do processo de mudanças a serem realizadas, diante da falta de explicação mais contundente do próprio MEC. Para a Professora, a reunião com a comunidade de historiadores, para se inteirar dos acontecimentos, significaria, também, a interferência no movimento de mudanças, tendo como propósito a discussão em relação ao que os historiadores estão fazendo na própria profissão e o que vai ser o ensino na universidade (Registro Anpuh/DCN-História).

Por sua vez, o Professor Ciro Cardoso Flamarion assinalou que a Comissão de Especialistas da área não tinha poder decisório junto à SESu, cuja competência seria do Conselho Nacional de Educação. Esse Conselho nomeou-os enquanto representantes e

---

<sup>24</sup> A Comissão que antecede à responsável pelas Diretrizes era composta por Cláudia Sapag Ricci (UFMG); Laura Antunes Maciel (PUC/SP); Olga Brites (PUC/SP) e Marcos Silva (USP/SP). (RICCI, 2003, p. 88).

intermediários da comunidade de historiadores que os indicou. Para fazer o documento das diretrizes teriam que seguir as orientações dadas e já discutidas pelas universidades. Assim, para o Professor, as diretrizes curriculares tratavam de um texto que passasse a definir a formação do profissional de História, sem ser um currículo mínimo e muito menos possuir listas de conteúdos disciplinares, o que, para ele, teria a semelhança de indicações gerais como as ementas. Mencionou também sobre a intenção da SESu de que todas as Ciências Humanas tivessem Diretrizes Curriculares em conjunto, para que fosse elaborada uma única avaliação para as humanidades. De acordo com a sua posição, seria uma formação generalíssima para o “Provão”. Diante de tais circunstâncias, a Comissão decidiu consultar a Anpuh, pois mesmo que a profissão de historiador não seja regulamentada, a Associação poderia consolidar as opiniões vigentes da comunidade e negociar com as autoridades competentes. Explicitou ainda que da pretensão da Comissão em ouvir os historiadores, a partir da documentação enviada pelas universidades e, de primeira mão, parecia que essas não haviam entendido bem as orientações para as diretrizes curriculares, com exceção da Universidade Federal de Minas Gerais que elaborou documento bem pensado e discutido (Registro Anpuh/DCN-História).

Percebemos, ainda, pela análise dos registros desse processo, a deflagração de uma guerra de fronteiras motivada pelas questões e colocações a seguir: como fazer a abertura de flexibilização e interdisciplinaridade nos cursos; como preservar e garantir o exercício da pesquisa e da docência na formação profissional dos alunos; a flexibilização não pode ser simplificada a ponto de diminuir a distinção entre os campos de conhecimento; quando se discute sobre as humanidades tem que ver o que é essa flexibilização; não abrir mão da História e fazer com que o aluno operacionalize o saber fazer do historiador; vincular ensino e pesquisa; reforçar a identidade do historiador; repúdio ao modelo geral de Ciências Humanas.

A flexibilização polemizada no debate e a ser contemplada pelas diretrizes, de modo a assegurar a não fixação de conteúdos e carga horária, soa para a comunidade de historiadores a fragilização do campo de conhecimento da História e de sua profissionalização. Percebemos, portanto, a identidade oscilando entre dois movimentos: “de um lado, são aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2000, p. 84). A

garantia da identidade da profissão é movida por vetores de força, de relações de poder, com o objetivo explícito de manutenção de certas hierarquias.

Nessas discussões sobre a identidade do historiador, o que sobressaiu foi a rivalidade e a intolerância dos cursos de História com as Faculdades de Educação. Para os cursos de História prevalece a ideia de que a formação pedagógica reduz a formação do profissional historiador. Dentre outras, surge a proposta de que a formação para a docência não poderia ser realizada nas Faculdades de Educação, o que nos pareceu que essa formação é entendida como se a carga-horária da Prática de Ensino realizasse tal feito. Portanto, é nesses momentos de tensão que se pode evidenciar a permanência de intolerâncias e falta de diálogos que reforçam tanto a abordagem conteudista, garantida pelos antigos currículos mínimos, quanto às dicotomias tão criticadas nos discursos: Licenciatura e Bacharelado, ensino e pesquisa.

Após polêmica instaurada no movimento de debates, a Anpuh se dispusera a assinar junto com a Comissão de Especialistas a proposta de Diretrizes a ser encaminhada para a SESu/MEC. Assim sendo, foram organizados espaços para encontros, debates e seminários entre a comunidade de historiadores em diversas regionais da Associação, no sentido de sistematizar relatórios a serem apresentados para as instâncias maiores, ou seja, à Diretoria da Anpuh Nacional e à Comissão de Especialistas, no encontro marcado para 11 e 12 de novembro de 1998, na Universidade de Brasília – UNB/DF<sup>25</sup>.

A Professora Déa Ribeiro Fenelon rememora o processo:

*Como foi feito esse processo? Foi feito através das Anpuh regionais. Lembro-me lá de São Paulo, onde fizemos várias reuniões, discutimos bastante. Lá na PUC-SP nós fizemos umas discussões e apresentamos algumas sugestões que até foram incorporadas. Nesse processo tudo bem. Mas, ao mesmo tempo, que você apresenta isso, a discussão não tem o suporte, por exemplo, de uma Associação que pudesse fazer uma discussão fora da política oficial que desse força para as Universidades se colocarem, se posicionarem, abrirem esses currículos, fazerem coisas. Se você olhar as reformas curriculares são muito bonitas no papel. Na prática volta a mesma coisa, volta para o departamento e cada um se encaixa lá: “eu vou dar isso,*

---

<sup>25</sup> Consta no arquivo Diretrizes, da Anpuh, um Boletim Informativo com uma grande chamada de encontro do Núcleo Regional de São Paulo, realizado no térreo do Departamento de História – USP, no dia 06 de novembro de 1998, assinado pela Professora Sylvia Basseto, Diretora do Núcleo São Paulo, para sistematização dos trabalhos a serem discutidos com a Comissão de Especialistas, nos dias 11 e 12 de novembro de 1998, na UNB. Consta também um Boletim do Núcleo de Minas Gerais de 14 de outubro de 1998, na parte Tendências e debates, um convite aos interessados na discussão das diretrizes para reunião ampliada da Diretoria e do Conselho, realizada dia 10/11/1998, na Fafich-UFMG, para que os resultados sejam socializados no encontro de 11 e 12 de novembro de 1998, em Brasília.



*eu vou dar aquilo”. E o espírito da proposta acaba se perdendo. Eu acho que não tem uma discussão coletiva para que possa vingar, para andar mais, para ter mais. Os departamentos ficaram isolados outra vez. Veio as orientações das diretrizes, todo mundo se reuniu, sentou e leu. Isso demonstra bem a maneira como se pensa a política, se reclama. É oposição? Fala. Mas na hora que vem as Diretrizes você fica procurando seguir ponto por ponto, vírgula por vírgula, não tem criatividade nenhuma aos projetos, às reformas curriculares. Quando tem, fica no papel porque é fruto de três, quatro pessoas que não conseguem dinamizar ou mobilizar um departamento com quarenta a cinquenta professores, que poderiam entrar no espírito daquela mudança. E daí, cada um fica procurando o seu lugar, não quer perder suas aulas e volta um ensino meio tradicional. É triste porque eu acho que nós não tivemos outra oportunidade. Essa é a primeira oportunidade que se tem, como política pública, de abertura para permitir essa colocação mais ampla dos departamentos, dos cursos de História. Eu acho que não mudou muito, se você andar por aí e conhecer esses cursos.*

*É lógico que para organizar essas Diretrizes as regionais fizeram algumas lutas. Eu me lembro de uma Regional lá em São Paulo que foi muita gente de outros Estados. Enfim, se discutiu. Mas quando chega o processo de finalizar os departamentos não souberam usar, o que aquela comissão de três ou quatro professores que pegaram todas aquelas sugestões, todas juntas, e fizeram uma Diretriz que permite certa abertura.*

*E a Anpuh não fez muito mais que chamar para algumas reuniões, dizer que precisava disso, daquilo. Não sei, eu posso estar sendo severa demais e exigente demais. Eu aceito a crítica de dizer que estou pedindo muito. Mas eu acho que uma Associação que tem a história como a Anpuh e que tem o tempo de vivência com o ensino, com a política, podia fazer mais. Eu acho que tenho o direito de exigir, de cobrar.*

Ao tecer suas críticas, a Professora Déa evidencia a guerra de símbolos instaurada no processo de elaboração dos Currículos. A luta pela garantia dos espaços disciplinares nos currículos dos cursos sobrepõe à abertura dada pelas próprias diretrizes. Cobra da Associação que agrega os historiadores, a Anpuh, o acompanhamento desse processo de implementação das políticas públicas educacionais e, contudo, a organização dos Currículos de formação profissional.

A Professora Ismênia, por sua vez, mostra como se constitui esse movimento de reforma e elaboração de currículos, mesmo numa grande instituição universitária como a Universidade Federal Fluminense:

*Nas reformas curriculares a gente tinha que ter agilidade para ter um currículo estruturado de uma maneira que pudesse incorporar pequenas alterações a esse currículo. Era impressionante que em um Departamento de História cheio de cabeças maravilhosas, pessoas de larga experiência, levava de cinco a seis anos para fazer uma reforma curricular. Teve uma vez que nós levamos quase oito anos*

*para fazer uma reforma curricular. Não se conseguia aprovar um currículo. Eram interesses privados, quer dizer, particularizados, de pessoas, de áreas, de vagas. Enfim, a questão fundamental que, aliás, não fui eu que coloquei, foi a minha colega a Professora Vânia Fróes, e eu acabei reformulando: ao pensar a formação do professor, não tinha que se preocupar com as disciplinas como questão fundamental. Quer dizer, que disciplina, quantos créditos vão valer. Isso é uma questão falsa. A grande questão era: que professor de História nós queremos formar? Nós também mudamos essa questão, porque chegamos à conclusão que, independente da Licenciatura e Bacharelado, que também tornava isso uma falsa questão, tal como era trabalhado, nós queríamos formar o profissional em História. Independente de ele estar na sala de aula, independente de ele estar no arquivo, independente de ele estar num grande centro de pesquisa. Independente de, na sala de aula, ele estar numa turma de crianças das primeiras séries ou das últimas séries do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio ou mesmo na Universidade. Fosse qual fosse o nível - como se chamava antigamente, 1º, 2º ou 3º Grau - professor ou pesquisador, o profissional que a gente queria formar tinha que ser preparado do ponto de vista teórico e metodológico para exercer a crítica e produzir o conhecimento. Nós não queríamos o repetidor, o que tem o manual didático na mão e sai repetindo, nem o pesquisador que trabalhasse para levantar dados sem saber o que fazer.*

Nas suas lembranças, a Professora deixa evidente a sua concepção de formação: de um profissional preparado para a produção de conhecimentos para atuar nos diversos campos que lhe compete. Porém, é preciso verificar como o Documento das Diretrizes de História concebe essa formação.

Em reunião da Diretoria da Anpuh, Ata de 27 de novembro de 1998, a professora Zilda Márcia Gricoli Iokoi informou sobre o processo que desencadeou o primeiro Documento das Diretrizes Curriculares de História, de 1998, organizado e assinado pela Comissão de Especialistas do MEC e pela Anpuh e ainda notificou sobre modificações feitas nesse texto no XI Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História<sup>26</sup>. Assim, os membros presentes na reunião também se propuseram a fazer modificações nos itens: Preâmbulo, Perfil Profissional, Competências e Conteúdos Básicos.

No Preâmbulo, item que introduz o texto, seus autores abalizaram as transformações ocorridas desde a década de 1960, com o estabelecimento do currículo mínimo e o baixo grau de profissionalização decorrente à limitada ou ausência das atividades de pesquisa. Expuseram as mudanças no campo da História na década de 1980, com a ampliação de objetos e enfoques de problemas na historiografia e, por conseguinte, a também crescente

---

<sup>26</sup> Consta no próprio Documento a notificação da modificação.

área de atuação do historiador em museus, institutos de pesquisa, meios de comunicação de massa, arquivos, dentre outros. Nesse mesmo texto, os autores justificaram a especificidade da História como área de conhecimento com a qual diferencia das outras áreas pela particularidade “de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com as variadas fontes documentais” (1998).

O texto/documento das Diretrizes Curriculares de História de 1998 retrata as discussões e preocupações vindas à tona na reunião de Setembro, da Diretoria da Anpuh e Comissão de Especialistas. Há em todo o texto a afirmação do profissional historiador e justificativas para a garantia de sua autonomia nas áreas de atuação que lhe compete. No entanto, não pudemos constatar preocupações mais explícitas em relação à formação de professores de História e de sua atuação no ensino da Escola Básica. Recortamos desse documento de 1998 dois trechos que podem evidenciar a relação conflituosa entre os espaços formativos na universidade e apontar a concepção de formação de professores da equipe produtora. Na organização dos Conteúdos Básicos e Complementares da Área de História, lê-se no item 3:

**Conteúdos complementares** que forneçam **instrumentação mínima**, permitindo o **atendimento de demandas sociais dos profissionais da área**, tais como: **disciplinas pedagógicas**, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio. (*Grifo nosso*)

Lê-se no item 1 referente aos Estágios e Atividades Acadêmicas Complementares:

As atividades de **prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos programas de História, e sob sua responsabilidade**, tendo em vista a **necessidade de associar desempenho e conteúdo** de forma sistemática e permanente. (*Grifo nosso*)

Nestes dois itens percebemos hierarquias estabelecidas e desenvolvidas nos currículos, tanto na prescrição como na ação. Primeiro, ao mostrar claramente que disciplinas pedagógicas são conteúdos complementares na elaboração do currículo, vem à tona essa hierarquia em relação às disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos. Além disso, percebemos neste item 3 a pretensão de flexibilidade da formação profissional, de modo que os conteúdos complementares de instrumentação mínima possam permitir a ampliação de empregabilidade. (KUENZER, 2002)

No segundo item notamos aí um problema que nos chama atenção para as disputas, conflitos e embates entre as Faculdades de Educação e os Departamentos ou Faculdades de História. Essas disputas podem se constituir numa prática perniciosa e destrutiva, o que reforça a intolerância em relação ao outro. Quando o documento prima pela formação do historiador em todas as suas dimensões e procura trazer para o interior dos cursos de História a responsabilidade sobre as atividades de prática de ensino a questão que surge é saber se a licenciatura, para além da produção do ensino é pensada como pesquisa e qual o sentido que se dá para a pesquisa-ensino? E, ainda, como os currículos dos cursos de História concebem as relações ensino e pesquisa, teoria e prática, Bacharelado e Licenciatura, historiador, educador e professor?

A Professora Kátia rememora esse processo e evidencia o embate sobre essas questões na Universidade em que atua:

*Grandes confrontos reportam para mim à época da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em História. O MEC, quando começou com essa história das diretrizes curriculares, formou comissões para cada uma das disciplinas, para cada um dos cursos. Formou uma comissão para elaborar as Diretrizes que orientariam a reelaboração dos currículos dos cursos de graduação em História. O MEC e o Conselho Nacional de Educação não entendiam os cursos de graduação de História como cursos de formação do professor. O curso de Formação de Professores pertencia a uma outra área, é uma outra Diretriz.*

*Então aí foram os três professores chamados: o Ciro Flamarion, a Margareth Rago e a Elizabeth Cancelli. Esses trouxeram para discutir aqui em São Paulo. São Paulo é o núcleo mais forte da Anpuh. Mais forte no sentido de número de sócios, de associados e também porque a Nacional está aqui. Então, no Simpósio Regional, que foi na PUC, o grupo trouxe um primeiro texto para discutir. Vieram, para esse encontro, representantes dos núcleos regionais. A Anpuh tomou a frente na elaboração desse documento das Diretrizes Curriculares. Tanto é que no primeiro documento das Diretrizes, um parecer do Conselho Nacional, é assinado pelos três professores e a Anpuh. Nesse documento já se passava uma visão, uma concepção da formação do professor de História, que é a visão da Anpuh. Quer dizer, o professor deve ter a mesma formação de todos os outros. Na época dessas discussões a Zilda Iokoi fazia parte da Diretoria, como Secretária Geral e depois como Presidente da Anpuh. Essa discussão começou em 1999 e foi até 2002.*

*Na leitura que eu faço, me parece que eles veem que tem a mesma abrangência social formar professores e formar o especialista em patrimônio. É uma concepção de que há uma abertura de mercado de trabalho e a mesma responsabilidade social. Eu não vejo assim, eu acho que a responsabilidade social do professor exige uma formação específica, como eu acho que tem que ter uma formação específica para o patrimônio, museus ou arquivo. Estou pensando nas propostas do departamento aqui na mudança curricular. A Anpuh tem uma visão que é uma*

*questão mesmo política, afinal de contas quem é a multidão dos formados em História? Talvez, é até positiva essa ideia de que você ter que considerar o professor dentro do processo, mas você não pode eliminar as possibilidades de uma formação específica. Nas Diretrizes feitas pela Anpuh dizia que a Prática de Ensino de História deveria ir para os programas de História.*

Pelas lembranças da Professora Kátia, notamos o desenrolar do processo como também as relações conflituosas entre um grupo e outro. O seu olhar é proveniente do lugar que faz parte, a docência na formação de professores de História na Faculdade de Educação e a pesquisa sobre Ensino de História, portanto, sente a dissonância do discurso regido pela falta de diálogo ou relações de poder.

Até a publicação da versão final do documento que estabelece as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, o texto passou por pequenas alterações que, segundo Cláudia Sapag Ricci, “revelam o caminho do questionamento realizado. O que pode, por um lado, parecer mero detalhe de redação, por outro lado, revela um pouco do processo conflituoso da elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de História” (2003, p. 91). Dentre outras modificações ressaltadas pela autora, mostramos a última frase do Preâmbulo, parte que compunha o primeiro documento:

Diretrizes estas cuja proposta, elaborada em conjunto pela Anpuh (Associação Nacional de História) e pela Comissão de Especialistas de Ensino em História nomeada pelo MEC-SESu, em trabalho consciencioso e detalhado que se desenvolveu de fins de junho a meados de novembro de 1998 e que incluiu a cuidadosa consolidação das opiniões emitidas por numerosas instituições de ensino superior, passamos a expor.

Em reunião da Diretoria da Anpuh de 07 de maio de 1999, conforme Ata, a Professora Zilda Iokoi informou da apresentação pelo MEC de um outro documento sobre as Diretrizes Curriculares, diferente do que foi feito pela Comissão e pela Anpuh e, portanto, a Associação rejeitaria o encaminhamento dado e exigiria o seu enquadramento original. Contudo, o documento das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História não apresentou alterações que vinham comprometer os propósitos da Anpuh, no que diz respeito à concepção de formação do profissional de História que procurou deixar evidente nesse movimento.

Por outro lado, as modificações realizadas no texto final não definem a formação de professores, responsabilidade colocada para outro documento. Dos embates gerados até a

produção do documento final, situamos aqui a Moção produzida no IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 11, 12 e 13 de outubro de 1999, em Ijuí no Rio Grande do Sul, encaminhada à Direção Nacional da Anpuh e Comissão de Especialistas:

Preocupados com as POLÍTICAS PÚBLICAS – em especial as “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História” elaboradas pelo MEC/SESu – relativas à formação de professores, os Pesquisadores do Ensino de História, reunidos no IV Encontro Nacional de Pesquisadores, com o intuito de contribuir para o debate instalado e para fortalecer o diálogo com a Comissão Nacional de Formação de professores a ser criada, chamam a atenção para os seguintes pontos de reflexão:

1. **Conceber o Ensino de História como um campo epistemológico próprio**, que se caracteriza pela interface do referencial historiográfico com o educacional;
2. **A pesquisa na área historiográfica e educacional constitui o eixo fundamental para a formação do professor de História;**
3. O Ensino de História deve ser tomado na sua amplitude educacional, (educação patrimonial, museológica, etc.) constituindo-se como objeto e sujeito da própria pesquisa; portanto
4. A necessidade da construção de um projeto político-pedagógico para a formação do profissional da educação, atendendo não só a necessidade de maior imbricação dos campos de conhecimento envolvidos, mas também a um maior diálogo com problemáticas impostas pelos desafios contemporâneos.
5. **Deve ser respeitada a autonomia das diferentes experiências do país, sem a prévia determinação do lócus privilegiado do ensino de História.**

Concluindo, não concebendo o Ensino de História como mera difusão de conhecimentos centralizados na matriz historiográfica e preocupados com qualidade da formação do profissional de História, **enfatizamos a necessidade da ampliação da discussão** (entre professores dos cursos de licenciaturas e do bacharelado) no que se refere:

- à organização da grade curricular;
- à redistribuição da carga horária;
- o estágio. (*Grifo nosso*)

O discurso contido na moção evidencia a luta do Grupo de Pesquisadores que com sua história de pesquisa na área tem consolidado o Ensino de História enquanto campo de conhecimento, portanto, com epistemologia própria. Ao se sentir alijado do processo, manifesta em Moção a concepção que carrega e a identidade que o constitui. Assim, clama por diálogo entre a licenciatura e o bacharelado e reclama o respeito pela autonomia conquistada pelas diferentes experiências de formação de professores do País.

O documento aprovado pelos Pareceres 492/2001 e 1.363/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, por sua vez, parece não ter-se ocupado

plenamente em conceber as reivindicações da Moção do Grupo de Pesquisadores do Ensino de História. Assim mostra a Professora Kátia Abud em seu depoimento:

*No IV Encontro de Pesquisadores em Ijuí nós fizemos um documento reivindicando a nossa participação às Diretrizes Curriculares. Eu estou falando nós do grupo de pesquisadores do Ensino de História. Na Assembleia Geral desse Encontro, reivindicamos a nossa participação nessa discussão das Diretrizes e mandamos para a Anpuh e para o MEC. Reivindicamos a nossa participação porque nós trabalhávamos diretamente com a formação de professores.*

*A Diretoria da Anpuh Nacional não gostou da nossa posição. E aí a Anpuh convocou uma reunião de todos os Diretores de Núcleos, aqui em São Paulo, para discutir. [...] Nos disseram assim: “Que conversa era essa!” No documento, a gente falava que a pesquisa sobre o Ensino de História tinha uma epistemologia própria. Eles disseram: “Vocês estão dando força para os pedagogos”.*

Em relação ao processo político de elaboração das Diretrizes, fica evidente o embate entre a Anpuh e o Grupo de Pesquisadores do Ensino de História. Ao anunciar, em Reunião da Diretoria da Anpuh em 25-05-2001, a aprovação do texto final das Diretrizes Curriculares de História, o Professor José Miguel informou que foi aproveitado o documento elaborado pela Anpuh e pela Comissão de Especialistas. A Professora Zilda Iokoi, então Presidente da Anpuh, reporta-se à articulação ensino e pesquisa, afirmando que esta questão faz parte da luta da Associação em definir a formação de professores. Porém, a Professora afirmou que: “Deve-se ler o curso de História que forma o profissional de história, relacionar as práticas pedagógicas com as disciplinas de conteúdo. Devemos dizer às Faculdades de Educação o que queremos” (Ata 25-05-2001).

De novo, evidenciamos a intolerância em relação às Faculdades de Educação. Buscamos em José Contreras o argumento para criticar, no discurso, o uso de *slogans*, como a articulação ensino e pesquisa ou de bacharelado e licenciatura, “que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo”. (CONTRERAS, 2002, p. 23)

Na Assembleia Geral do Simpósio Nacional da Anpuh de 2001, em Niterói, foram também anunciadas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, com alterações de itens que a Associação julgava fundamentais e que constavam no documento discutido e aprovado por ela (Ata Assembleia Geral, 25-07-2001). A Moção de repúdio às Diretrizes para Formação de Professores, desse

mesmo Simpósio, traz a concepção do profissional de História, o Perfil dos formandos, elaborada nas discussões e proposto pelo documento apresentado pela Anpuh:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). Nesse sentido, **não se deve pensar em um curso que forma apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento.** (*Grifo nosso*)

Porém, esse Perfil já havia sido alterado, na última parte, desde o primeiro documento de 1998, levando a acreditar que, como ressaltou Cláudia Sapag Ricci, “setores da universidade [...] parecem desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos formados em História das diferentes universidades brasileiras, públicas ou privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho” (2003, p. 93-4). cremos que também seja problemática essa última parte, pois no uso do advérbio “apenas” para indicar “só, somente, unicamente”, não ressoa bem e pode determinar certa posição hierárquica em relação ao profissional de História que se dedica exclusivamente à pesquisa. Portanto, a falta de diálogo entre os vários grupos que compõem a Anpuh traz problemas até mesmo na prescrição do documento. Assim, mais uma vez o Grupo de Ensino de História e Educação reclamou a sua não participação no processo. Pelas palavras da Professora Carolina Galzerani:

*Nesse mesmo Simpósio, no momento da assembleia de votação, foi exposta a visão da Anpuh em relação às Diretrizes Nacionais. A Anpuh havia participado da elaboração desse documento e nós três, a Kátia, Ernesta e Eu, as únicas do GT Ensino de História e Educação ali presentes, nos posicionamos contra, naquela grande assembleia do Simpósio. Por que nos posicionamos contrárias a esse documento? Porque, na verdade, nós não tínhamos participado de nenhuma reflexão e não havia a referência da nossa área, do nosso ponto de vista, dos valores que devem acompanhar, da necessidade de se formar um professor não apenas na historiografia, mas também capazes de transitar pelas diferentes áreas da ciência da educação. De produzir criativamente os saberes, não como uma reprodução apenas dos saberes vindos da historiografia.*



O relato da Professora Carolina Galzerani evoca a posição de um grupo em relação à falta de espaço no movimento instituído para a elaboração das Diretrizes. Como se sabe o GT Ensino de História e Educação se manifestou nesse processo, porém não foi plenamente ouvido, evidenciando claramente concepções opostas em relação à formação de professores e, contudo, ao Ensino de História. Sobre a posição do Grupo, a Professora Carolina Galzerani rememora:

*Eu acho que esse Grupo de Trabalho teve um posicionamento importante, no sentido político, desde o Simpósio de Niterói (2001) até o momento. Eu diria que os ganhos do GT, no interior da Anpuh, foram mais no sentido político do que no sentido acadêmico. Porque nós não conseguimos estabelecer nesse GT aquilo que se pretendia naquele momento, que era uma troca acadêmica mais efetiva.*

Ao perguntá-la sobre a atuação desse Grupo de Trabalho junto à Anpuh enquanto Associação Científica, ela relata ainda sobre a posição do Grupo no movimento das Diretrizes para os cursos de História:

*Eu acho que a luta foi ferrenha no sentido de nós trazermos os nossos subsídios teórico-metodológicos, para não admitirmos mais algumas visões de que éramos uma área de aplicação, de que havia necessidade sim de discutir a formação de professores, mas reunindo a pesquisa e o ensino e, para isso, retomando como locus fundamental de formação os cursos de História. Portanto, colocando em ação algumas visões que estão cristalizadas, muitas vezes, banalizadas, naturalizadas o que a gente pode utilizar a aceção de verdade estabelecida. Que verdade estabelecida é essa? A verdade que para formar bem o professor haveria que se reunir a pesquisa e o ensino, a pesquisa realizada nos bacharelados, nos cursos de História, e o ensino que estaria nas Faculdades de Educação. Você percebe? Olha que visão hierarquizadora dos saberes, que visão empobrecedora da própria atuação das Faculdades de Educação no que se refere à formação desse docente. Como se o locus da Faculdade de Educação fosse apenas o locus de ensino. O que nós fizemos? Nós começamos problematizando essas noções e essas fundamentações que são hierarquizadoras, que são localizadas numa racionalidade instrumental e técnica e que não correspondem a nossas reflexões desse momento e as produções acumuladas em mestrados, em doutorados e em cursos de pós-graduação. Portanto, divulgadas em Encontros de Pesquisadores e no Perspectivas do Ensino de História, ou seja, todo um referencial da nossa área que nós pudemos utilizar em inúmeras reuniões organizadas pela Anpuh Regional, mais assumidas por nós enquanto GT Nacional.*

Por assim relatar, a Professora Carolina tece crítica em relação à posição da Anpuh em determinar os cursos de História como locus próprio de formação e de não reconhecer as Faculdades de Educação. Enfim, se a Associação pensa em delimitar o lugar para a pesquisa-ensino, com isso, nega-se todo o trabalho de pesquisa e de constituição de

memória/identidade de um grupo relativo ao Ensino de História, desde os anos de 1980. Contudo, não se pode esvaziar um conceito construído a partir do diálogo fecundo entre os saberes educacionais e historiográficos.

No que se refere ao próprio documento aprovado pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 ficara bem evidente as ideias hierarquizadoras e tão criticadas. No entanto, é possível perceber certa alteração na parte denominada “Conteúdos Curriculares”, apesar de manter o item 3 do primeiro texto<sup>27</sup>, acrescentando o seguinte dizer: “No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

Nas “Competências e Habilidades”, no item “B”, são específicas para licenciatura, que nos parece mais problemático, pois traz no seu dizer o prognóstico do professor como transmissor de conhecimento:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio.
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, essas competências e habilidades determinadas para a licenciatura rompem com as premissas do Grupo de Pesquisadores do Ensino de História, o qual não concebe Ensino de História como mera difusão de conhecimentos e sim como um campo epistemológico próprio, que vem sendo construído pelo diálogo com os referenciais historiográficos e educacionais. O próprio documento das Diretrizes traz certa preocupação quanto à relação do Currículo como fato e do Currículo como prática, pois ao se colocar em ação a formação de professores consubstanciada na racionalidade técnica, determina que a docência na Escola Básica esteja submissa à ciência de referência. Por essa concepção, “definem-se as atividades e abordagens da formação de professores, transmitindo ao futuro professor o que *deve* fazer, o que *deve* pensar e o que *deve* evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto”. (ESTEVE, 1995, p. 118)

Cabe ainda dizer que, na sequência do texto das Diretrizes, a menção à questão formação de professores é quase nula e é colocada como responsabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nesse sentido,

---

<sup>27</sup> “Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais dos profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio.”

o documento analisado não é neutro, mas uma produção historicamente dada e (re)produzida na ação curricular dos cursos de formação profissional do historiador. Portanto, seu ato de poder está na legalidade do parecer que regulamenta e regula os cursos de formação profissional, o fato. Como também está no Currículo em ação nas unidades formadoras, a prática. É um documento que age no presente. É fala de uma prática política, é parte do real. É um documento que produz a identidade do professor de História?

Por sua vez, o Parecer nº CNE/CP 009/2001, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, trata-se de texto/documento que contém um discurso e é parte de um Currículo que, na contemporaneidade, pode constituir-se ação nas Instituições de Ensino Superior do País. Assim, o discurso do documento evidencia o que propõe em relação à formação de professores. E, na relação documento/monumento, o texto no contexto, a produção e sua própria existência faz dessa tessitura um ato, uma intenção de procurar compreender a perspectiva de formação de professores contida no discurso.

O documento norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores<sup>28</sup> traz a justificativa para a elaboração dessas diretrizes que, para seus autores:

[...] tem como pressuposto básico a necessidade de um sistema nacional de formação de professores, para superar as dicotomias do modelo do bacharelado e das licenciaturas, *de modo que essa formação tenha identidade própria, ocorrendo num processo autônomo, claramente distinto do dos cursos de bacharelado e demais cursos profissionalizantes, mantendo, contudo, com eles a interface determinada pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos nessa formação.* Na formação profissional, que integra a formação pedagógica e o domínio dos saberes disciplinares, pressupõe-se também o desenvolvimento de competências para a produção de conhecimento no âmbito dos conteúdos específicos e da prática de ensino de cada área. Por mais diferenciadas que possam ser as modalidades de ensino e da formação de seus professores e as especificidades dos ambientes institucionais e das agências formadoras, o processo de formação de professores deve integrar um sistema, sustentado numa base comum de referência nacional. (s/d, p. 1)

A base comum nacional de formação de professores, que se refere o trecho em evidência, trata-se da luta de educadores organizados principalmente na Associação

---

<sup>28</sup> O documento norteador não contém data e foi assinado por Antônio Joaquim Severino (Coordenador), Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Luis Carlos de Menezes e Selma Garrido Pimenta. É dividido em tópicos denominados: Caráter e alcance dessas Diretrizes; Perfil profissional dos professores; Conteúdos formativos a serem desenvolvidos; Do processo formativo, subdividido em: Do trabalho pedagógico, Da construção do conhecimento, Experiência e prática profissionais: uma formação integrada; Organização curricular e institucional; Considerações finais.

Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) desde os anos de 1980, contra a degradação da profissão professor. Dentre outras, o documento ressalta a formação de professores com identidade própria, levando em conta a ruptura com a concepção tecnicista e as dicotomias oriundas desse modelo. Nesse mesmo documento, pode-se ler, no perfil profissional dos professores, a definição de que o “professor não é um simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados”. Esse, “é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho” (s/d, p. 2).

Contudo, cabe saber como ficou estruturado o texto do documento final das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica? Essas Diretrizes fazem um diagnóstico e denunciam os cursos de licenciatura que dão ênfase aos conteúdos da área, “onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (CNE, 2001, p. 16). Em relação à licenciatura ser apenas um apêndice do bacharelado, as instituições formadoras pensam a formação professor apenas como diploma, uma certificação formal para a atuação docente. Portanto, no dizer do documento, a licenciatura torna-se residual e é vista como inferior, passando a ser uma atividade vocacional. O documento confirma questões básicas sobre a formação do profissional professor, de como os centros de formação de professores têm apresentado suas propostas de formação.

Por outro lado, é possível evidenciar nesse mesmo documento a formação do professor concebida também como um “tecnólogo” do ensino. Nessas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica evidencia-se a dicotomia entre pesquisa acadêmica ou científica da pesquisa realizada pelo professor, pois a pesquisa docente é referida como “uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem”. Coloca ainda que o importante para a autonomia dos professores é que esses entendam “como são produzidos os conhecimentos que ensinam, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações”. (CNE, 2001, p. 34)

Nesse sentido, o lugar passa a ser bem delimitado. De um lado, produz-se pesquisa acadêmica e do outro, pela própria expansão editorial, veicula-se essa produção para ser consumida pelos professores que estão atuando na Educação Básica. Pode-se interpretar

que o professor deva continuar consumindo e repassando ideias prontas produzidas na academia, porém com mais sensibilidade para as questões da produção. Só não é permitido que se tornem meros “repassadores de informações”. Trata-se da concepção de formação a partir da ideia básica de modelo de ciência aplicada, que tem como pressuposto a “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p. 90)

Pensamos que os conhecimentos acadêmicos são e estão para serem dialogados e confrontados com os saberes escolares. São fontes a serem investigadas. Neste sentido, não dá para conceber que os métodos e procedimentos usados para a pesquisa-ensino possam ser, na diferença, inferiores dos trabalhados na pesquisa acadêmica. O que pode ser chamada de pesquisa científica? Uma questão complexa e polêmica que para discuti-la necessitaria interrogar, também, qual o sentido de ciência para os produtores do documento oficial que dita as diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Dentre as principais características de formação percebemos, na análise do documento, os modelos que ainda sustentam a maioria dos cursos de formação do professor no Brasil. São concepções que subordinam o aprendizado teórico ao prático ou vice-versa. Assim, na medida em que o documento, com as propostas de diretrizes sobre a formação do professor para atuar na Educação Básica, apresenta dicotomias nítidas na formação profissional, reforça os pressupostos de que a universidade como centro exclusivo de produção do saber, o que pode separar a teoria da prática na formação inicial do professor. É preciso entender como o documento concebe a formação de professores? A concepção de formação que traz:

[...] centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2003, p. 2)

O conceito de competências aparece e perpassa todo o documento, complicando o seu uso e de como é interpretado. Nesse documento, como mostra Elizabeth Macedo, “as competências perdem seu caráter contextual e acabam assumindo, na organização

curricular, papel semelhante aos objetivos comportamentais” (2002, p. 116). Contudo, o conceito foi apropriado pelas Diretrizes e Diretrizes como técnicas, valorizando, assim, a dimensão prática do trabalho docente. Nesse sentido, o trabalho docente torna-se vulnerável ao controle das avaliações organizadas pelas políticas públicas que possam a mensurar o nível de competências dos professores.

Outro conceito, o de transposição didática acompanha e comunga com o de competência, confirmando o seu sentido pernicioso em relação à produção de conhecimento na formação de professores. A concepção de transposição didática está centrada na visão de Chevallard (1995), que traz a ideia de que os saberes acadêmicos são transpostos para os saberes ensinados. A banalização desses conceitos presentes na forma prescritiva nas Diretrizes Curriculares faz da formação do professor para a Educação Básica um campo de aplicação de saberes que vem das ciências. Nesse sentido, a formação que poderia proporcionar a criação de saberes profissionais vem minimizada ou formatada na noção instrumental de currículo. Embora o documento pareça avançar em questões importantes em relação à formação de professores, ele apresenta limites na medida em que pensa numa formação baseada em competências que exprimem a ideia de um tecnólogo, formado para desempenhar bem estratégias de ensino. Portanto, na sua implementação, recebeu inúmeras críticas e rejeições.

Em oposição às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, a Anpuh, no seu XXI Simpósio Nacional de 2001, apresentou em sua Assembleia Geral moção de repúdio ao documento. Nessa moção afirma não ter participado do processo e elaboração do documento das Diretrizes e “denuncia com veemência a falsa afirmação de que teria participado de audiência pública nacional em Brasília (24-04-2001), como foi veiculado”. Assim sendo, a Associação duvidou “da legitimidade do processo de discussão promovido pelo MEC, uma vez que as contribuições, reflexões e críticas de outras Associações, que se fizeram presentes em tais audiências e reuniões, foram sistematicamente ignoradas”. Ao repudiar essas diretrizes, a Anpuh considerou ainda o caráter pragmático e utilitarista desse documento, porque “reduz o profissional a mero reprodutor de um conhecimento que não aprendeu a produzir” e, conforme essa Associação, “diluí o campo de conhecimento da História nas generalidades dos chamados Estudos Sociais, correndo o sério risco de formar um professor de *segunda*

*categoria*”. Por assim dizer, a Anpuh termina o texto da moção de repúdio conclamando seus associados a se engajarem no processo de mobilização pela revogação das diretrizes. (Niterói, 25 de julho de 2001. Assembleia Geral do XXI Simpósio Nacional de História)

Em relação ao movimento de impacto e crítica provocado pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, trazemos para dentro deste texto a narrativa tecida pela Professora Maria Carolina Galzerani:

*Eu produzi, a pedido da Sílvia Basseto, um documento dialogando com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores que estavam em curso naquele momento. O objetivo era a constituição, na verdade, de um fórum voltado para graduação e o exame dos documentos oficiais que estavam indo para a formação de professores e entre eles as Diretrizes. Ai eu levei a proposta e nós tivemos um grande encontro nacional, com a presença justamente da Ana Monteiro do Rio e de professores que vieram da Universidade Federal de Minas Gerais. Estiveram presentes representantes das Anpuh regionais do País todo. A partir desse documento, nós elaboramos um outro documento que foi mandado para Brasília. E nesse documento, se você acompanhar, está lá registrado o quê? Uma tentativa explícita de registro de que a área de ensino é uma área hoje que produz conhecimento, articulando fundamentos historiográficos aos fundamentos educacionais. É a visão de que para nós, enquanto Anpuh, formar professores...*

Nesse momento da entrevista, a Professora Maria Carolina se apropria do texto/documento que elaborara, no diálogo como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, extenuando como concebe a formação de Professores:

*Eu digo aqui de maneira bem explícita: “formar professores na área de História é encará-los como produtores de saberes específicos ao seu próprio trabalho, a partir da orientação colocada em ação pelo docente da universidade, isto é, como capazes de articular saberes relativos às suas pesquisas históricas e educacionais, aos saberes das práticas escolares (ou educacionais, lato senso) e de ressignificá-los à luz das suas experiências de vidas”.*

*Isso foi assumido pela comunidade de historiadores ali presentes, porque houve um trabalho fortíssimo de longo prazo, com a presença, por exemplo, da Professora Márcia Daléssio de São Paulo, de historiadores representantes da PUC de São Paulo, de historiadores também presentes da USP. Uma comunidade de historiadores... O que significa isso? Significa uma valorização das contribuições que nós trazíamos no que se refere à formação de professores e que não estavam, enquanto construção teórica, localizadas apenas na História, mas estava localizada numa experiência de Faculdade de Educação que conseguia articular os fundamentos historiográficos aos fundamentos educacionais, portanto, uma valorização desses saberes construídos em outros espaços. Isso foi muito forte, muito sério, muito importante.*

Neste trecho da narrativa, a Professora Maria Carolina fala do lugar do qual traz a experiência e as contribuições para e na formação de professores de História, a Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse sentido, evidencia a valorização da Anpuh das contribuições do Grupo para a elaboração do documento enviado ao MEC pela Associação, denominado “As Diretrizes Curriculares Nacionais para área de História e a Formação dos Professores para a Educação Básica”. Na tessitura desse documento, a Anpuh expõe sua história de luta contra a desvalorização da profissionalização da área, rememorando desde sua posição contrária aos Estudos Sociais, passando pelo Diagnóstico dos Cursos de História da década de 1980 até a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Assim sendo, tece a crítica às Diretrizes para a Formação de Professores, transcrevendo parte da Moção elaborada no seu XXI Simpósio Nacional em Niterói, 2001, e explicita as divergências da Associação relativas às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Contudo, são nos “Princípios para a formação do Profissional em História”, terceira parte do documento enviado ao MEC, que podemos evidenciar melhor o olhar do Grupo de Ensino, principalmente, no item que transcrevemos abaixo:

Dialógo contínuo e renovado entre saberes acadêmico e escolar, sem que isto signifique escolarizar o saber acadêmico ou academicizar o saber escolar. Em outras palavras, reconhece-se, pois, como fios fundamentais da tessitura da formação de docentes da área de História, o seguinte: a) o professor como agente do processo educacional; b) que a atividade docente pauta-se na articulação entre teorias e práticas (sendo que os estágios devem ser concebidos também como elementos fundantes das pesquisas); c) que a prática profissional não é o *locus* de aplicação de saberes universitários, mas de produção de saberes docentes, escolares, os quais, por sua vez, devem promover e/ou fortalecer a possibilidade da produção do conhecimento histórico pelos seus futuros alunos. Ou seja, ao se focalizar como eixo da discussão, relativa à formação do professor, a problemática da produção do conhecimento histórico-educacional pelos sujeitos envolvidos, reconhece-se a importância da articulação dos polos sujeito-objeto neste ato produtivo, imbricação esta que possibilita o questionamento das tendências culturais que prevalecem na contemporaneidade, i.é, os subjetivismos ou os objetivismos radicais que, muitas vezes, tornam-se dominantes.

Esclarece a concepção de formação de professores do Grupo de Ensino e é importante reconhecer que se trata de um discurso construído pela experiência vivida, tanto na ação docente de formação, como na pesquisa cujo objeto e campo de investigação são o Ensino de História. Assim, na narrativa tecida, a Professora Maria Carolina Galzerani



rememora momentos de reflexão e análise das políticas públicas em evidência nesta tessitura. Com Livro/Anais *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*, produção do VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, a Professora Maria Carolina Galzerani mostra a sua atuação e produção em relação ao movimento das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica:

*Nesse mesmo momento participei lá em Londrina, em 2003, do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Eu estava justamente atuando nessas lutas no interior da Anpuh, por isso o tema que eu trouxe para o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, para essa publicação, foi justamente as políticas públicas em Ensino de História. Então, esse texto expressa o meu envolvimento nessa luta no interior da Anpuh, relativamente à formação de professores, relativamente ao meu papel no GT. Inclusive, tem uma parte aqui do meu artigo onde eu estou presente totalmente. Estou presente ao longo do meu artigo todo, mas nessa parte expressa toda minha fúria, toda minha batalha, todo o calor da minha luta se expressa na conclusão que eu dei em relação ao artigo. Eu acho que ele é revelador daquele momento vivido, da intensidade, dos significados que me moveram para essa batalha de reconhecimento de uma Área no interior da Anpuh. De possibilidade, de também trazer contribuições para a Anpuh no que se refere à formação de professores através dessa Área e a construção de uma respeitabilidade, não só do meu trabalho, mas o coletivo, de toda uma área de atuação. Quer ver? Aqui está registrado. Eu precisava impactar a comunidade de historiadores presentes em Londrina com uma palavra. Talvez aí está a sensibilidade da nossa cultura dominada pelas influências estrangeiras. Eu precisava de uma palavra estrangeira, quem sabe poder chacoalhar um pouquinho uma sensibilidade naturalizada de aceitação de alguns valores que têm sido repassados, mas que são totalitários, que potencializam não a relação, mas a hierarquização dos saberes, portanto a desqualificação. Eu estava mentalizando, flagrando, focalizando justamente esses combates que são formados no interior da própria Anpuh.*

Por assim dizer, a Professora Carolina inicia a leitura da última parte do texto publicado no Livro/Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, no qual afirma:

Neste universo cultural contemporâneo, de dissolução das relações sociais e das comunicações, presidido pelas informações midiáticas e pelos particularismos políticos, sociais, étnicos, estereótipos e intolerâncias têm propalado com intensidade. Esses representam, por sua vez, no dizer de Theodor Adorno (1987), as *doenças da razão*, nas quais o mecanismo é substituir o pensamento reflexivo, a não adesão ao dado, pelas *idées reçues*, (ideias prontamente explicáveis por si mesmas, segundo Gustave Flaubert, 1911). Estereótipos dizem respeito a preconceitos, o que significa, na relação com a alteridade, ou a desvalorização de si em nome do alter, ou a subestimação do *alter* dirimido pelo si. Oscilando entre a superioridade ou inferioridade, esses estereótipos, nos dois casos, têm produzido opressão. (GALZERANI, 2005, p. 164)

E assim continua considerando que:

Podemos flagrar a construção de uma *idée reçue*, quando no interior da busca de alternativas para reformas curriculares, relativas à formação dos professores de História (ensino superior) tem sido recorrentemente utilizada a imagem da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura como fundada na separação entre pesquisa e ensino (sic!). Tal argumentação, se bem analisada, pode revelar a construção de um clichê, de um estereótipo, de uma intolerância. De uma doença historicamente instituída! Clichê este produzido no interior das guerras de poder contemporâneas, situadas em grande parte das universidades brasileiras, o qual acaba por incorrer em práticas destrutivas em relação ao “outro”, ao diferente, no caso, à Licenciatura. Como se o domínio do campo de pesquisa fosse um atributo exclusivo da área do Bacharelado (da História) e à Licenciatura (situada, muitas vezes, nas Faculdades de Educação) coubesse somente a sua “aplicação”, i.é, o ensino (sic!). Ou seja, a colocação em prática de tal estereótipo, reproduz a tendência da racionalidade instrumental, aquela que hierarquiza os saberes, afirmando alguns e desqualificando outros!

Em relação a esta *idée reçue*, produzida, por vezes na relação com a busca de resistências na relação às políticas educativas oficiais, revisito novamente a frase lapidar do personagem Tancredi, de Giuseppe de Lampedusa: *Se quisermos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude...* (GALZERANI, 2005, p. 164)

As palavras da Professora Maria Carolina Galzerani são reveladoras em relação a um campo de disputas, permeado de intolerância, que se inscreve na diferença entre um grupo e outro, de como concebem a formação de professores de História. Assim sendo, o conselho de Lampedusa, mudar para tudo ficar como está, traz à tona a hierarquização e a falta de percepção de uma área de conhecimento sobre a outra. O que poderia ser união de forças contra as imposições das políticas públicas em Educação em prol da formação de professores, vê-se, na implementação dessas políticas, o distanciamento e a falta de diálogo. Cabe então perguntar:

*Por quê? Porque eles queriam levar, com esse argumento, a formação de professores para os departamentos de História. Então eu digo: bom para as coisas continuarem como estão, a hierarquização, é preciso que mude. A linguagem que eu quis trazer, eu acho que ela é fruto, é construída nesse momento com a paixão, com o combate, com a luta desse momento que eu vivi, no qual nós nos dedicamos muito em relação à quebra desses estereótipos, a possibilidade de trazer a contribuição da interdisciplinaridade na formação do professor e, sobretudo, da área educacional nessa formação. Então, eu acho que a palavra, até a busca dessa *idée reçue*, ela não é neutra, ela não é feita só de sentido. Ela tem, na verdade, uma meta de tentar ultrapassar essa naturalização, essa cristalização.*

O olhar da Professora Maria Carolina é próprio da identidade assumida como historiadora formadora de professores de História. Assim, questionou e respondeu,

esclarecendo os problemas advindos das políticas públicas de formação de professores. Conhecer os documentos oficiais e o movimento de implementação dessas políticas públicas educacionais de formação de professores podem possibilitar a contraposição ao ato de poder que trazem essas Diretrizes. Pois, “presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos”. (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 7)

As Diretrizes e Diretrizes são políticas de formação de professores e são formas de dominação, porque a lei traz a voz de um poder em seu exercício político. Por outro lado, são documentos/monumentos, fontes de interpretação colocadas num contexto de relações de poder imbricadas. Podem também constituir de documentos de identidades, pois faz parte de Currículos que orientam a formação profissional do Professor de História no Brasil. Nesse sentido, as palavras de Tomaz Tadeu da Silva esclarecem que:

[...] não podemos mais olhar para o Currículo com a mesma inocência de antes. O Currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O Currículo é lugar, espaço território. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no Currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade. (1999, p. 150)

Diretrizes e Diretrizes são partes de um Currículo. São atos de poder de políticas públicas, que trazem à tona concepções e olhares diversos sobre formação de professores de História. Enfim, se ao longo dos anos de 1980 presenciarmos o embate contra uma formação curta e o movimento de constituição de memórias relativas ao Ensino de História, nos anos de 1990 assistimos tanto a afirmação de memórias/identidades, como o surgimento de reformas curriculares e reestruturação dos cursos de História. Nestes primeiros anos do século XXI ainda é possível evidenciar a persistência de cursos de Estudos Sociais ou mesmo de História em franca decadência, como a proliferação de cursos de formação à distância, televisivos, barateados e pobres de fundamentação teórico-metodológica histórica e educacional. Na maioria das vezes, esses cursos são oferecidos por instituições privadas, que promovem uma verdadeira liquidação, atraindo um público carente de formação pelos baixos preços das mensalidades e pelo pouco tempo investido para atingir o objetivo da legalidade da atuação profissional respaldada pelo diploma registrado pelos órgãos oficiais.

Para além do discurso oficial, as manifestações organizadas nos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História e de Pesquisadores do Ensino de História, como no GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História abriam espaços de discussão em que efervesceram confrontos, posições, oposições, sobretudo, diálogos em busca de mudanças para o ensino e a formação do professor de História.



## CAPÍTULO III

### **Fóruns acadêmicos nacionais referentes ao Ensino de História**

Narrar é ver, ouvir e dizer. Assim, toda epopeia da história nasceu da observação, da audição e da escrita. Antes de se formular como discurso escrito, porém, ela é sempre dita, discutida e apresentada.

*John Macy*

No urdir da tensão de toda concentração de produção, dispomos do movimento da trama para produzir o enredo desta parte do tecido narrativo dos fóruns acadêmicos nacionais, constituídos de memórias/identidades sobre ensino e formação de professores de História.

No final dos anos de 1980 e nos anos de 1990 professores formadores de professores de História organizaram encontros para apresentar e discutir experiências, produções e pesquisas relativas ao Ensino de História. Assim, pretendemos organizar neste capítulo a narrativa histórica dos encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História, Pesquisadores do Ensino de História e do GT Ensino de História da Anpuh.

Nascidos da observação, da audição, da discussão, da apresentação e da escrita, esses fóruns acadêmicos foram construídos pela expressão de grupos de historiadores, constituídos pela diferença, em relação ao trabalho com objetos e problemáticas de pesquisas relacionadas ao ensino e formação de professores de História. Diferença que pode ser conferida na constituição de memórias e na autoridade do discurso produzido. Enfim, nas identidades que se constituíram pelo diálogo e interlocução nas várias práticas de memórias. Essas experiências vividas pelos grupos, concentradas nas pesquisas do Ensino de História nos espaços/tempos criados, fazem com que, historicamente, produzam um movimento de constituição de identidade. Que identidade é essa? Lembramos que não se trata de uma identidade mesmidade<sup>29</sup>, fixa ou singular, mas construída no próprio movimento de deslocamento de subversão dos limites territoriais, do cruzamento de fronteiras para zonas intersticiais, de entre-lugar ou ponte. (HALL, 2000 e 2005; SILVA, 2000; BHABHA, 2005)

---

<sup>29</sup> De acordo com a semântica oficial, lembramos que a concepção de identidade baseada na mesmidade o eu identitário permanece sempre o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. (HALL, 2000)

Os grupos de historiadores-educadores que trabalham com problemáticas sobre Ensino de História têm como referência epistemológica a História e a Educação. Nesse sentido, produzem diferenças na maneira de produzir e praticar a própria História. São identidades estratégicas e posicionais, constituídas pelo trabalho realizado no/para o ensino e formação de professores de História que, na afirmação das pesquisas da área, geraram conflitos, contestações, crises e enunciações da diferença. Tudo isso significa demarcar fronteiras, distinguir, afirmar e reafirmar poder.

Os conhecimentos referentes ao Ensino de História se localizam num locus fronteiro, interdisciplinar, onde os grupos de pesquisas buscam suas afiliações e referências. Na organização dos fóruns acadêmicos nacionais, esses grupos discutem suas produções e experiências e se organizam para produzir moções, bem como para participar de políticas públicas educacionais. Enfim, organizam e produzem práticas de memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História. Memórias/identidades que tendem a ter significados legítimos e se tornam eficazes na medida em que, divulgadas em forma de discurso oral e escrito, tomam dimensão territorial, ou seja, espalham-se e podem ser incorporados pelos professores de História do País.

Para melhor evidenciar a constituição de memórias/identidades sobre o ensino e formação de professores de História, buscamos suporte na rememoração dos professores colaboradores deste trabalho – a partir das entrevistas concedidas pelos nossos companheiros de diálogo –, nos Anais e Cadernos de Resumos dos Simpósios Nacionais de História da Anpuh, dos Encontros Perspectivas do Ensino de História e dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História. Parafraseando Walter Benjamin, incorporamos à nossa própria experiência a relatada pelos outros e, das coisas narradas, à experiência dos ouvintes.

Assim, para cada questão colocada no momento da entrevista, buscamos nas palavras ditas as experiências vividas no sentido de incorporá-las ao ritmo do movimento narrativo desta tessitura. Para tanto, algumas questões nos valeram: como nasceram os encontros Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História? Como o Grupo de Trabalho “Ensino de História e Educação” foi constituído nos Simpósios Nacionais da Anpuh? Quem se manifesta nesses encontros e como se manifestam? Qual o

significado desses fóruns nacionais? Qual a importância e/ou papel desses fóruns nacionais para a produção/difusão das questões do ensino e formação de professores de História?

Com as questões, no ir e vir do entrelaçamento de tempos, cada momento vivido e saber construído podem ser transmitidos pela reminiscência do narrador, no sentido de compartilhar e transformar a experiência individual em experiência coletiva para, então, perpetuar os acontecimentos. Nesse sentido, Walter Benjamin ensina que:

*A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. (1985, p. 211)*

Mnemosyne, deusa da memória, criadora e inspiradora das artes, faz mover para cima e para baixo nos degraus da experiência e contar a história apropriada pelo narrador. São três histórias de fóruns nacionais acadêmicos que podem ser contadas de forma, talvez, distintas. Porém, todos estes fóruns – Simpósio Nacional de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – trazem a singularidade de se fazer necessário pensar um Ensino de História mais abrangente e que não seja a mera reprodução da produção historiográfica ou um pálido reflexo da academia. Assim, a produção de conhecimento histórico voltada para o ensino e formação de professores de História cresceu e ampliou com a criação desses fóruns. Mais ainda, dimensionou o olhar para os conceitos históricos e educacionais inerentes ao Ensino de História. São contribuições de grupos ligados à área que se destacam no sentido de produzir conhecimentos em relação ao fazer e aos saberes da História ensinada.

Nesse sentido, passamos agora a dialogar com os fóruns acadêmicos nacionais, levantando e abaixando o pente do tear, para definir o aspecto do tecido narrativo pelas memórias/identidades. Nesse sentido, teceremos enquanto ouvimos e vemos as histórias dos encontros, porque o ritmo do trabalho pode apoderar-se de nós e, quem sabe, possamos adquirir “espontaneamente o dom de narrá-las”. (BENJAMIN, 1985, p. 205)



### 3.1 Caminhos trilhados pelo Ensino de História nos Simpósios Nacionais de História

Narrar sobre o Ensino de História na Anpuh nos impulsiona ao movimento de voltar o olhar para os Simpósios Nacionais de História, com o sentido de compreender o percurso do tema e sua efetivação com a criação do Grupo de Trabalho “Ensino de História e Educação”. Esses Simpósios da Anpuh são realizados a cada dois anos e foram criados com o objetivo de desenvolver o debate acadêmico e de divulgá-lo por todo o território nacional. Segundo consta na página da Anpuh da Internet, trata-se do “maior e mais importante evento da área de História no país e na América Latina”<sup>30</sup>

Para o Professor Edgar Salvadori de Decca:

*A Anpuh se revela na sua importância nos eventos. Por quê? Porque nos eventos ela traz o professor para dentro da Associação. É nessa hora que ela pode dar, vamos dizer assim, sua opinião e externar aquilo que são as ideias dos seus associados. É importante ver na Anpuh a mobilização que ela é capaz de realizar para os seus eventos, seja nacional, seja regional. Acho que essa Associação e a presença das questões ligadas ao Ensino serão tanto maior quanto mais espaço você abrir para que esses problemas ocorram. Acho que é mudando a maneira que você se encontra, dando essas novas oportunidades. Eu não consigo imaginar a Anpuh não sendo uma Associação que mobiliza, de maneira muito ativa, os seus associados.*

Assim, nesta parte do tecido narrativo trataremos de como o movimento de mobilização para as discussões relativas ao Ensino de História levou à organização do Grupo de Trabalho dentro dos Simpósios da Anpuh. Para tanto, evidenciamos nas vozes dos seus participantes esse movimento de discussão e a montagem do GT Ensino de História e Educação a partir das questões: como o Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação veio organizando-se nos Simpósios Nacionais da Anpuh? Qual a importância desse Grupo de Trabalho junto aos Simpósios Nacionais da Anpuh? Qual a atuação do GT junto à Anpuh, enquanto Associação Científica? Qual o papel desses fóruns acadêmicos para a produção/difusão sobre as questões referentes ao ensino e formação de professores de História?

Em relação aos temas referentes ao ensino e à formação de professores de História para o ensino fundamental e médio, nos nove primeiros Simpósios Nacionais de História,

---

<sup>30</sup> [www.anpuh.org](http://www.anpuh.org)

não foram tão recorrentes. Nesse sentido, foram mínimas as comunicações encontradas no registro dos Anais dos Simpósios até 1977, na sessão de estudo identificada como Metodologia e Didática da História. Reportamos novamente ao IX Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História de 1977, em Florianópolis, porque a reivindicação de mudança estatutária que previa a inclusão de novos associados, os alunos de pós-graduação e os professores de ensino fundamental e médio, como já fora tecida no Capítulo II, as discussões sobre o ensino nos Simpósios Nacionais da Anpuh tomaram fôlego, pois essa nova categoria de sócios poderia, a partir de então, relatar suas experiências e expor suas pesquisas.

Para Selva Guimarães Fonseca, a falta de espaços de diálogos parte de uma prática dos professores universitários dos anos 70 em não conferir ou olhar para as experiências alternativas dos professores de ensino fundamental e médio. Os professores universitários pensavam, organizavam e ditavam através de programas de ensino e livros didáticos o que deveria ser ensinado. Ainda, no maior fórum de debate acadêmico, os Simpósios da Anpuh, não havia espaço para essas experiências ou para diálogo entre o discurso científico e os saberes escolares. A partir de 1977, a autora conclui que a permissão de participação dos professores de ensino fundamental e médio e dos estudantes nesses Simpósios não foi dádiva da direção da Anpuh, mas conquistada pela nova categoria de sócios depois de muitas polêmicas e rejeições (FONSECA, 1993, p. 120-121). Nas lembranças da Professora Kátia Abud: *“A grande discussão era a seguinte: a escola também produz conhecimento. Conhecimento não é só produzido na universidade, e o professor da escola não é um mero intermediário”*.

Por conseguinte, essa forma de pensar foi originada das mudanças de concepções que ocorreram na educação e no processo de ensino-aprendizagem, a partir do processo de re-democratização do País, das reivindicações dos professores por melhores salários e condições de trabalho e da implementação de políticas públicas voltadas a reorganização dos currículos.

Nesse sentido, havia uma luta posta pelos professores de ensino fundamental e médio no sentido de serem ouvidos e não apenas de ouvir o discurso acadêmico-científico. Concordando com Selva Guimarães Fonseca (1993), a entrada dos novos sócios foi uma conquista e, assim, os temas indicadores de discussão do ensino e formação de professores

punderam tornar-se mais efetivos a partir dos anos de 1980 do século XX. Presumimos, então, que anterior a esta data não havia espaço significativo nos Simpósios e, tampouco, quantidade expressiva de professores universitários de História, participantes desses encontros, dedicados à discussão sistematizada do Ensino de História. Isso, considerando que o Simpósio Nacional da Anpuh trata-se do maior fórum de discussão dos historiadores brasileiros. Até o Simpósio de 1977, na publicação dos Anais, é notória a pequena parte de textos dedicados à História ensinada na escola básica. Dentre esses, uma boa parte preocupava-se exclusivamente com o ensino no ensino superior.

O IV Simpósio de 1967 contou com a comunicação *Considerações em torno do Ensino de História*, na qual a autora Célia Freire D'Aquino Fonseca, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, apresentou a metodologia de trabalho socializado ou em grupo, como ensino ativo, para ser trabalhada tanto nas aulas de História no curso médio, hoje ensino médio, para ser apresentado como técnica de ensino nas aulas de Didática. A mesma autora apresentou no VI Simpósio, 1971, a comunicação intitulada *Alguns problemas do ensino universitário da História e de sua metodologia* no momento atual em que abordou questões relacionadas à Didática da História e à metodologia histórica no ensino superior, validando a importância da técnica de pesquisa. Ainda no Simpósio de 1971, dentre as comunicações apresentadas, está registrado um relato de experiência sobre o Ensino da História pela televisão em um curso de Madureza de São Paulo, atual Ensino Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos.

Nos Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, 1967, pode ser encontrado dois textos sobre a temática do Ensino de História: *A História e a reforma no ensino médio no Estado de São Paulo*, de José Afonso de Moraes Bueno; e *Algumas considerações sobre o Ensino da História no curso secundário*, de José Ênio Casalecchi. Em Belo Horizonte, a Professora Elza Nadai, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), apresentou a única comunicação do VII Simpósio (1973) referente ao Ensino de História, *Algumas considerações sobre o Ensino de História*, em que ressalta preocupação com a questão formação de professores de História na Universidade. No Simpósio seguinte, em 1975, a Professora Elza Nadai apresentou seu trabalho desenvolvido na disciplina Prática de Ensino de História da FEUSP, no qual trata da montagem de

recursos didáticos aplicados à História para serem utilizados pelos alunos nas aulas de estágio, nas escolas de ensino fundamental e médio.

Em 1977, questões relativas aos Estudos Sociais como disciplina escolar e como curso superior começaram a ser discutidas no IX Simpósio da Anpuh ocorrido em Florianópolis. Destacam-se aí três comunicações apresentadas: *História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos guias metodológicos do MEC*, de Raquel Glezer; *A Reforma Educacional de 1971 e a situação da História no ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo*, de José Bueno Conti; e *O ensino de História em Faculdades de Estudos Sociais*, de Antonieta de Aguiar Nunes.

Esse número reduzido de comunicações arroladas até 1977 nos Anais dos Simpósios, como já foi afirmado, pode ser explicado pela não inclusão dos professores de ensino fundamental e médio, dos estudantes de pós-graduação na Anpuh, como também pela não composição organizada de um grupo de historiadores dedicados ao ensino e formação de professores de História. Há aí um fator de suma importância que se trata da ausência de historiadores nos cursos de licenciaturas. As licenciaturas eram conduzidas por pedagogos e é relativamente recente a presença de historiadores na licenciatura.

Por outro lado, se o número de trabalhos relativos ao Ensino de História, apresentados na década de 70 do século passado nos Simpósios da Anpuh, não passava de três, no início da década seguinte passou para mais de cinco. Há um pequeno salto quantitativo, como também qualitativo da discussão nos fóruns da Anpuh a partir dos anos de 1980<sup>31</sup>. Foram discussões de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio e também fruto da inserção mais efetiva do tema no meio acadêmico-universitário, principalmente das discussões na pós-graduação<sup>32</sup>.

O interesse, em constante crescimento, por objetos de pesquisa relacionados às questões do Ensino de História encontraram espaço de diálogo nos Simpósios da Anpuh? Para procurar analisar esta questão e entendê-la, dentro do contexto vivido pelos colaboradores desta pesquisa, trazemos aqui memórias de experiências vividas.

---

<sup>31</sup> No VI Encontro Regional da Anpuh-SP, Assis-1982, foi encaminhada uma moção para a sessão administrativa com a finalidade de publicação, em parceria com a Editora Marco Zero, a coletânea *Repensando a História* organizada por Marcos Antonio da Silva (SILVA, 1984, p. 10).

<sup>32</sup> Duas obras que tiveram o apoio da Anpuh, coletâneas de experiências, podem ser citadas: **Repensando a História** (SILVA, 1984) e o **Caderno Cedes nº 10 – A prática do ensino de História** (ZAMBONI, 1985). Além destas obras, a Revista Brasileira de História nº 19, **História em quadro negro**, foi totalmente dedicada ao Ensino de História.

Para a Professora Raquel Glezer:

*Eu acho muito importante a participação do professor porque é uma oportunidade. Como a Anpuh roda pelo país, a cada dois anos ela trabalha com um grupo de professores. Ela integra hoje os programas de pós-graduação, ela tem o Fórum da pós-graduação dentro dela. Ela consegue fazer um processo de disseminação de conhecimento, porque os cursos que a Anpuh Nacional oferece servem para indicar para onde estão indo os campos, as perspectivas de estudo, as possibilidades de trabalho. Então, quando você vê a relação de cursos, são cursos de difusão. Isso é muito bom, porque nas reuniões estão lá as livrarias, os alunos de pós-graduação, os professores, juntam-se todos e participam, conversam. Isso forma uma comunidade. Isso faz, por exemplo, com que a Anpuh fale em nome da comunidade.*

Os Simpósios por serem bienais e rotativos quanto ao local de realização, para a Professora Raquel Glezer, podem oportunizar a divulgação do conhecimento e sinalizar as discussões do campo de conhecimento. Nesse sentido, os Simpósios representam o lócus de atualização profissional. Ao contextualizar os anos de 1980, a Professora Ismênia de Lima Martins também mostra os Simpósios da Anpuh como espaço de contato com a renovação acadêmica:

*Ora, o que aconteceu? Nos anos de 1980 consolidou-se a pós-graduação no Brasil e foi quando a Anpuh retomou a sua visibilidade. É o momento de intensificação dos padrões urbanos, do crescimento demográfico das cidades, quer dizer, a expansão da população urbana. Tudo isso perto da Universidade. O que acontece? Cada vez mais gente quer participar dos nossos congressos. É o momento em que a rede de ensino também cresce muito. O número de professores cresce muito. Esses professores, com a coisa da mass media, com a coisa da televisão, não querem ficar sem saber o que está sendo dito. Eles ouvem que saiu um livro; eles sabem que tem um professor assim, assim, assim... Eles sabem que aquilo que ouviram dizer a vida inteira, que não tinha preconceito no Brasil ou, então, que o índio era preguiçoso, que não servia para o trabalho, esses estereótipos da História do Brasil estavam sendo derrubados um por um. Se pensar, por exemplo, sobre o grande debate da dinâmica interna da Colônia. Quer dizer, não pensar apenas as relações metropolitanas a partir de Portugal, mas a partir da dinâmica interna, tudo isso estava mudando e as pessoas acabam sabendo disso. Então, acorrer aos encontros da Anpuh e participar era uma maneira de estar em contato com essa renovação.*

Em consonância às palavras das Professoras Raquel Glezer e Ismênia de Lima Martins, o Professor Marcos A. Silva expõe suas lembranças:

*A Anpuh tem uma longa trajetória, é claro, vem desde a década de 60. No começo, ela era uma associação de professores universitários. Depois ela se ampliou na medida em que a pós-graduação se ampliou, na medida em que passou haver uma presença cada vez maior de pós-graduandos, no final dos anos 70, começo dos anos 80. A Anpuh se ampliou não apenas como associação dos professores*

*universitários, mas como associação mais ampla de pesquisadores e profissionais da área de História. Nos anos 80, a Anpuh se consolidou cada vez mais, procurando formar os grupos de trabalho. Procurando formar, ainda não formando nos anos 80, mas fazendo projeto de formação para esses grupos de trabalho, congregando os interessados nas diferentes áreas do nosso campo de conhecimento. É claro que tudo isso, então, faz parte de uma trajetória de consolidação da Anpuh e fortalecimento da nossa área.*

Nesse sentido, a ampliação e consolidação da pós-graduação em mestrados e doutorados espalhados pelo Brasil tornaram elemento importante para a ampliação das discussões do Ensino de História, o que corresponde ao aumento do número de trabalhos apresentados nos Simpósios da Anpuh, de uma temática em plena expansão.

Sobre a experiência vivida como professora da escola pública e aluna de pós-graduação na década de 80, a Professora Ana Maria Monteiro tece suas memórias em relação aos Simpósios da Anpuh:

*Os Simpósios, em primeiro lugar, foram criados como espaço para legitimação, validação da produção. Quando vamos discutir o que produzimos com os nossos pares, precisamos ter esse espaço de troca, de discussão, de validação e de divulgação da pesquisa, do trabalho realizado.*

*Eu via a Anpuh com admiração, respeito. A minha relação com a Anpuh era de muito respeito, mesmo quando eu não podia participar ou até não tinha coragem de participar. Eu fui professora primária e de História de 5ª à 8ª e depois de Ensino Médio. No início, nem tinha coragem de ir aos Simpósios. Dizia: Eu? O que eu vou fazer lá? Nessa mesma época, saí de turma e fui trabalhar na Secretaria Municipal para compor o Grupo de Trabalho, criado pela Ieda Linhares, que tinha tirado os Estudos Sociais aqui no Rio e tinha feito essa mudança no currículo e recolocado a História. Minha primeira entrada na Anpuh eu já estava fazendo Mestrado em História. Defendi em 1985. A minha entrada na Anpuh foi muito curiosa, porque defendi a dissertação e fui chamada para trabalhar na Secretaria em 1986, no começo do ano. Saí de turma, mas continuei com Ensino Médio, porque trabalhava num Colégio de ensino médio. Um dia recebi um telefonema da Marieta Morais Ferreira dizendo que ela tinha lido a minha dissertação e que tinha gostado muito e aí perguntou se eu queria compor um painel com ela e uma outra professora. Me deu um branco... Aí que eu fui à Anpuh pela primeira vez apresentar, participar da Mesa. Apresentei o meu trabalho e achei assim, o fim. Vejo os meus colegas professores nessa relação, que fazem os seus mestrados indo para apresentar seus trabalhos.*

*Então, nesse ponto, acho que a Anpuh tem um papel importantíssimo, porque ali é um espaço para você se atualizar e você vivenciar a pesquisa, ter um contato com o pesquisador, poder conversar com ele, porque tem toda a sociabilidade que se estabelece no evento. Não é só a questão científica, o evento tem muitas frentes. E acho que os nossos colegas, pesquisadores, com esse cuidado, esse medo em relação ao pessoal do ensino, gerou, às vezes, certos constrangimentos. Porque ao*

*mesmo tempo em que havia essa expectativa, esse desejo do professorado dessa busca de atualização via Anpuh, a associação ficava colocando restrições.*

*Quem trabalhava diretamente com ensino e que não estava em universidade, ficava sempre meio deslocado. Quer dizer, mais participando do Simpósio como ouvinte, para ter acesso aos relatos das pesquisas, das discussões. [...] A organização da Anpuh não foi criada pensando num espaço para a discussão do ensino. Ela era uma Associação de Pesquisadores, para discutir a pesquisa historiográfica. [...] A organização da Associação, do seu Simpósio, fazia com que as pessoas se sentissem meio sem espaço para expor.*

No início da narrativa tecida pela Professora Ana Maria Monteiro foi de admiração pela associação dos historiadores – a Anpuh, mesmo não tendo a coragem de participar dos seus Simpósios, por vê-los distantes de sua condição de professora do ensino fundamental e médio. A sua primeira participação já foi com a pesquisa de mestrado pronta, ao apresentar o trabalho realizado. Por outro lado, a Professora declara que há certos constrangimentos, pelas restrições dos historiadores em relação aos profissionais que discutem questões do Ensino de História, pressupondo que não esses não viam a pesquisa de ensino como produção historiográfica. Confirma em seu depoimento restrições colocadas pela Anpuh, desde o seu nascimento, em relação à limitação do espaço para o Ensino de História.

Por sua vez, a Professora Déa Ribeiro Fenelon expõe o que acha sobre a participação dos professores de ensino fundamental e médio em relação à ampliação da discussão no período dos anos de 1980 e, por fim, pontua restrições que eram colocadas nos Simpósios:

*Acho que esse momento foi importante no aspecto de que houve uma discussão mais ampla, começou a surgir muita proposta de trabalhos, muita discussão sobre ensino. Começa nesse período, no princípio da década de 80.*

*Essa é a questão mais importante para mim. Eu sempre me coloquei nessa posição de que, muitas vezes, nessas reuniões de congressos de educação, reuniões sobre ensino de História, têm uma fase muito difícil que é a de deixar as pessoas falarem, de ser um muro de lamentações. Todo mundo fica discutindo o trabalho, as condições de trabalho, as dificuldades da escola, os alunos... Então, fica aquela coisa lamurienta de como é difícil ser professor, etc. A minha posição sobre isso sempre foi muito clara, nesse sentido, de eu não querer tolher essa discussão. Mas eu acho que em sendo professores num departamento e num curso que forma professores, a nossa responsabilidade era exatamente essa discussão: a formação desses professores que estão nessa luta inglória, difícil. Reconheço tudo isso. Na verdade eu discutia, escrevi muito sobre isso, de como os cursos de História preparavam mal os seus alunos para a vida profissional. Quer dizer, você tem os cursos chamados de conteúdos e depois vai para a Faculdade de Educação, faz as disciplinas pedagógicas, mas há uma defasagem grande entre uma coisa e outra. E*

*essa discussão nunca se colocava nos cursos de História. Na verdade, por que esses professores estão lá nessa luta com essas dificuldades todas, com esses impasses todos? Eles foram formados nesses cursos e éramos nós que formávamos. Portanto, tinha que reverter para nós também a discussão de como é que estávamos formando esses professores. Por isso eu me engajei sempre, em toda minha carreira, nessa discussão sobre a formação do profissional de História, professor de História, do pesquisador [...]*

*Foi uma discussão... Muita gente apoiava, muita gente fazia essa discussão. Mas essa discussão não dominava, porque havia a ideia era de que a Associação devia ser uma coisa mais científica, com grandes apresentações, e etc.*

Ao corroborar a importância da ampliação da discussão do Ensino de História nos Simpósios da Anpuh, a Professora Déa cobra maior responsabilidade para com essa deliberação junto aos cursos de História. O diálogo entre professores universitários e professores de ensino fundamental e médio pode ser profícuo à medida que haja retorno dessa discussão para a formação acadêmica. Assim sendo, a atuação da Professora Déa nos Simpósios Nacionais e na própria Anpuh, enquanto Associação Científica, voltou-se para a discussão da formação do profissional de História, sem diferenciar o professor do pesquisador. No XI Simpósio de 1981, ela ofereceu o curso “A formação do professor de História e seu papel político e social” e participou como moderadora do Debate “O currículo de História”. Ainda sobre essa discussão dos anos de 1980, a Professora Déa completa:

*A ideia de formação pressupunha uma discussão de que um Curso de História não podia prescindir da pesquisa histórica feita no curso. Ensinar-se a trabalhar com as concepções de História e poder chegar até nas técnicas, nas formas e na maneira que for... Mas, isso tudo é formar por uma concepção. E se você não partir desse ponto está repetindo a História. Está passando esta visão de que a História é história acontecida. Isso foi na década de 1980.*

*Com a expansão da pós-graduação acho que enriqueceu bastante essa discussão porque aí nós tivemos que formar produtores de dissertações, monografias e teses. E ao fazer isso, naturalmente a discussão teórico-metodológica se colocou de uma maneira mais objetiva. Então, eu considero que o achado principal é não separar ensino e pesquisa, é trabalhar pela formação, discutir as concepções, introduzir pesquisa como disciplina nos cursos de História. Depois da ampliação da pós-graduação é que tudo isso acontece, na década de 1980. É fruto da pós-graduação, principalmente revertendo na graduação. [...]*

*Agora, veja bem, isso que eu estou dizendo, eu falo da formação dos professores que é a minha discussão nos Cursos de História. Mas a gente procurou levar essa discussão para a Anpuh sempre. Fizemos muita mesa redonda. Marcos Silva era companheiro de muitas delas, a Joana Neves da Paraíba, a Professora Ernesta Zamboni [...] Em geral, vem de pessoas o apoio a essa tese, a essa discussão. Vinha*



*muito de pessoas que trabalhavam com a Prática de Ensino e que queriam essa discussão mais viva.*

Com a exposição de suas memórias, a Professora Déa apresenta a discussão dos anos de 1980 em relação à formação de professores de História nos Simpósios da Anpuh e estendendo-se para os cursos de História, na medida em que professores formadores poderiam aderir ao debate. Portanto, nesses anos cresce a discussão sobre as questões de pesquisa e Ensino da História, expressando preocupações com a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio. A própria luta contra os Estudos Sociais, a dilatação da pós-graduação e a reformulação dos currículos em muitos dos Estados brasileiros estimulou o debate sobre o Ensino de História, estendendo essa discussão para os Simpósios da Anpuh a partir de comunicações, mesas-redondas e cursos destinados a aproximar e dialogar com os professores da escola básica. Assim, a década de 80 do Século XX foi muito profícua em discussões e produção do conhecimento sobre a temática do Ensino de História. É o momento, digamos, em que a discussão de formação de professores e Ensino de História veio constituindo-se e firmando-se com a certificação de que a produção do conhecimento histórico é procedimento do professor em sala de aula na escola básica.

Para fins de exemplificação, no XIII Simpósio Nacional de História, Curitiba-1985, as Professoras Elza Nadai (FEUSP), Joana Neves (UFPB) e Ernesta Zamboni (FE-Unicamp) planejaram e ministraram o curso *Sociedade e trabalho na História do ensino de 1º e 2º graus*, tomando como referência ao tema central do Simpósio *Sociedade e Trabalho na História*. Assim sendo, as Professoras organizaram a discussão de como os conceitos de Sociedade e Trabalho estavam presentes nos guias curriculares, em relação aos conteúdos de ensino. Do curso saíram dois textos que foram publicados na RBH de nº 11. O primeiro, *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*, autoria de Elza Nadai, traz a problemática dos vários desafios enfrentados pela escola impostos pela ditadura militar, como o barateamento do saber escolar, do fracasso e da evasão escolar, resultados do empobrecimento da formação e das condições de trabalho do professor. Diante disso, Elza Nadai questiona o modelo pedagógico que alimenta o conteúdo do ensino e busca nos guias curriculares como são expressos os conceitos de Trabalho, Sociedade e de História. Tece a crítica à evolução linear e de progresso humano,

à objetividade e neutralidade como tarefa do professor de História em transmitir os conteúdos, enfim, à concepção de ciência histórica construída pelo positivismo fornecendo o referencial hegemônico do saber histórico escolar. Para destituir tal referencial presente nos guias curriculares, propõe o movimento de se criar uma prática de ensino alternativa ou proposta teórico-metodológica, que contraponha o modelo tradicional e aspire à superação da dicotomia entre ensino e pesquisa com a prática de exercícios de reflexão de natureza histórica pelos alunos para, assim, manter a unidade entre teoria e prática. (NADAI, set. 1985/fev. 1986, p. 99-116)

Por sua vez, Ernesta Zamboni apresenta no texto *Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade – introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho*, uma proposta metodológica para se trabalhar o conceito trabalho pelas unidades temáticas presentes nos guias curriculares do Estado de São Paulo. Mostra que a História, como disciplina escolar, deve ser trabalhada pela investigação com a finalidade de formar o sujeito interrogador, que duvida e não acredita em verdades prontas e acabadas. Para tanto, apresenta metodologias para trabalhar as unidades temáticas dos guias curriculares, propondo a utilização de documentos e de situações-problemas, que favorecem a pesquisa e a possibilidade de romper com a história factual. (ZAMBONI, set. 1985/fev. 1986, p. 117-126).

Não obstante, os debates oriundos dos anos de 1980 nos Simpósios da Anpuh e em outros espaços fizeram dessa década, no dizer de Flávia Eloísa Caimi, a *Era do repensando*. Em seu livro *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*, fruto de sua dissertação de mestrado, a autora contextualiza a década:

Desde ao final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas dos professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. (CAIMI, 2001, p. 43)

Por outro lado, nos Simpósios Nacionais de História, como espaço de difusão dos trabalhos realizados por profissionais de História procedentes do meio acadêmico-universitário ou da escola fundamental e média, as discussões relativas ao Ensino de

História foram motivo de calorosos embates. Desses embates, os mais efetivos e calorosos tratavam da questão do espaço na Associação, como também da hierarquização ou preconceito sentida pelos profissionais da área de ensino em relação às reflexões sobre a História ensinada na escola fundamental e média. Para evidenciar melhor essas questões, transcrevemos memórias que trazem imagens percebidas de problemas vividos referentes ao espaço do ensino de História nos Simpósios da Anpuh:

*Eu não vejo a Anpuh absorvendo a discussão sobre ensino como sua e trabalhando a continuidade disso. Você vê que nem mesmo a Revista tem publicado muito ultimamente. Quer dizer, a Anpuh se transforma numa grande associação e distante dos professores? Eu acho que isso se perdeu. (Déa Ribeiro Fenelon)*

*A Anpuh sempre apoia as questões de ensino, não posso dizer que não. É conflituosa a relação? Tem sido. Como se diz, depende muito da presidência, quem é diretoria. Numa diretoria mais sensível, evidentemente, você vê uma relação maior. [...] É uma constante tensão, porque, de um modo geral, os historiadores não sabem – e me parece que eles não querem saber - o que é pesquisa na área de Ensino de História. Eles não têm ideia do que é que a gente faz, com exceção, é claro, de um ou outro, mas você conta nos dedos quem tem essa ideia do que vem a ser pesquisa na área do ensino de História. [...] A Anpuh apoia, mas, ao mesmo tempo, ela encobre as questões do ensino e as questões da licenciatura. O debate da licenciatura é sempre uma espécie de um aparte na Anpuh. Não sei se você repara, ele é sempre, assim, um anexo do debate da Anpuh. Ela quer discutir a pesquisa historiográfica mais acadêmica. (Circe Bittencourt)*

*Tem uma história de brigas entre o Grupo de Ensino de História e a Direção da Anpuh. Brigas estas que foram geradas por reivindicação de espaço de discussão do grupo de ensino. (Kátia Abud)*

*Não resta dúvida que muitos colegas nossos historiadores tinham muito cuidado ou preconceito com a participação do professor. Havia um grupo que tinha uma preocupação muito grande de que os trabalhos da área da Educação seriam trabalhos que não tivessem um rigor teórico-metodológico, que fossem relatos de experiências, e não queriam que a Anpuh fosse contaminada com a participação que pudesse prejudicar a qualidade do evento, do Simpósio. (Ana Maria Monteiro)*

*Sempre me incomodou muito a disputa política dentro da Anpuh, tanto que hoje eu prefiro não participar, não me candidatar a nada dentro da Anpuh, porque, enquanto presidente da Anpuh-MG, eu acho que o lado menor da disputa política, dentro da Anpuh, eu pude conhecer. Eu conheci e isso me deixou muito desapontada, inúmeras vezes, porque, muitas vezes, não eram os interesses acadêmicos que se sobressaiam, eram as amizades, os conchavos políticos. Isso me deixou muito desapontada, inúmeras vezes. Eu acho que a Anpuh é uma associação importantíssima para a História do Brasil, para a História da História no Brasil, porém, as disputas políticas dentro da Anpuh nem sempre são de política no sentido*

*mais positivo, mais nobre do termo. Muitas vezes são disputas pessoais, são disputas de interesses individuais. Veja, eu me refiro às disputas dentro da Anpuh sem nenhum rancor, sem nenhum sentimento, vamos dizer assim, de mágoa, nada disso. Eu gosto das pessoas, admiro as pessoas, nunca me senti preterida em nada, sempre me senti muito prestigiada, entretanto, condeno as práticas, certas práticas. Práticas essas que eu acho que não contribuem para o fortalecimento da historiografia brasileira, da pesquisa em História, da pesquisa em Ensino de História, mas contribui para fortalecer determinados grupos, determinados interesses em determinados momentos históricos. A minha relação com o GT Ensino de História, hoje, é de respeito, participação na medida do possível, mas de distanciamento. Esse é meu sentimento. (Selva Guimarães Fonseca)*

*Penso que os historiadores que, legitimamente, não estão interessados no ensino é um direito deles. Mas não estar interessado não significa perder de vista que isso é importante. É claro que o historiador pode não participar de debate nenhum sobre ensino, mas penso que não pode perder de vista que o ensino é muito importante. É importante, tem coisas a dizer. Tem coisas a dizer para a área inteira. Por que penso assim? A pesquisa não se dá num lugar fixo, ela circula. Então, quando você tem um ensino dinâmico, reflexivo, é claro que existem indagações significativas para a pesquisa que surgem em qualquer sala de aula, em qualquer escola, não apenas no laboratório de pesquisa da universidade x. Em qualquer lugar elas podem acontecer. Se perdermos de vista esses focos, é um prejuízo para diferentes partes. Até penso que o Ensino de História, a prática do Ensino de História, a pesquisa sobre Ensino de História têm mais consciência do conjunto da área do que o contrário, o conjunto da área ter consciência do Ensino de História. Repito que o pessoal do Ensino tem mais consciência da importância do conjunto da área do que o contrário, o conjunto da área ter consciência do Ensino, da importância do Ensino. Mas é claro que estou falando isso não no sentido de rancor. Penso que são coisas para trabalharmos, para superarmos. (Marcos Silva)*

Cada um a seu modo externou seus sentimentos. Por sua vez, os grupos de Ensino vieram constituindo-se ao longo dos anos 80 e 90 e abriram espaços nos Simpósios da Anpuh, à medida que não deixaram de apresentar comunicações, reuniram e reivindicaram publicações<sup>33</sup>. Na década de 1990 foi possível evidenciar algumas marcas dos grupos de ensino perpassando o Simpósio Nacional de História. Nos trinta anos de Anpuh, comemorado no XVI Simpósio Nacional no Rio de Janeiro, na semana de 22 a 26 de Julho de 1991, a publicação dos Anais *História em debate: problemas, temas e perspectivas* não trazem nenhuma publicação referente à reflexão da História-Ensino. Porém, desse mesmo Simpósio saiu a proposta do encontro do Grupo realizado no dia 24 de julho de 1991,

---

<sup>33</sup> No II Capítulo constam todas as publicações da RBH. Além da RBH, a Anpuh, em parceria com a Editora Marco Zero, publicou o livro **Repensando a História** em 1984, no qual evidencia o quadro de discussões do momento histórico. É importante ressaltar mais uma vez que a criação da RBH (1981) pretendia ocupar a não continuidade da publicação dos anais após a morte do Professor Eurípedes Simões de Paula (1977).

colocada em Assembleia Geral pela Professora Circe Bittencourt, “de que seja feito um número da Revista Brasileira de História à gestão dedicada ao Ensino da História, incluindo temas mais ampliados, envolvendo primeiro, segundo e terceiro graus, além de História da Educação e pesquisa na área do ensino” (Livro de Atas Anpuh, p.33)<sup>34</sup>.

A coletânea de textos *História e utopias*, publicada pela Anpuh, faz parte dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática, principalmente das Conferências e Mesas-Redondas realizadas no XVII Simpósio Nacional de História de 1993. A última parte da publicação é dedicada às *Reflexões sobre o Ensino de História*<sup>35</sup>, com cinco textos e dois comentários: *Cotidiano e cotidianidade: novos paradigmas no Ensino de História*, de Zilda Márcia Gricoli Iokoi<sup>36</sup>; *A produção do conhecimento histórico no livro didático: a exclusão da experiência e da utopia*, de Luís Manuel Domingues do Nascimento; *Comentário – História: experiências e utopias*, de Maria Ângela de Faria Grillo; *Comentário – A questão do livro didático*, de Edileusa Moura da Silva; *A História e o ensino temático*, de Kátia Maria Abud; *Proposta curricular do município do Rio de Janeiro: por que trabalhar com eixos conceituais em História?*, de Ubiratan Rocha; *Ensino da História: leitura de mundo, pesquisa, construção do conhecimento*, de Ana Maria F. da Costa Monteiro. Ressaltamos que os três últimos textos listados fizeram parte da Mesa-Redonda *Propostas Curriculares no Ensino de História*, em que apresentam reflexões acerca das propostas curriculares para o Ensino de História no processo de “redemocratização” nos tempos vividos do final dos anos de 1980, em São Paulo e no Rio de Janeiro. O texto produzido por Kátia Maria Abud apresenta a proposta curricular do Ensino de História por eixos temáticos para as séries iniciais do chamado 1º grau. Os dois professores do Estado do Rio de Janeiro, Ubiratan Rocha (UFF) e Ana Maria F. da Costa Monteiro (UFRJ), tecem suas reflexões acerca do trabalho realizado pela equipe de História, organizada pela Professora historiadora Maria Yedda Linhares, em 1983, objetivando o retorno da disciplina no município do Rio de Janeiro com a proposta curricular a partir de eixos conceituais (BLAJ & MONTEIRO, 1996, p. 467-519).

---

<sup>34</sup> Trata-se da RBH nº 25/26 *Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História*, set. 92/ago. 93, evidenciada neste trabalho, no Capítulo II.

<sup>35</sup> Este é o título da parte do livro que traz os textos provenientes do debate das questões do ensino.

<sup>36</sup> O texto fez parte da Mesa Redonda *História e cotidiano: usar sem banalizar*.

A partir dos anos de 1990, os organizadores dos Simpósios Nacionais de História vão lidar com o gigantismo dos encontros e o perfil da Anpuh. Nesse sentido, a Professora Ismênia narra:

*A grande questão foi a do perfil da Anpuh. Justamente no início dos anos 90 começou o debate sobre o gigantismo da Associação. A questão que se colocava era a do perfil da Anpuh. O que a Anpuh deveria ser. A questão era definir, era limitar isso. Ter claro quem éramos nós.*

*Quando eu fui Presidente, isso era uma grande questão, o chamado perfil da Anpuh. Ora, o que aconteceu? Havia uma corrente elitista na Anpuh, a dos chamados PhDeuses, expressão que eu cunhei, que queriam a toda hora só discutir com os seus pares, verticalizar as questões, aprofundar, isso e aquilo. Eles queriam a Anpuh como se fosse um seminário de especialistas, um encontro de especialistas, como era o modelo da Anpocs, onde tinha os eixos temáticos, os grupos, os GTs, as pessoas se reunindo num hotel fechado e discutindo entre si. Ponto. Para mim a Anpuh não deveria ser o Olimpo dos PhDeuses. Aliás, a própria universidade não deveria ser o Olimpo dos PhDeuses.*

*O último congresso que tinha sido o de Pernambuco, que teve problemas na sua organização, todos os PhDeuses do Brasil inteiro ficavam dizendo assim: Viu! É o gigantismo, temos que acabar com o gigantismo, temos que buscar outro perfil. E aí, eu me tornei porta-voz da minha gestão e do anseio de um outro grupo, que era o grupo majoritário no sentido da militância. Na verdade, quem pensava diferente não teve coragem de dizer mais em público, porque nós criamos um movimento tão forte, que foi impossível reverter isso. Alguns até se afastaram da Anpuh definitivamente.*

*O que nós fizemos? Nós mostramos que, primeiro, os membros da Anpuh que eram professores universitários ou pesquisadores tinham o compromisso, em algum momento, de socializar o conhecimento que produziam com o investimento público em cima deles. Era um simples retorno, não era uma ação social, não era uma filantropia, era um dever de ofício pleno. Segundo, que a Anpuh não era um sindicato, não era uma associação de profissionais apenas com sentido acadêmico, mas que nós éramos um espaço para discussão da profissionalização do historiador, de várias outras questões. Então, retomar a participação política da Anpuh era importante e a questão do perfil político da Anpuh se debruçava sobre essa questão fundamental, que era do seu perfil.*

*Mas a minha fala foi essa, dando um soco na mesa, eu me lembro que eu terminei: a Anpuh somos todos nós (muita emoção). Fico muito emocionada porque, na verdade, eu acreditava muito nisso, e continuo acreditando, e acho que tem muita gente que acredita nisso. E nós conseguimos ter pleno sucesso, porque nós conseguimos fazer uma Anpuh gigante, muito maior que a de Pernambuco. O Simpósio de Belo Horizonte foi um modelo de organização. O Rodrigo Patto, o pessoal de Belo Horizonte, fez uma organização maravilhosa da Anpuh. O campus de BH também favoreceu, porque é um campus muito concentrado, as pessoas não se perdiam. Então, teve mais de 2.000 pessoas. Foi tudo organizadíssimo. Foi considerado o primeiro grande congresso da Anpuh em que tudo funcionou. Os argumentos contra o gigantismo, nesse aspecto da organização, mostraram que não*

*foi nada, e nos aspectos acadêmicos a gente mostrou o seguinte: primeiro, a grande tese era que o encontro entre os pares, os especialistas, são os nossos seminários dentro das universidades, são os nossos congressos temáticos. Agora, o Simpósio Nacional de História é o congresso dos profissionais de História, onde quer que ele esteja: na TV Globo, dando assessoria para arquivo ou para novela histórica; na sala de aula do ensino fundamental, médio ou do Superior; na Universidade, ou Institutos de Pesquisa. Esse profissional de História tem direito ao nosso congresso.*

Os desafios assumidos pela Professora Ismênia como Presidente da Anpuh, gestão 1995-1997, relacionam-se ao perfil da Associação e ao gigantismo dos Simpósios. Em relação ao perfil da Anpuh, assinala que o problema está na posição de um grupo de historiadores que desejavam verticalizar questões para si e, possivelmente, tornar a Associação mais fechada como era no seu nascimento. Não obstante, a Professora aponta que não é o tamanho do Simpósio que determina o seu bom funcionamento, mas depende da sua organização. Nesse sentido, apresenta o exemplo o XIX Simpósio Nacional de História, Belo Horizonte/MG, como modelo de organização. Na apresentação dos Anais *História e cidadania*, Rodrigo Patto Sá Motta reitera algumas posições da Professora Ismênia:

Se algumas vezes somos levados a questionar a validade acadêmica de um evento tão grande, temendo que o excesso de público e de trabalhos apresentados leve a um comprometimento da qualidade, devemos considerar a questão sob outro ângulo. O comparecimento de um grande volume de pessoas implica no aumento da possibilidade da nossa Associação ter o seu raio de ação ampliado, podendo assim contribuir em maior medida para a elevação do nível de formação dos profissionais de História brasileiros.

Além do mais, não há motivo para considerar qualidade e quantidade como elementos incompatíveis. Nada impede que um grande Encontro, contando com grande quantidade de participantes, prime pela qualidade no atinente a trabalhos e discussões apresentados. (1998, p. 11)

Em relação ao Ensino de História, esse Simpósio teve também um grande número de comunicações, mesas-redondas, cursos relacionados ao tema. Mais de oitenta trabalhos relativos ao tema foram apresentados no XIX Simpósio Nacional de História/Anpuh. Nos Anais constam na última parte do Volume II, cujo título apresenta-se como *Cidadania: o público e o privado*, dois textos referentes ao Ensino de História: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os novos desafios da escola*, de José Carlos Barreiro; *Parâmetros*

*para quem? Sobre outras histórias*, de Marcos Antonio da Silva. Sobre a questão de publicação de apenas dois textos, o autor da apresentação dos Anais justifica:

Infelizmente, estes Anais se restringem a uma parte dos trabalhos apresentados no Simpósio. O gigantismo do Encontro não deixou outra alternativa, pois se a opção fosse publicar todo o material o volume se aproximaria de mil páginas, com custos evidentemente proibitivos. De qualquer maneira, os textos aqui contidos são representativos e oferecem ao público uma boa amostragem da produção recente da historiografia brasileira. (MOTTA, 1998, p.13)

Neste mesmo XIX Simpósio foi realizada uma reunião, prevista na programação geral, dos grupos de ensino na qual saíra a proposta de rearticular formalmente o Grupo de Trabalho para atuar junto à Associação<sup>37</sup>. Foi nessa reunião que o nome do Grupo foi escolhido para ser GT de Ensino de História e Educação, como também quem seria seu coordenador junto à Anpuh. Assim, a Professora Joana Neves, representante escolhida, encaminhou nos assuntos gerais da Assembleia Ordinária, em 24 de julho de 1997, a criação do GT Ensino de História e Educação que, segundo Ata do Simpósio, foi amplamente aprovado (ATA/AG/1997, p. 49). Sobre esse momento, a Professora Selva Guimarães Fonseca rememora:

*Eu comecei a participar mais ativamente do GT do Ensino de História nos anos 90 quando eu fui presidente da Anpuh-MG. Então, enquanto presidente de uma seção regional da Anpuh, eu participava das reuniões nacionais e coordenei a reunião que fundou o GT Ensino de História e Educação, no Simpósio Nacional em Belo Horizonte, em 1997. Esforcei-me muito para que esse GT funcionasse e tivesse espaço dentro da Anpuh.*

No XX Simpósio Nacional de História/Anpuh, 1999, em Florianópolis, os GTs foram reestruturados. No entanto, ainda não havia regulamentação para tais GTs. Em termos quantitativos, os trabalhos apresentados em relação ao Ensino de História passaram dos oitenta. Assim, o espaço de discussão se consolida a partir do interesse pelo tema e o grupo se manteve efetivo nos encontros. Nos Anais *História: fronteiras* aumentam também as publicações de textos, trazendo três itens de discussões com dez textos: Dilemas do Ensino de História – *A especificidade da História como disciplina escolar*, de Serlei Maria Fischer Ranzi; *Ensino de História e pulverização da História enquanto conhecimento construído*, de Carlos Eduardo dos Reis; *Ensino de História no Mercosul*, de Claudia

---

<sup>37</sup> O XIX Simpósio Nacional da Anpuh foi o primeiro do qual participara e lembro-me muito bem desta reunião para a formação do GT.



Wasserman; *Los desafíos de enseñar historia en Argentina en el contexto de la integración regional*, de Graciela E. Viard; Os materiais de ensino em questão – *O processo de avaliação de Livros Didáticos-História*, de Holien Gonçalves Bezerra; *O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades*, de Thais Nívia de Lima e Fonseca; *Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de história e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990)*, de Décio Gatti Júnior; *Currículos em fronteiras – Diretrizes Curriculares, currículos e formação dos profissionais de história*, de Marlene Cainelli; *Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História*, de Teresa Jussara Luporini; *Os currículos e as novas fronteiras da História*, de Lana Mara de Castro Siman. Os apresentadores do Anais do XX Simpósio referem-se ao Ensino de História e aos textos publicados dizendo que:

É com alegria que apresentamos um conjunto de análises relacionado às questões de ensino, seja do ponto de vista de seus dilemas, como aparecem em Ranzi, Reis, Wasserman e Viard, ou sobre os encaminhamentos institucionais na avaliação e produção de livros didáticos apresentados por Gatti Jr., Fonseca e Bezerra ou ainda os debates sobre currículos presentes em Cainelli, Luporini ou Siman. (NODARI et al, 1999, p.11-12)

Nesse Simpósio de 1999, o GT Ensino de História e Educação escolheu seu coordenador, representado nesse momento pelo Professor Paulo Zarth, do Rio Grande do Sul. A regulamentação dos GTs da Anpuh ocorreu no XXI Simpósio, na cidade de Niterói-RJ, onde foi aprovada na Assembleia Geral em 25 de julho de 2001. Coordenadores do GT Ensino de História e Educação rememoram a constituição deste GT nos Simpósios Nacionais de História/Anpuh:

*Em 1997, em Belo Horizonte que, pela primeira vez, constituiu-se o GT “Ensino de História e Educação”. Eu acho, ouvi dizer, pois eu não tenho informações concretas, que partiu da iniciativa do Marcos Silva e da Joana Neves. A Joana Neves ficou como Coordenadora Nacional do GT, mas não pode continuar. Os GTs da Anpuh estavam constituindo-se ainda, arrumando-se. Então, havia propostas de regulamentação do GT que foram discutidas em Santa Catarina.*

*Sobre os GTs, eu acho que ainda é a grande briga do GT de Ensino. Essa é a minha perspectiva pessoal. Os GTs da Anpuh são grupos de estudo, de acordo com a sua própria regulamentação. As pessoas discutem textos e levam seus textos para dentro da área do GT para organização dos seminários. E o GT de Ensino era sempre encarado de outro modo, quer dizer, era o GT para discutir políticas públicas de educação. Então, eu acho que essa questão ainda está colocada nos GTs de Ensino e, principalmente, no GT Nacional. (Kátia Abud)*

*O momento que eu comecei efetivamente a participar do GT Ensino de História e Educação foi no Simpósio da Anpuh, de 2001, em Niterói. Eu me lembro que o GT Ensino de História estava extremamente enfraquecido, aí nos reunimos e colocamos vários questionamentos em relação aos procedimentos administrativos organizacionais desse encontro da Anpuh, em Niterói. Houve várias críticas em relação à organização do evento, no que se refere aos historiadores voltados para educação. Por exemplo, os resumos dos nossos trabalhos não foram publicados na programação desse encontro. Todos os demais foram publicados. E os nossos resumos voltados para o ensino foram publicados apenas as indicações dos títulos e dos horários das apresentações. Isso nos levou a pensar que, realmente, estávamos muito enfraquecidos no interior dessa Associação e a necessidade de constituição de um GT mais organizado. O GT Ensino de História e Educação, se existia, estava extremamente enfraquecido. Nesse momento, até por essa brecha, por esse elemento nítido, nós problematizamos a nossa relação com a Anpuh e decidimos nos envolver e tomar pé de uma maneira mais precisa, mais presente, inclusive relacional no que se refere a essa Associação. Foi um momento importantíssimo, com uma curva aí na trajetória. E nesse momento pediram-nos que fôssemos as coordenadoras do GT: Kátia, Ernesta e eu. O primeiro tinha sido coordenado pelo Paulo Zarth, do Rio Grande do Sul. Inclusive, os membros do Rio Grande do Sul estavam presentes nesse GT de Niterói e eles próprios foram unânimes em reconhecer que não tinha havido nenhuma atuação e que estávamos realmente enfraquecidos. (Maria Carolina Galzerani)*

*Não participei do momento que o GT foi constituído. A minha primeira participação nesse Grupo se deu em 2001, na Anpuh aqui no Rio, em Niterói, no momento em que fui à reunião que estava definida na programação do encontro. Participei ali. Em termos de Grupo de Trabalho, de GT de Ensino, foi a primeira vez.*

*No relato que eu tenho da Kátia e da Ernesta é que, se não me engano, ele tinha sido criado em 1997, Florianópolis. Não tenho certeza se é exatamente. Enfim, teriam tido duas gestões de Diretoria. Naquele momento, o Grupo teve dificuldades para indicar um coordenador e a solução encontrada foi a indicação da Kátia Abud, da Ernesta Zamboni e da Maria Carolina Galzerani para assumirem esse GT.*

*Posteriormente, em João Pessoa, 2003, enviei trabalho para participar de um dos Simpósios Temáticos. É nesse momento que muda a organização da Anpuh e se cria essa sistemática dos Simpósios Temáticos, que foi inaugurada em 2003. Eu enviei uma comunicação para o Simpósio, que era coordenado pela Maria Carolina, pela Helenice e pela professora Rosa Godói, lá de João Pessoa. Nesse GT, houve a indicação do meu nome para assumir a coordenação.*

*Agora, a partir de 2001 e dessa reunião, nós aqui do Rio, começamos a puxar a organização do GT de Ensino da Regional-Rio, que não existia. Em julho ou agosto de 2001 nós chamamos as pessoas que tínhamos mais contato e fizemos uma reunião que foi até aqui no NEC, no Núcleo de Pesquisa. Criamos esse Grupo de Trabalho de Ensino de História da Regional-Rio. Nesse momento, a gente já estava com a incumbência de organizar o V Encontro Perspectivas do Ensino de História, que tinha sido uma indicação do IV Encontro, lá em Ouro Preto, em 2000. E, no*

*caso, eu estava com essa atribuição, junto com professora Sônia Nikitiuk, lá da UFF. Então, nós estávamos preocupadas em começar a mobilizar as pessoas para organizar. (Ana Maria Monteiro)*

A trajetória de constituição do GT vem desde os anos de 1990, quando mesmo já havia consolidado um grupo efetivo de discussão nos Simpósios da Anpuh. Porém, a regulamentação dos GTs da Anpuh só entrou em ação após XXI Simpósio. Segundo essa regulamentação, a definição dos “Grupos de Trabalho consiste em conjuntos de pesquisadores que se propõem a trabalhar certo eixo temático em caráter contínuo, definindo para isso um programa de atividades que inclui debate, pesquisa, produção, bem como a participação nos simpósios da Anpuh”<sup>38</sup>. Como ficou evidente nas palavras Professora Maria Carolina Galzerani, o GT Ensino de História e Educação ainda enfrentava problemas, na medida em que os resumos referentes ao Ensino de História não foram publicados no caderno de Programas e Resumos do XXI Simpósio em Niterói, levando o Grupo a problematizar sua importância diante a Anpuh. Nesse sentido, ao perguntar o Professor Edgar de Decca, eleito nesse XXI Simpósio Nacional, sobre sua gestão enquanto Presidente da Anpuh, ele relata:

*No âmbito da Associação havia quatro questões que eu queria abordar. Em primeiro lugar, a questão da profissionalização do historiador, quer dizer, a questão da regulamentação da profissão, quais eram as condições e as possibilidades dessa regulamentação. Em segundo lugar, a questão do espaço dentro da Associação às questões ligadas ao Ensino de História, uma vez que havia na Associação rumores de que os professores e, principalmente, aqueles pesquisadores que eram ligados à área de Ensino se sentiam pouco contemplados, achando que o espaço que a Anpuh reservava à área de Ensino era muito pequeno. Era um assunto que me deixava bastante preocupado.*

*Também queria que houvesse outra mudança do ponto de vista da divulgação da pesquisa historiográfica em espaço menos formal do que o espaço da Revista. Eu tive a ideia de criar um espaço virtual. Até hoje, inclusive, existe dentro da Associação uma Revista Virtual que fui eu que concebi. Eu queria que se chamasse História hoje, por quê? Para que hoje alguém possa abrir e ter coisa nova.*

*E, por último, a formatação do congresso. Por quê? Porque a formatação do Congresso, do mesmo modo que eu critiquei a revista como sendo muito dispersiva, eu achava que aqueles congressos, nacionais e regionais, eram extremamente dispersivos. Por quê? Porque cada um era meio que uma feira, cada um escolhia o que bem entendesse. Os grandes historiadores se concentravam em mesas redondas e, depois de terminado o evento da mesa redonda, ele não interagia mais, de forma alguma, com o Congresso. Então falei, espera aí, mas a Anpuh, afinal de contas,*

---

<sup>38</sup> A regulamentação dos GTs da Anpuh pode ser encontrada na página da Associação: [www.anpuh.org](http://www.anpuh.org)

*subsidiava esses historiadores de grandes nomes, de grande prestígio, que pessoas do Brasil inteiro vão a esses eventos, professores de ensino fundamental e médio, pesquisadores de pós-graduação, para conhecer essas figuras. No entanto, elas aparecem em redomas, em mesas redondas, fazem uma palestra ou fazem uma intervenção, desaparecem ali. Muitas vezes a Anpuh subsidiava a semana toda para eles permanecerem no evento. Então, eu achava que a relação custo-benefício, isso eu estou falando de uma maneira bastante irônica, mas tem a ver sim. Eu achava que os grandes nomes deveriam contribuir mais para a Associação, uma vez que é bianual o evento. É uma oportunidade única de um evento que circula pelo Brasil inteiro, com um número expressivo de inscrições, que todo mundo almeja conhecer os grandes historiadores e poder assistir às atividades deles, que eles tivessem uma atitude, uma participação mais ativa dentro do evento. Foi esta a razão de eu ter proposto uma total mudança no formato do Simpósio Nacional da Anpuh. Acho que desde o Simpósio de João Pessoa que isso aconteceu e, na verdade, foi o coroamento da gestão que eu presidi. Acho que eu fico contente com uma coisa: de que não dá para voltar atrás nisso daí. Foi uma mudança tão importante que abrigou todo mundo. Por exemplo, o pessoal que lida na área de educação e na área de Ensino da História sentiu que tinha lugar para poder apresentar seus trabalhos e desenvolver toda essa interação de conhecimento.*

Pelo relato do Professor Edgar de Decca, a reivindicação do GT Ensino de História e Educação em relação ao espaço para as questões de Ensino de História era uma de suas preocupações. O Professor justifica a nova formatação do Simpósio, principalmente, porque a anterior parecia mais com uma feira em que todos podiam escolher o que quiser e não ter ligação nenhuma com um Grupo de Trabalho. Reclama também da posição dos historiadores de renome convidados para as conferências, que se evadem após suas apresentações e, assim, não participam efetivamente do fórum.

Por sua vez, com a reformulação da organização do Simpósio Nacional de História/Anpuh em Simpósios Temáticos, o espaço do Ensino de História no XXII, *História, acontecimento e narrativa*, em João Pessoa/PB, ganhou em dimensão e importância. Além do grande número de trabalhos apresentados, ocorreu um fato inédito na trajetória histórica do Ensino de História nos Simpósios Nacionais da Anpuh – uma Conferência relacionada ao tema: *História e ensino: acontecimento e narrativa, acontecimentos e narrativas*, de Rosa Maria Godoy Silveira, da UFPB, no Auditório Alice Canabrava<sup>39</sup>, da UFPB, 30/07/2003, quarta-feira. No que pudemos constatar nos registros

---

<sup>39</sup> Lembramos que, na coincidência do nome do auditório, a Professora Alice Canabrava foi uma das fundadoras da Anpuh e da RBH.

de Anais e Cadernos de Programas e Resumos, desde o primeiro Simpósio em 1961 até o XXI não houve nenhuma conferência dedicada ao Ensino de História.

Além de uma conferência, os Simpósios Temáticos referentes ao Ensino foram significativos, trazendo para o fórum discussões importantes. Dentre os oitenta Simpósios Temáticos oferecidos pelo XXII Simpósio Nacional de História, seis integraram ao GT Ensino de História e Educação: *Política educacional, instituições escolares e profissão docente*, coordenação de Antônio de Pádua Carvalho Lopes; *A educação e a formação da sociedade brasileira*, coordenação de Wenceslau Gonçalves Neto; *Da relação com o saber: condições de produção, transmissão e aquisição do saber histórico escolar*, coordenação de Lana Mara de Castro Siman e Bernadete Corseti; *Os desafios do cotidiano na sala de aula: experiências, propostas e projetos*, coordenação de Kátia Maria Abud e Selva Guimarães Fonseca; *Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção dos conhecimentos histórico-educacionais*, coordenação de Maria Carolina Bovério Galzerani e Rosa Maria Godoy Silveira; *História e história da educação*<sup>40</sup>, coordenação de Geraldo Barroso e Cecília Cortez.

O Professor Edgar Salvadori de Decca assim defende o formato de Simpósios Temáticos:

*Acho que esse novo formato dos Simpósios permite uma série de vantagens. Uma delas é que se o professor estiver integrado numa área de pesquisa, se ele for um professor do ensino médio, ensino fundamental, que esteja fazendo um programa de pós-graduação, vai ter um lugar, um espaço, para apresentar sua pesquisa sob a observação de profissionais competentes da área. Não mais aquela comunicação coordenada que tinha mais gente para apresentar trabalho que gente para assistir. Agora não. Você vai para um seminário temático onde se inscreve um número de pessoas que permanecem três, quatro dias ouvindo umas às outras, as experiências que elas venham a apresentar. Então esse daí é um ganho que acho espetacular, porque ele pode trazer sua experiência de pesquisa para ser debatida com colegas de todo Brasil. Aquele que se inscreve para assistir tem critério de escolha, porque os seminários temáticos o direciona. Não é aquela coisa que ele vai a uma mesa redonda, passa duas horas e meia e fala: Puxa, gostei desse assunto! E morreu, porque a mesa durou duas horas e meia, das nove e meia ao meio-dia. Não pode ser assim. A pessoa escolheu um campo temático e no seminário tem três dias e meio para discutir todos os assuntos referentes que duram vários dias. Acho que é outro ganho enorme. Aquela pessoa que apresentou de manhã o trabalho pode estar à tarde debatendo o trabalho dos outros. Vai ouvir também aquilo que ele*

---

<sup>40</sup> Lembramos que os temas referentes à História da Educação nos Simpósios da ANPUH são alocados juntamente com a Área Temática Ensino de História e Educação.

*próprio apresentou, porque ele vai argumentar com a pesquisa dele. Acho que a interação é enorme e acho que isso favorece. Eu defendo esse formato. Claro, se é pai da ideia, você tem que defender muito. Mas acho que ele possibilita um aprofundamento maior daquilo que as pessoas se dedicam. É melhor do que ficar um evento muito esparso de assuntos que lampejam e desaparecem. Assunto que aparece e desaparece. Aquela mesa redonda que aconteceu e duas horas depois acabou, e o assunto não volta mais à baila. Acho que essas coisas dão uma outra dinâmica. Mas o que mais acho importante e que isso daí aumenta a participação desse segmento de professores do ensino fundamental e médio.*

O Professor Edgar Salvadori de Decca novamente defende a formatação dos Simpósios Temáticos ao apresentar suas vantagens como espaço definido para cada área de pesquisa; permanência dos congressistas e efetivação dos debates pela troca de experiências de pesquisas.

O XXIII Simpósio Nacional *História: guerra e paz* aconteceu no ano de 2005, em Londrina/PR, e o Ensino de História novamente encontrou espaço entre as Conferências do congresso, demonstração clara do crescimento do GT Ensino de História e Educação nos Simpósios da Anpuh. Assim sendo, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, UFRJ, então Coordenadora do GT Ensino de História e Educação foi a convidada para proferir a Conferência *Ensino de História: lugar de fronteira*. Esse fórum contou com oito Simpósios Temáticos do Grupo: *História e ensino – saberes e práticas*, coordenação de Ana Maria da Costa Monteiro e Arlette Medeiros Gasparello; *Integrando diversidades: memórias em conflito no ensino-aprendizagem de História*, coordenação de Ana Heloisa Molina, Maria de Fátima da Cunha, Margarida Maria Dias de Oliveira e Lana Mara de Castro Siman; *Ensino de História e novas tecnologias: um olhar reflexivo*, coordenação de Carlos Augusto Lima Ferreira; *Memória, História e Ensino de História: potencialidades para a produção de saberes educacionais*, coordenação de Helenice Ciampi e Maria Carolina Bovério Galzerani; *Formas e significados do conhecimento em aulas de História*, coordenação de Kátia Abud, Marlene Rosa Cainelli e Maria Auxiliadora dos Santos Moreira Schmidt; *Ensinos de História: balanços e perspectivas*, coordenação de Marcos Antonio da Silva e Selva Guimarães Fonseca; *História e historiografia da educação no Brasil: desafios e perspectivas de pesquisa*, coordenação de Thaís Nívia de Lima e Fonseca; *A educação e a formação da sociedade brasileira*, coordenação de Wenceslau Gonçalves Neto e Carlos Henrique de Carvalho.

Assim, pelos caminhos trilhados do Ensino de História à constituição e consolidação do GT Ensino de História e Educação, configura uma área de pesquisa nesse fórum. Portanto, Clio-Ensino conquista espaço junto aos Simpósios Nacionais da Anpuh, a partir de Simpósios temáticos. Do movimento dos anos de 1980 e 1990 para a constituição de um grupo efetivo nos primeiros anos do século XXI, o Ensino de História mostrou a sua importância junto aos Simpósios Nacionais da Anpuh, considerando que o espaço desses fóruns acadêmicos tem papel fundamental para a produção/difusão de saberes referentes ao ensino e formação de professores de História. Pois, como nos indicou Marcos Silva: “*O que significam os GTs na Anpuh? Penso que é um esforço de congregar pessoas que têm interesses em comum de pesquisa, de discussão, para reforçar essas áreas dentro da Anpuh*”.

Ao considerar o GT Ensino de História e Educação como expressão do discurso produzido e reconstruído na Universidade, a Professora Selva Guimarães Fonseca mostra-nos:

*O que acontece no GT? O GT, na verdade, expressa o discurso que é produzido e reconstruído na universidade. É expressão disso, do que está acontecendo nos cursos, do que está acontecendo na pesquisa. Acho que aí, só para recuperar os elementos, a questão da relação teoria e prática é recorrente. A questão dos cursos de História, enquanto espaço de formação política, também é recorrente. O Bacharelado e Licenciatura, que estão ligados à questão teoria e prática, e uma terceira é o discurso da formação atrelada ao o que ensinar e ao como ensinar, ou seja, a qualidade do Ensino de História, o que fazemos e o que deixamos de fazer no Ensino de História, na Educação Básica, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior estão intimamente relacionadas à formação que o professor recebeu. Então, há no GT essa discussão, que é a velha discussão entre a relação formação docente e práticas pedagógicas. Então, esse discurso perpassa. E aí nós tivemos, nos dois últimos encontros, um número grande de pesquisa sobre Saberes, e aí essa preocupação da relação da formação com as práticas pedagógicas está ligada a um grande número de pesquisas com memórias de professores, com identidade de professores: as memórias dos professores de História, a identidade dos professores de História, a militância dos professores de História, a participação dos professores de História em outros espaços educativos, a própria discussão das Diretrizes Curriculares de História e as Diretrizes Curriculares de Formação dos Professores da Educação Básica. Essas questões estão ligadas. Desse modo, eu não posso dizer o seguinte: que o discurso é uno. Ele não é uno. Ele está em construção. Ele tem questões e temas que são recorrentes, mas ele é marcado pelos contextos históricos que nós estamos vivendo. Então, no momento da discussão das Diretrizes, o discurso esteve ligado à questão das Diretrizes e aí o interlocutor era o Estado. Afastando um pouquinho mais, saindo da década de 80 para os anos 90, os interlocutores são os movimentos sociais, os*

*movimentos sindicais. E hoje, quem são os interlocutores? Os professores. Os formadores de professores, os formados, os professores que estão aí, são os principais interlocutores dessas investigações.*

Assim, a Professora Selva Guimarães Fonseca evidencia o movimento das questões e temas tratados sobre o Ensino de História desde os anos de 1980, suas recorrências e mudanças em relação aos contextos históricos vividos. Portanto, considera que o discurso é múltiplo quando se muda o foco e os interlocutores referentes à sua produção. Sobre esse movimento dos caminhos trilhados pelo Ensino de História para a consolidação e garantia dessa área temática nos Simpósios da Anpuh, as Professoras Ana Maria Monteiro, Kátia Maria Abud e Maria Carolina Bovério Galzerani emitem suas considerações:

*Eu achei que foi um movimento importante, foi uma conquista nossa. Porque, historicamente, a Anpuh todo mundo conhece. Ou pelo menos quem é mais envolvido com a história da Anpuh conhece. É uma Associação Nacional voltada para Pós-Graduação e para Professores Universitários de História. Tem a questão que a Anpuh surge a partir do movimento do pesquisador das universidades e essa Associação sofreu a pressão dos professores da escola básica, no sentido de poder participar e de estar ali se filiando a essa Associação. Então, esses embates levaram à autorização da participação.*

*Com a criação dos Simpósios Temáticos flexibilizou mais essa organização de apresentação dos trabalhos. Eu fiz até um levantamento recentemente. O que a gente percebe? Em 2001 havia um número grande de trabalhos sobre ensino. Em 2003 esse número cresce muito. Em 2005 continua crescendo, inclusive foram oito Simpósios Temáticos voltados para o Ensino da História. É interessante esse movimento, porque ao mesmo tempo em que as pessoas participam do Perspectivas e do Pesquisadores elas não desistem, elas continuam enviando trabalhos e enviando propostas de Simpósios Temáticos para a Anpuh.*

*A Anpuh cresceu muito. Os encontros passaram a envolver um número cada vez maior de pessoas, não só de pessoas que vão como ouvintes, mas pessoas que vão apresentar trabalhos. São mais de dois mil e quinhentos trabalhos, o que torna muito complicado administrar. Acho que a Anpuh é um referencial. O professor respeita, ele quer estar lá, quer se atualizar, ele quer estar informado do que se produz. Acho que oferece uma contribuição importante para o professor que participa, até porque ele pode ali ser induzido, ser mobilizado para ele próprio procurar uma pós-graduação, procurar um curso. O professor precisa ter um espaço onde a discussão do ensino, com a especificidade do ensino, seja o foco para se situar. (Ana Maria Monteiro)*

*A gente sempre fez as comunicações coordenadas, quando eram só elas, procurando manter e apresentar essas comunicações sobre ensino. Isso desde a década de oitenta. Sempre houve um grupo ligado à área de ensino fazendo essas comunicações. E lotavam! Porque havia uma presença muito grande, na década de oitenta, de professores da Rede da localidade onde estava acontecendo o Simpósio.*



*Mas a Anpuh parecia que não tinha simpatia por esses fóruns de ensino. As Comunicações Coordenadas de Ensino eram postas no último dia, à tarde, lá no fim do mundo. Eu me lembro de um Simpósio que foi aqui em São Paulo, que a Comunicação Coordenada de GT era num prédio tipo poli, era longe do centro do evento, porque era a última coisa a ser alocada pela Anpuh.*

*Hoje, a coisa mudou um pouco com os Simpósios Temáticos e a criação do GT. O GT tem o papel de garantir a presença do Ensino de História como tema. Os Simpósios Temáticos de Ensino são desenvolvidos, equiparados a todos os outros. Hoje eu vejo essa diferença. Na Paraíba eles foram bem alocados. Londrina, não teve problema como os anteriores com as comunicações coordenadas. Eu imputo isso à questão da existência formalizada do GT trabalhando com pesquisa na área de ensino. (Kátia Maria Abud)*

*Houve um salto qualitativo importantíssimo no interior da Anpuh em geral e não apenas nos Simpósios, no que se refere mesmo à respeitabilidade dos pesquisadores do Ensino de História. Eu acho que tem ocorrido no interior da Anpuh, sobretudo através dos Grupos de Trabalho, na dinâmica dos Simpósios Temáticos, tem havido uma grande produção de saberes relativos à nossa área. Porque esse formato de Simpósio Temático, realmente, começou a acontecer depois do Simpósio de Niterói onde o caos se estabeleceu totalmente. As apresentações eram esfaceladas, as mesas redondas ou as comunicações coordenadas não conseguiam, na verdade, atrair muitas pessoas porque havia assim inúmeras no mesmo horário. Nos nossos congressos de pesquisadores e no nosso próprio GT, por exemplo, esse tipo de formato de Simpósios Temáticos tem realmente potencializado a produção de saberes.*

*No último Simpósio da Anpuh, Londrina, 2005, eu e a Helenice Ciampi propusemos um Simpósio Temático relativo à Memória, História e Educação. Nós conseguimos pelo menos trinta inscritos com uma participação maciça em todos os dias, com reuniões de segunda a sexta-feira, com apresentações de belíssimos trabalhos que vêm, na verdade, anunciando uma consistência da área. Eu acho que houve, com certeza, uma resposta extremamente positiva e a gente tem conseguido abrir realmente um espaço de valorização dessa área no interior da própria Anpuh.*

*Esses Simpósios têm uma característica bastante instigante, assim como o GT da nossa área, que é a possibilidade de organização de um “tempo novo” no que se refere aos outros formatos de apresentação dos congressos. Porque não é um tempo impressionista da urgência, não é um tempo compartimentado, não é um tempo esfacelado, não é um tempo individualista, mas um tempo fundado na relação, na relação entre diferentes olhares, que vem de diferentes formações de História sim, mas de diferentes áreas de História, diferentes formações da área da Pedagogia, ou outras formações, Sociologia, Antropologia, etc. E ao mesmo tempo, diferentes níveis também de formação, alunos já com pesquisas de Iniciação, professores com suas pesquisas, mestrandos, doutorandos, professores que atuam na formação com diferentes olhares. Esse entrecruzamento de olhares e de experiências, isso tudo num tempo dilatado, num tempo de relação, é algo que tem produzido, eu diria, uma concentração muito maior. Conceito de Agnes Heller de concentração, de aprofundamento, de busca de significados, vamos dizer, atinentes aos sujeitos ali presentes e para além dos sujeitos ali presente. Não de uma mera*

*apresentação formal que o Benjamin chamaria de tagarelice, mas de reflexões, narrativas de experiências que vão se entrecruzando. E aí está o papel claro dos coordenadores: de trazer à tona os eixos, e trazer à tona as contribuições bibliográficas. A partir desse encadeamento, produzir novas perguntas.*

*Isso tem sido maravilhoso na formação dos professores, da pesquisa relativa ao ensino e à formação de professores. Por exemplo, nessa questão “Memória, História e Educação”, no último Simpósio, foram vários eixos: Ensino de História mais específico, educação patrimonial, práticas de leitura e Ensino de História, formação de professores. Eu acho que são fóruns extremamente importantes, com esse perfil de relação mais trabalhado e construído muito conscientemente. Porque você pode muitas vezes ter o mesmo formato do Simpósio Temático e não aproveitar também esse tempo de maneira dialogal, de maneira relacional, de maneira a fazer de cada apresentação uma motivação para uma conjunção de um pensamento coletivo, uma articulação. Acho que tanto a Helenice como eu, como outros que também já tenham participado dessa experiência, a gente tem levado a frente essa proposta, de questionar os ritmos já dados, da gente passar pelos Simpósios e não vivê-los. (Maria Carolina Bovério Galzerani)*

São experiências vividas pelas Professoras pela participação ativa nos Simpósios, seja assumindo o papel de coordenação no GT e nos Simpósios Temáticos, ou mesmo na produção/difusão de pesquisas e práticas de Ensino de História nos Simpósios Nacionais da Anpuh e no desenvolvimento do trabalho como professoras formadoras de professores de História.

Acreditamos também que o movimento de garantia da presença efetiva do Ensino de História nos Simpósios da Anpuh foi uma conquista do Grupo que procurou manter as discussões da área em evidência, mesmo enfrentando, às vezes, obstáculos causados pela própria organização dos eventos ou por disputas no interior da Associação. Assim, à medida que o Grupo teve respostas positivas na reestruturação dos Simpósios cremos, então, na possibilidade de organização de um “tempo novo” motivado pela relação dialógica, no entrecruzamento de experiências e olhares para a articulação de produção de saberes do Ensino de História. Portanto, é objetivo do GT Ensino de História e Educação manter a discussão de Ensino de História sempre em movimento de tessitura, consolidando a área como campo de pesquisa em efetiva produção dos seus múltiplos discursos.

### **3.2 Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: em busca de outras perspectivas de ensino e formação de professores**

Na inquietação provocada pelas Propostas de Reformulação Curricular de São Paulo<sup>41</sup> da década de 1980, promovidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o Ensino de História tornou-se palco de discussões acirradas tornando-se explícita uma diversidade de posições e concepções acerca da disciplina histórica. As discussões ganham dimensão em espaços associativo científico (Anpuh, SBPC) e sindical (Apeoesp<sup>42</sup>) a partir de congressos, seminários e debates. Por outro lado, além dos fóruns de discussões ocorreram confrontos entre posições assumidas pelos assessores da reforma curricular de História, os Professores Déa Ribeiro Fenelon e Marcos Antonio da Silva, universidade e grande imprensa<sup>43</sup>.

Quanto ao trabalho desenvolvido pela assessoria da reforma, a partir de 1986, tratava-se essencialmente em problematizar o Ensino de História no sentido de repensar questões como a dissociação ensino/pesquisa, a relação com o saber e o fazer História, a distância que separa a universidade e a realidade da escola básica. Além do rompimento com a hierarquização do trabalho acadêmico, pretendia-se promover mudanças no fazer histórico da sala de aula, pela postura ativa de professores e alunos na condição de sujeitos da produção do conhecimento histórico para “recuperar a especificidade da História enquanto campo de ação e reflexão, trazendo à tona os problemas concernentes a abordagens, conteúdos, periodizações, temas, ampliação das fontes e documentos” (REIS, 2001, p. 30). Nesse sentido, problematizações referentes à História ensinada tornaram-se, para os assessores, essenciais para se pensar a disciplina histórica, trabalhar contra a sua descaracterização e repensar a sua forma de produção/difusão a partir de atitude crítica e de

---

<sup>41</sup> Não cabe neste trabalho aprofundar na discussão sobre o processo de reformas curriculares promovidas pela CENP. A nossa pretensão é situar o contexto histórico do movimento de criação do I Seminário Perspectivas do Ensino de História. O estudo do processo de reformulação pode ser visto em: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993. RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no Ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999. CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do Ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas: FE/Unicamp. (Dissertação de Mestrado). REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

<sup>42</sup> Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Atualmente, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

<sup>43</sup> Sobre a polêmica ver RBH N° 14, 1987, *Ensino de História: opções em confronto*, p. 231.

reflexão diante do conhecimento produzido para ser re-construído na ação pedagógica e historiográfica na sala de aula.

A linha central da proposta curricular de História tinha, conforme Cláudia Sapag Ricci:

[...] como pressupostos a possibilidade da produção de conhecimentos em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido; a concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e ideias como verdades absolutas e acabadas, numa ‘perspectiva de que a História é uma prática social em suas várias dimensões do presente’. (1999, p. 68)

Para tanto, a opção metodológica da proposta seria o trabalho a partir de eixos temáticos, tendo em vista as relações cotidianas do presente no sentido de diálogo com as experiências sociais do passado para a produção do conhecimento histórico na sala de aula do ensino fundamental e médio. Para Selva Guimarães Fonseca:

[...] a característica fundamental da proposta temática é que, ao deixar impor um quadro geral com a evolução da história da sociedade, ela traz elementos para o professor incorporar no Ensino de História outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que sequer foram investigadas. Dessa forma, o espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi ampliado e respeitado. (1993, p. 106)

Porém, setores da academia não viram com bons olhos tal Proposta de Reformulação Curricular. De acordo com suas posições, não houvera discussão suficiente e, entre outros questionamentos, expressaram sobre a impossibilidade de produção de conhecimentos históricos pela ação pedagógica do professor da escola básica, o qual se poderia abaixar o nível do ensino e não assegurar a transmissão e recepção do conhecimento. Havia, portanto, preocupações em garantir que o conhecimento produzido na universidade fosse o próprio a ser transmitido pelos professores, determinando assim os rumos da História ensinada (FONSECA, 1993, p. 125-127). No entanto, ao ressaltar as possibilidades de produção de conhecimentos no ensino fundamental e médio, a proposta punha em evidência o problema da separação entre a universidade e os outros graus de ensino, “tocando fundo na hierarquia das instituições de ensino superior, sempre vistas como o lugar privilegiado da produção do conhecimento”. (REIS, 2001, p. 66)

Por sua vez, as críticas à Proposta de Reformulação Curricular provenientes da imprensa diferenciaram das posições e apreensões acadêmicas. Para esse setor, a proposta tratava-se de um projeto subversivo, ideológico e de formulações marxistas esquemáticas, o que pôde revelar a falta de leitura ou risível interpretação, pois, como já fora evidenciado, essa Reformulação Curricular combatia claramente qualquer forma mecanicista de interpretação histórica. Por outro lado, ao denunciá-la de subversiva e ideológica, a imprensa, nesse momento histórico, ainda se via comprometida com posições antidemocráticas, sendo que o período era o de andamento das questões que envolvia a garantia da democracia plena pelos movimentos sociais e políticos.

A Professora Déa Ribeiro Fenelon relata em suas memórias a experiência vivida como assessora:

*Eu trabalhei numa proposta em São Paulo, que é “mal amada” e “mal fadada”. Mas foi uma experiência muito boa, muito interessante, lá no tempo do Montoro. Quer dizer, na década de 80. A proposta era de responsabilidade do Marcos e eu. Nós demos a assessoria para a equipe da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e pela primeira vez a proposta foi feita por eles, pelos professores. Nós só demos assessoria.*

*A gente cometeu o erro, não sei se o erro ou equívoco, de fazer uma proposta e mostrar como podia ser. A gente queria que os professores escrevessem suas propostas e fizessem. A gente falou assim: vamos fazer o ensino temático. Vamos lá, vamos começar por aí... Então, o que nós queremos? O tema é Trabalho. Pronto, já virou, já foi rotulada como proposta do PT. Naquele tempo dos anos 80 a gente desdobrou o tema Trabalho para a Imigração. Para cada série tinha um tema, um eixo temático. E nós fizemos o equívoco de desenvolver uma proposta completa de 1ª a 8ª série com um eixo temático e com os seus desdobramentos. Para dizer assim: Oh! Veja como é possível fazer, partindo da experiência dos alunos, partindo da região, partindo de uma série de outras coisas... Não tem que ser necessariamente esse tema, mas você pode criar outros e etc. Isso era para ser debatido, discutido? Foi. Está no livro da Cláudia Ricci. Ela acompanhou esse projeto que foi e voltou, foi e voltou. Tem os documentos todos, havia vários encontros... Agora, eu acho que se duvidou que a equipe da CENP, que era formada por professores da rede estadual, fosse capaz de fazer uma proposta. Nós só assessorávamos. Lógico que eu lia, corrigia, discutia, sentava lá... Discutia a manhã inteira. Trabalhava como se fosse uma tese, um trabalho. Dava bibliografia, mandava ler isso e aquilo. Fizemos um papel de assessoria, Marcos e eu. E, com isso eles cresceram muito, todo mundo foi fazer pós-graduação depois. A Antonieta já é professora da PUC, e muitos outros. A gente queria discutir. Fomos às regionais todas. Era uma proposta para o Estado inteiro. E para a desgraça de nossa proposta, fizeram um livrinho e puseram a capa vermelha. Sabe que a USP se rebelou contra a proposta porque eles nos acusavam de estar vulgarizando o ensino de História porque a gente estava aproximando demais da Universidade, ensinando*

*como é que você faz pesquisa com aluno de 5ª série a 8ª série. Era isso que a gente queria que os alunos aprendessem a fazer história, pudessem fazer várias histórias. Isso não foi muito bem recebido, e tem uma polêmica aí. Ainda mais que começou a falar que nós éramos marxistas, que queria formar comunista. Ih!... Foi um inferno isso. Mas a gente leu relatórios lindos de professores, porque eles diziam assim: Ah! até que enfim surge uma coisa que a gente queria, eu sempre esperei por isso. Aquela animação! Os debates, os encontros eram alvoroçadíssimos porque todo mundo queria falar, todo mundo queria participar. E, no fim não aconteceu. A proposta foi negada pela diretoria da CENP que é o órgão de normas pedagógicas. Chegaram a nos chamar, a mim e o Marcos, para dizer: “Põe aqui uma lista de conteúdos. Faz uma lista de conteúdos e põe aqui que a gente endossa a proposta e vai para frente”. Mas não dá, nós não podemos fazer isso. A proposta é não ter essa lista. Não podemos fazer isso com uma proposta, não vamos derrubá-la. Olha, estava pronta a proposta, os caderninhos estavam lá para serem distribuídos e não foram distribuídos. Eu tenho uma cópia e não tenho meu livrinho vermelho de tanto que eu emprestei. E aí eles chamaram outro grupo. O outro grupo entrou e fizeram o que a CENP queria. E a nossa? A equipe foi dissolvida, nós fomos dispensados e ficou por isso mesmo. Aí a outra proposta é cinza, a capa é cinza e não é mais vermelha.*

*Então, para uns ela não era suficientemente esquerdista para justificar, e para outros ela era marxista, leninista, aquelas coisas todas... E nós não tivemos força para manter, não tivemos mesmo. Eu acho que era ingenuidade a gente pensar que com uma proposta a gente ia mudar. E depois ela tinha que ser trabalhada dentro de quatro anos. Sempre esse drama. Você faz um ano, dois, quando começa a entrar no terceiro a burocracia fica impaciente, quer resultado. Tem que fazer. Espera aí, vai ter que ter mais uma versão. Espera aí, ainda não está pronta, ainda falta coisa. Tem de discutir mais e aí começou a pressão para terminar. E nós, no fim do terceiro ano de governo, perdemos o pé. Quer dizer, a gente avaliou nosso equívoco que foi finalmente fazer um exemplo completo. Aí ficou parecendo que aquilo era a proposta. E a gente dizia sempre que nós não queríamos ter uma proposta fechada, acabada, que todo mundo tem que seguir, que o livrinho é esse. Nós estávamos mostrando como se pode construir uma proposta. Veja: aqui se faz assim, aqui se faz isso. E tudo você pode ir lá atrás. Era tudo. Era História do Brasil de hoje, mas puxava a escravidão e ia lá em Roma, na Grécia, conforme o interesse. Pode-se puxar. Imigrantes! Nossa! Imigração, História da Europa, da Ásia, da China... Foi muito interessante, mas não era tradicional, não tinha uma lista de conteúdos.*

*Aí vieram as divergências. As pessoas que estavam nesse tempo, nesse período, não aceitaram a participação da gente, até porque imagina professores de 1º e 2º graus fazendo uma proposta. Teve gente que me disse assim: foi você que escreveu, eu vi lá, tinha expressões suas. Eu disse: lógico, os professores leram minha bibliografia inteira. Eu trabalhei. Tem expressões, tem idéias que são minhas. Agora não foi eu quem fez. As pessoas redigiram, trabalharam, se posicionaram diante daquilo. Eles achavam que nós tínhamos feito e tal. Não conseguiram admitir que professores de 1º e 2º graus podiam fazer aquela proposta, sabe? É aí que está o X da questão. Essa atitude eu acho que ainda domina, ainda existe. E o professor fica lá no reme-reme dele, como transmissor. É muito triste!*

Por conseguinte, o contexto vivido foi marcado pelas múltiplas posições, mostrando que:

*A Proposta da CENP é resultado e também parte dos conflitos sociais e intelectuais de seu tempo. Não, evidentemente, numa perspectiva mecânica, como expressão de uma determinação unívoca, de um ‘reflexo’, mas no sentido de que o Ensino de História na década de oitenta era espaço privilegiado da luta política e dos conflitos entre representantes das várias correntes teóricas que procuravam interferir nos rumos a serem seguidos no ensino dessa disciplina, tão claramente vinculada à política. Nesse sentido, as fontes de legitimação para participar dessa luta vão ser buscadas em vários espaços da vida acadêmica, escolar ou social, nas universidades, nas publicações especializadas, nos encontros de professores, na vinculação aos movimentos da sociedade civil. (CORDEIRO, 2000, p. 194)*

Nesse contexto de ressentimentos, debates e conflitos nasce o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, na Faculdade de Educação da USP, em 30/06 de 1988, colocando o Ensino de História no lugar de fronteira, configurado no interstício da História ciência e da História enquanto disciplina escolar. Locus disputado por historiadores, professores, teóricos, políticos, mídias e projetos de mudanças dos rumos a serem seguidos pelo Ensino da História. Participaram da Comissão de Planejamento: Ana Maria Lucchesi Carvalho, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Helenice Ciampi, Kátia Abud, Maria do Carmo Ferraz Tedesco, Raquel Glezer e Zilda Maria Gricoli Iokoi.

Nesse sentido, ouvir as vozes de quem participou e de quem trabalhou no projeto de organização do “Seminário Perspectivas do Ensino de História”, assim chamado na sua primeira versão, traz a riqueza da experiência vivida e é possível entendermos melhor o porquê do nascimento de um fórum dedicado exclusivamente às questões do Ensino de História, que se tornou um dos principais tempo/espaço de se pensar a História e sua disciplina.

Na voz da Professora Selva Guimarães Fonseca:

*Veja, a sensação que eu tive naquele primeiro encontro Perspectivas foi mais ou menos como uma grande resposta da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Educação, que mobilizou outros departamentos como o Departamento de História da USP, à polêmica criada em torno da proposta curricular da CENP. É um encontro de natureza distinta, porque ele reunia não só pesquisadores, mas professores de primeiro e segundo graus, editores, produtores de livros didáticos,*

*pesquisadores da área da História e da Educação que não se dedicavam à causa do Ensino de História. Os Anais desse primeiro encontro revelam isso.*

Na voz da Professora Kátia Maria Abud:

*O Perspectivas teve origem aqui na Faculdade de Educação da USP. Até era um encontro das Metodologias da Faculdade de Educação que algumas disciplinas mantêm. Até hoje se faz, de dois em dois anos, Perspectivas do Ensino de Ciências, Perspectivas do Ensino de Biologia... Do Ensino de História foi diferente, pois foi aberto para outros lugares.*

*Então, o I Perspectivas foi feito em 1988 com a Elza Nadai coordenando. E deveria ter saído outro em 1990, mas aí entraram questões de financiamento, Governo Collor... Em 1988, eu era professora em Franca e participei da comissão organizadora. A Elza montou uma comissão organizadora de planejamento e executiva. A comissão executiva era o pessoal daqui mesmo, porque quem vai carregar o piano não pode ser de fora. Aí essa comissão organizadora de planejamento era uma comissão bem ampliada para pensar nomes, a organização, as oficinas, cursos, quem ficaria responsável por isso, por aquilo. Um formato até interessante. Em Fevereiro de 1996 foi feito outro que já estava sendo programado antes mesmo da Elza morrer. Nesse eu participei da organização já como professora daqui.*

*Sobre a relação com a Anpuh, eu me lembro assim, como os participantes da comissão organizadora nos ajudaram fornecendo a mala direta para o I Perspectivas. Não se tem a presença física efetiva deles. Não há historiadores participando a não ser como convidados. Aí sim. Mas como instituição é muito pequeno. E no de 1996, a participação foi menor ainda, porque não fizemos essa organização, essa comissão organizadora. Acho que nem a mala direta, não tenho certeza, talvez até a gente tenha posto lá Anpuh no nome e tal, mas não me lembro. Como participantes nas mesas redondas havia professores do Departamento de História, associados da Anpuh. Esses vieram como professores de História. Elias Saliba, Maria de Lourdes Janotti, Raquel Glezer foram os professores que participaram das mesas como convidados, sem nenhuma relação com a Anpuh.*

Na voz da Professora Ana Maria Monteiro:

*A criação do Perspectivas do Ensino de História foi em 1988. Foi um movimento que partiu da Elza Nadai, que cria o espaço. Acho que foi uma iniciativa muito importante para o nosso campo, que é um espaço integralmente voltado para a discussão do ensino e para acolher o professor que quer ter acesso aos novos conhecimentos e às novas discussões. Sei que o Perspectivas foi uma forma de encontrar um espaço que as pessoas não encontravam na Anpuh. Mas eu vejo – e sei que há divergências em relação a essa minha posição – a criação do Perspectivas, de alguma maneira, como um filho da Anpuh, porque várias pessoas que estavam ali tinham essa relação forte com essa Associação. Então o Perspectivas foi criado assim: Ah! Agora a gente tem um lugar para apresentar nossos trabalhos.*

*Quando eu fui ao primeiro Perspectivas em 1988 era um momento de uma euforia enorme, porque era o momento das reformas curriculares. Em São Paulo foi muito*



*traumático, teve gente apaixonada e uma reação violenta contra. Minas, acho que também foi difícil. Aqui no Rio, houve reação contra, mas, de uma maneira geral, houve uma receptividade muito grande por parte dos professores. Esse grupo que eu participei foi uma experiência das mais importantes da minha vida, porque a gente ia à escola, fazia debates e as pessoas diziam: que bom que vocês vieram, finalmente alguém de Secretaria tem coragem de vir à escola e conversar com o professor. O pessoal que estava lá antes ficava num castelo e vocês vêm aqui debater com a gente. E a gente vinha atender uma demanda que era colocar a História de volta, que era tirar os Estudos Sociais. A gente trazia uma nova proposta. Essa nova proposta foi muito bem recebida lá no Perspectivas. O Estado de Minas também apresentou. Lembro-me de que no dia em que apresentamos tinha gente na janela, sentado no chão, a sala ficou cheia, foi muito bom. Eu estava recém-começando a participar desse mundo de formação de professores. Lembro que vi a Elza Nadai à distância, era uma personagem mítica.*

Na voz da Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt:

*Por que aconteceu o Perspectivas? Eu estava trabalhando aqui desde 1985, como professora de Prática de Ensino de História com a Elza Nadai. Éramos duas professoras de Prática de Ensino aqui na USP e aí nós sempre enfrentamos um problema muito complicado: eram muitos alunos, cerca de 150 alunos nos cursos de Prática de Ensino de História. Éramos duas professoras para acompanhar o estágio, organizar cursos e ainda fazer todo resto do trabalho da Universidade. No momento que organizamos o Perspectivas tinha terminado o Mestrado que foi sobre a História do Ensino da História. Quando eu comecei a fazer o projeto de pesquisa, a minha grande pergunta era: por que nós ensinamos e o que nós ensinamos? Eu dava aula na Rede. Fui muitos anos professora da Rede Pública e Particular de Ensino de São Paulo. Esta era a minha grande questão: por que nós ensinamos e o que nós ensinamos? Aí eu me perguntava: por que eu tenho que dar Império Romano, Capitânicas Hereditárias? Por que eu tenho que trabalhar esse ou aquele conteúdo? De onde surgiu esse conteúdo? Quando eu fiz o projeto de pesquisa minha intenção era tentar situar onde que esses conteúdos históricos escolares surgem. [...] Eu conversava muito com a Elza, já que nós tínhamos o estágio, já que nós tínhamos certas questões da formulação curricular da CENP. Nessa mesma época, a Déa já estava coordenando a reformulação curricular da CENP, junto com o Marcos Silva. Foram os dois que coordenaram aquela proposta de 1986, que foi muito polêmica. A gente participava de cursos junto com a CENP, da Secretaria de Educação, vendo a ansiedade dos professores em saber: afinal, nós vamos dar o quê? Foi naquele momento de transição muito forte que nós resolvemos fazer o Encontro Perspectivas do Ensino de História. Vamos chamar os professores da Rede e chamar os historiadores do Departamento de História. Nessa relação entre a minha pesquisa e eu como professora aqui da Faculdade de Educação da USP, e os estágios que nós organizávamos víamos que estávamos vivendo um momento de transição muito forte, quer dizer, as pessoas estavam se questionando. O que nós poderíamos mudar efetivamente? [...] E o Perspectivas veio, naquele primeiro momento em 1988, tentar aproximar com o que os professores da Rede estavam sentindo e chamar historiadores para*

*ouvi-los. A gente estava tentando ser a ponte dos professores com o Departamento de História, com os grandes nomes, digamos, da historiografia que estavam, evidentemente, produzindo. Porque, é claro, houve um enriquecimento com a pós-graduação, as pesquisas ampliaram muito. Quando se falava em Nova História Marxista, os professores não tinham a mínima ideia do que era. Não sabiam nem a Marxista, imagine a Nova História Marxista, a leitura de Thompson. Não sabiam o que é uma História cultural, sócio cultural na perspectiva de Thompson.*

*Quando da proposta de História Temática, que a Déa e o Marcos Silva fizeram, ela é muito interessante, mas ela era altamente inovadora para esses professores. Déa e Marcos já estavam criticando os marxismos estruturalistas e os professores não tinham entrado nem no estruturalismo marxista. Como é que eles podiam fazer a crítica a isso? Por isso, a proposta era muito avançada para o professor que estava com um outro tipo de formação, um outro tipo de prática em sala de aula. Realmente, acho que é uma proposta difícil de ser entendida pelo professor. Não que ela não seja boa, era uma boa proposta, mas muito difícil para aquela situação de ensino que a gente vivia. Eu e a Elza achávamos isso porque a gente tinha os dados, a gente tinha o estágio.*

*Acho superimportante o estágio, porque os alunos traziam as referências das escolas. Os nossos alunos, quando faziam estágio, iam às melhores escolas, aos melhores professores. A gente não os deixava ir para qualquer escola, a gente indicava. Tinha também a Escola de Aplicação aqui da USP. Eram escolas com referências de bons professores. Eles iam às escolas e traziam uma situação que estava complicada.*

*O primeiro Perspectivas tinha muito da ideia de introduzir um debate sobre a criação de uma pesquisa numa linha de História, mas uma pesquisa que atendesse às necessidades da Rede. Porque acho que a pesquisa pode entrar numa linha acadêmica, eu já tinha ouvido esse debate. Inclusive o próprio Henry Moniot lá na França, posteriormente, vai fazer bastante isso. Porque se você faz algo separado da realidade do professor fica uma coisa mais acadêmica. Você pode fazer uma pesquisa de ensino acadêmica. O que a gente estava tentando era ver se era possível.*

*[...] O Perspectivas, esse primeiro, veio dessa necessidade histórica, daquele momento de debates sobre o que ensinar de História que, aliás, eu acho que continua essa pergunta.*

Na diversidade de vozes há a unicidade de que o primeiro Perspectivas fora criado para responder, debater, discutir o movimento da polêmica de Reformulação Curricular da CENP e o destino da História-Ensino. A Professora Selva Guimarães Fonseca, participante desse primeiro Perspectivas, além de indicar que esse encontro foi uma resposta à própria polêmica da Reforma Curricular da CENP mostrou-nos a natureza distinta do encontro por reunir professores da escola básica, pesquisadores, autores e editores de livros didáticos. A Professora Kátia Abud, participante da Comissão de Planejamento do encontro, mostrou-nos pelas suas memórias a origem do nome Perspectivas do Ensino, de como se deu a

organização do encontro e nomes de professores convidados do Departamento de História da USP. Porém, ressalta que os professores convidados ao debate nas mesas-redondas não foram como representantes da Anpuh.

Já a Professora Ana Maria Monteiro, participante como apresentadora de comunicação, traz em suas memórias a importância da iniciativa da Professora Elza Nadai, da Faculdade de Educação da USP, de organizar um espaço exclusivo para discussões do Ensino de História para que professores dos diversos níveis de ensino encontrasse o acolhimento às experiências e acesso aos conhecimentos produzidos. Ela vê uma relação íntima do encontro com a Anpuh, diferindo da posição da Professora Kátia Abud. Traz também as memórias do momento histórico de reformas curriculares em vários Estados brasileiros dos quais participou, inclusive da proposta do Rio de Janeiro, a qual levou para ser debatida no encontro e, ainda, evidenciou que tema despertou naquele momento. Contudo, vale esclarecer que a Anpuh apoiou, mas o grande mérito do encontro foi da FE/USP, que abriu o espaço para a organização do Encontro, que também era realizado em outras áreas.

A Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, membro da comissão organizadora de planejamento e execução do Seminário Perspectivas do Ensino de História, parte da experiência vivida como professora de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da USP e como professora da Rede Pública de São Paulo para apontar questões do estágio e levantar as perguntas: o que ensinamos e por que ensinamos História. No seu relato não deixa de relacionar o Seminário Perspectivas à polêmica da reforma curricular promovida pela CENP e, diante do problema vivido, mostra sua opinião sobre o processo de reformulação e do próprio projeto organizado pela equipe assessora. Por fim, reafirma sua posição de que esse encontro é proveniente de uma necessidade histórica, evidenciado no momento de debates, de definir o que ensinar História.

De acordo com a apresentação da Professora Elza Nadai dos Anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História de 1988, o encontro teve como objetivos:

Criar oportunidade para um amplo debate a respeito das atuais condições do Ensino de História no Brasil, seus desafios, suas prioridades e lacunas; refletir sobre as formas pelas quais o professor tem sido formado; criar condições de divulgação das práticas quotidianas e de projetos de trabalho realizados na escola de 1º e 2º e 3º graus e criar oportunidade para a atualização do professor de História [...]. (1988, p. 2)

Nas considerações introdutórias, Elza Nadai explicitou que a História ensinada na escola fundamental e média tornou-se objeto de discussões especialmente em relação ao papel educativo da disciplina, expressão da totalidade de mudanças no espaço escolar desde os anos de 1970. Assim sendo, coloca a problemática de que os pesquisadores da História – apontada como ciência que estuda o movimento das sociedades – apenas nos últimos tempos têm-se dado conta de que tratavam da memória oficial, confundida como memória política, o que não se torna “suficiente para garantir a incorporação de amplos segmentos sociais que vêm procurando a escola, insistindo em seu direito à ela, na construção de sua História e na preservação de sua memória” (NADAI, 1988, p. 1). Quanto a essa problemática, a Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt relata:

*Tinha um grupo de professores que eu convivia e que rejeitava muito esse novo aluno que estava entrando na escola, que vinha de classes sociais mais pobres, com outra cultura. Era aquele momento de muita tensão de professores mesmo, como eu, e que não estavam preparados para dar aula para esses novos alunos que estavam entrando na escola nos anos 80. Nós fomos preparados para dar aula para a burguesia, aluno que tem livro, que tem caderno, que estuda em casa, que faz lição de casa, que não é um trabalhador. Nós não estávamos preparados para isso. Então a grande questão que, na época, eu me colocava era isso: o que nós vamos ensinar para esses alunos? Eu tinha uma experiência, como professora da Rede. De manhã, dava aula numa escola muito rica da alta burguesia judaica de São Paulo e, à noite, dava aula na periferia. Eu era professora da Rede Pública e tinha vontade de chorar, porque, de manhã, eu era ótima professora e, à noite, eu era péssima professora. Meus alunos dormiam. Eu ficava falando o que é que eu faço e eu não sabia como lidar com esse novo público escolar, por isso comecei a questionar o que é significativo para esse grupo de alunos se para o outro está bem? Por exemplo, eu tinha muita consciência que esses alunos da escola judaica adoram História Antiga. Claro, que é onde está a identificação com a vida deles, com a origem deles. Agora, História Antiga para os meus alunos da periferia não tinha nenhum significado. Ou da forma como eu dava para a escola judaica não tinha nenhum significado. Não estou dizendo que História Antiga não seja importante, mas a abordagem que normalmente se dava para essas questões da antiguidade, a luta dos impérios que os Persas conquistaram, fizeram guerra... Isso aí era importante lá na escola judaica, porque os judeus estavam lutando na guerra no Oriente Médio. Aí tem um significado. Agora, que adianta a Guerra do Peloponeso para os meus alunos da periferia de São Paulo, do curso noturno e trabalhadores? Eu ficava questionando essas coisas.*

Esses questionamentos, de acordo com Elza Nadai, chegavam à escola de ensino fundamental e médio pelo movimento das reformulações curriculares em muitos Estados brasileiros, “desde que os efeitos da ‘transição democrática’ penetraram nas organizações

institucionais do ensino”. No entanto, para a autora, mesmo que o surgimento de propostas de ensino tem mostrado que a análise da memória oficial não seria a única explicação histórica, as novas propostas para o ensino não têm sido suficientes “para a apreensão da totalidade social”. Portanto, afirma que a História enquanto disciplina escolar é merecedora de reflexão à medida que fortalece como campo das ciências humanas, a partir de investigações, metodologias de ensino e pela percepção e incorporação de outras linguagens no seu âmbito documental, possibilitando “a produção de um estudo mais dinâmico do social, ao alcance da escola”. Mostra ainda a importância da atualização do professor em relação aos avanços da História ciência para possibilitar o rompimento com o ensino dogmático, apoiado na preservação de estereótipos, heróis e mitos, no sentido de garantir um trabalho educacional voltado para o social, como também para ampliar a incorporação de segmentos sociais que, por sua vez, são excluídos da escola pelo número alto de evasão e repetência. (NADAI, 1988, p. 1-2)

A reflexão sobre o Ensino de História pensada para o Seminário contou com um público maior do que o previsto pelos seus organizadores, chegando, segundo dados, a 804 professores inscritos, sem contar com os professores convidados e outros participantes (NADAI, 1988, p. 6). Para Circe Bittencourt:

*Naquele momento de reformulação curricular nós quisemos trazer professores e historiadores para se encontrarem aqui. Nós imaginávamos, em 1988, fazer o encontro para umas 400 pessoas. Foi assim que nós preparamos. Foi um espanto. Vieram quase mil pessoas. Veio gente do Brasil inteiro, eles telefonavam para a gente. Acho que veio até do Acre. Porque a gente mandou informes via Anpuh, que era a mala direta. Naquela época, não tinha e-mail, não tinha nada, você imagina, para mandar eram aquelas malas diretas que iam pela Anpuh. A Anpuh ajudou a divulgar. Então, foi mandado para quase todos os lugares do Brasil. E a gente usou também a via de comunicação da Secretaria da Educação, porque a gente queria também a presença do professor da Rede. A Secretaria da Educação estava muito aberta para cursos de formação.*

*Lembro que a Secretaria da Educação permitiu que os professores fossem liberados do ponto para vir participar do encontro. Coisa que nunca mais aconteceu, pelo menos no outro não. Agora é uma briga, a Secretaria nunca deixa o professor participar de nada. Naquela época, ganhava certificado daqui e valia ponto a participação nos eventos. Então nós levamos um susto. Eu lembro que a abertura nós tínhamos feito na Escola de Aplicação, no anfiteatro, que cabe umas 500 pessoas. Lotou aquilo inteiro, tinha gente para fora. Nós tivemos que por caixas de som para fora, aqui, do lado de cá, no pátio interno da escola e do lado de fora da escola. Encheu de gente isso aqui. A Elza e eu ficamos, assim, estarecidas com a quantidade de pessoas, o que mostra que havia uma necessidade.*

*Aquilo ali para nós foi um referencial da necessidade de se fazer encontros. E foi um encontro mesclado, com a presença de historiadores, com a presença de muitos professores da Rede, que vieram também do interior de São Paulo. As pessoas vieram, porque tinha a Apeoesp, nosso sindicato, que também colocou no jornal. É claro que havia todo interesse no debate sobre o novo currículo: por que ensinar História, como ensinar. Foi algo que nos deixou abismadas. Aliás, para a Faculdade inteira, que nunca tinha tido um encontro tão grande, todo mundo ficou assim abismado com a quantidade de pessoas que, naquele momento, ali compareceu. Lembro que o Celso Beisiegel, que era o Vice-Diretor da Faculdade, foi descendo conosco para a abertura e falou: não acredito no que estou vendo. Ele, que era um professor antigo aqui da casa e nunca tinha visto aquilo, uma quantidade de gente assim. É lógico, o Perspectivas mostrou essa necessidade de aproximação entre as duas áreas, que eu sempre discuto. Eu lembro que nós pegamos algumas temáticas fundamentais, mas que ainda não estava muito claro para a gente naquele momento de como discutir certos temas. Se você pega os Anais não tem nada sobre a pesquisa na área de ensino. Ela estava ainda começando. Eu tinha terminado exatamente a História da Disciplina e nem sabia o que estava direito fazendo. Naquela ocasião, usei conceitos que depois foram mais refletidos.*

O Seminário contou com um *Balanco crítico sobre Ensino de História*, objeto de conferências e mesas-redondas as quais analisaram e debateram o Ensino de História na Argentina (conferências) e na América (mesa-redonda), os problemas da formação do Professor de História (mesa-redonda) e as perspectivas do Ensino de História no Brasil. Contou, ainda, com cursos cujo enfoque do tema foi *História e linguagens*. (NADAI, 1988, p. 2-3). Na mesa-redonda *Problemas da formação do professor de História*, tema de interesse desta tessitura, foram debatidos os seguintes trabalhos: *A escola pública e a formação do professor de História*, de Célia Morato Gagliardi; *A formação do historiador: algumas questões*, de Edgar de Decca; *A formação do professor de História (resumo)*, de Sylvia Basseto<sup>44</sup>.

Célia Morato Gagliardi apresentou considerações e propostas acerca do tema escola pública e formação de professores, levando em consideração a sua experiência de vinte anos como professora de História da Rede Pública de São Paulo. Advogou sobre a necessidade da constante discussão do tema formação de professores de História, afirmando que este não se esgota na Faculdade, portanto, é preciso acompanhar o debate científico e fazer a reflexão dos limites e possibilidades na prática pedagógica cotidiana, “numa postura

---

<sup>44</sup> A Professora do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH) não apresentou o texto completo para os Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História.

sempre aberta ao questionamento e à mudança”. A autora defende o exercício da docência na escola pública como uma luta constante, porque o magistério no ensino público não é prioridade para o governo que não vê ou não quer ver “as possibilidades de transformação quando se tem um povo instruído” (GAGLIARDI, 1988, p. 67). Após evidenciar desafios enfrentados pelos professores da escola pública, Célia Morato Gagliardi afirma ainda que:

[...] nestes momentos de novas propostas curriculares para todas as disciplinas, o governo age autoritariamente, não propiciando um amplo debate, em condições satisfatórias para que as mudanças não sejam feitas apenas em gabinetes, mas possam realmente contar com a possibilidade de participação do universo dos professores. Ao invés da riqueza advinda do estudo e do debate, o Estado corre o risco de mudar apenas o rótulo, agindo sem nenhuma eficiência. No caso da proposta curricular de História, além dos problemas comuns a todas as disciplinas, como falta de discussão e de participação dos professores, foram acrescentados sérios ataques feitos na imprensa reacionária e conservadora, que não abre o diálogo e não dá oportunidade real para que todos os envolvidos na questão tenham voz. O trabalho feito pela equipe técnica da CENP, dado os importantes temas e seus enfoques, que teve a coragem de problematizar, poderia ter representado um momento precioso para o questionamento de nossa disciplina. Porém, além de não ter desencadeado o tão desejado debate, terminou num melancólico pedido de demissão da equipe que o elaborou. (1988, p. 69)

Nesse sentido, ressalta a experiência do movimento de reformulação curricular e continua o discurso, apontando que a difícil situação do Ensino de História torna-se desafiante para professores e universidades. Para enfrentar os desafios, a Professora assegura que a conscientização política perpassa a formação profissional, além da necessidade “clareza na percepção de que a História é coletiva, é participação e deve levar à democracia”. Indica também que a “questão fundamental – que História o professor leciona – remete a um profundo e necessário questionamento da concepção que temos dela” (GAGLIARDI, 1988, p. 69-70). É importante mencionar que a autora revela sua posição de apoio ao movimento de mudanças de concepções de formação e Ensino de História contemplado pela Proposta Curricular de História da CENP. Portanto, termina o discurso afirmando que:

A história é rica e bela. Ensiná-la é abandonar a ideia do ‘tudo’, da História sem lacunas, e procurar construir e investigar temas históricos do interesse e proveito de nossos alunos. Nesse sentido, para terminar, queremos propor uma nova relação dos professores de 1º, 2º e 3º graus, para que possamos superar o divórcio entre ensino e pesquisa, e caminharmos juntos no ‘saber’ e no ‘fazer’, pensando e acreditando na

dimensão social do trabalho do professor de História, nas 5.400 escolas públicas do Estado de São Paulo. (GAGLIARDI, 1988, p. 73)

Por sua vez, o Professor Edgar de Decca, no discurso pronunciado, revelou-se perplexo em relação ao momento vivido e à experiência do Ensino de História, seja como professor na Universidade ou como responsável pelo convênio Unicamp e outras universidades de São Paulo com a CENP. Por assim mostrar-se, propõe fazer mais indagações do que responder. Dentre os questionamentos, contestou a consolidação e cristalização, referindo-se ao seu trabalho de doutoramento *O silêncio dos vencidos*, de interpretações históricas institucionalizadas e conceitos, enquanto discurso da verdade histórica veiculada nos meios de comunicação e por livros didáticos. Declara que percebeu durante sua pesquisa “que o campo da cultura historiográfica é um campo profundamente sólido; e quem pretende investir contra as versões consagradas, só pode esperar muita paulada” (DE DECCA, 1988, p. 74-75). Nesse sentido, o autor relacionou os silêncios vivenciados pela reação do resultado de sua pesquisa aos problemas de mudanças curriculares para o Ensino de História, reafirmando que:

[...] a cultura historiográfica, produzida nos centros acadêmicos e universitários, tem sedimentação, peso institucional e o poder de capilaridade, do ponto de vista de instituir um campo de discurso e de reflexão historiográfica que só se percebe no momento em que se tenta mudar determinados padrões interpretativos de uma determinada cultura já estabelecida. (1988, p. 75)

Apesar de reconhecer a necessidade de transformação da cultura historiográfica, o autor aponta que é muito difícil quebrar a base de sustentação dos currículos imbricada nessa sedimentação de concepção histórica de segmentação evolucionista e etapista. Para tanto, levantou a dúvida ao público:

[...] se a História, enquanto área de conhecimento, deve ensinar conteúdos, se o professor deve propor para o aluno interpretações novas, em oposição às interpretações consagradas, ou então se o Ensino da História deve se localizar num lugar mais difícil, talvez, mais próximo do que consigo entender, que seria o lugar onde se deve iniciar o Ensino de História: **discutir as premissas dessa área de conhecimento na nossa sociedade contemporânea.** (*Grifo do autor*; DE DECCA, 1988, p. 76)

Assim, o Professor Edgar De Decca ainda mostrou no seu discurso que o aluno de qualquer nível de ensino deve conhecer as premissas do conhecimento histórico, pois a História constitui uma das formas de conhecer o mundo.



Sylvia Basseto, no resumo apresentado, identifica-se como professora universitária e pergunta à universidade qual o seu relacionamento com a escola básica, constatando que pouco se sabe do ensino fundamental e médio, da realidade escolar, devido à enorme distância mantida. Ao evidenciar as denúncias da imprensa à desqualificação profissional dos professores, causando deficiência no ensino, a Professora manifestou que a resposta da universidade para tal situação é mostrar que o professor é um sujeito estagnado, desprovido de cursos que promovem o acompanhamento do saber produzido pelos especialistas. Posicionou a favor de atuação mais efetiva da universidade, no sentido de promover uma graduação que tenha um currículo que contemple a formação do professor/pesquisador e de formação continuada para uma constante realimentação da reflexão e problematização da prática de sala de aula. (BASSETO, 1988, p. 79-80)

Na mesa redonda *Perspectivas do Ensino de História no Brasil*, sob coordenação da Professora Raquel Glezer, do Departamento de História da USP, os seus participantes debateram o tema com os seguintes trabalhos: *Notas, reflexões e propostas*, de Antônio Torres Montenegro; *Conhecer fazendo: perspectivas do Ensino de História*, de Francisco Alencar; *O Ensino de História no Brasil: balanço crítico*, de Joana Neves; *A Anpuh e o Ensino de História: balanço crítico*, de Raquel Glezer.

Em *Notas, reflexões e propostas*, o Professor Antônio Torres Montenegro narrou o trabalho desenvolvido de assessoria para o Ensino de História a professoras das séries de alfabetização de escolas comunitárias de bairros da periferia de Recife, capital de Pernambuco, e no trabalho com supervisoras da rede municipal de educação. Para tanto, partiu de sua experiência docente no Mestrado de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que forneceu o aparato teórico para pensar o Ensino de História e construir propostas para o trabalho desenvolvido, relacionando a construção de proposta tendo em vista as diversas realidades. Nesse sentido, o Professor relacionou a experiência vivida como docente universitário ao trabalho de assessoria prestado e, ao tomar contato com as realidades não acadêmicas reconheceu que há “grande e profunda distância entre o nosso saber acadêmico ou, ainda, o debate historiográfico e a História ensinada aos alunos”. Porém, manifestou que tal constatação não é motivo de desânimo, mas constitui “um grande desafio a todos que acreditamos que a realidade não é imutável ou imóvel e que a

teoria é um auxílio à compreensão e atuação na realidade, sendo esta também capaz de transformar a teoria”. (MONTENEGRO, 1988, p. 124)

Já Francisco Alencar, em *O Ensino de História no Brasil: balanço crítico*, fez um discurso com entonação política, ressaltando que o Ensino de História para a escola fundamental e média “deve ter um compromisso explícito com o **fazer histórico**, com o momento histórico em que esse ensino é produzido” (*Grifo do autor*, 1988, p. 130). Para o autor, trata-se do momento do professor-cidadão mudar a realidade a partir de uma ciência viva, que une informação e participação, o saber e o fazer históricos. Assim, determinou passos a serem dados para que o Ensino de História tenha novas perspectivas para o momento histórico vivido. Resumidamente, foram as ações propostas pelo autor: construir a ponte Universidade-Escola para difundir, divulgar, generalizar a produção historiográfica acadêmica; aprofundar a revisão da historiografia didática isto é, renovar os conteúdos dos livros didáticos para o aperfeiçoamento do magistério e vincular a História à vida dos alunos; reformular os currículos para trabalhar conceitos-chave, objetivos e conteúdos atualizados e viabilizar sua discussão democrática para que o operário do saber ou mestre-escola<sup>45</sup> internalize os novos programas; promover encontros e cursos para troca de experiências e atualização; estimular a criatividade do ensino. Por fim, Francisco Alencar afirmou: “Com a nossa atuação poderemos garantir o Ensino de História como um dos fundamentos da identidade política e cultural do nosso povo”. (ALENCAR, 1988, 130-132)

Por sua vez, Joana Neves assumiu o desgosto de ser sombria e pessimista em relação ao Ensino de História ao fazer um balanço crítico na realidade vivida, que ela admitiu falar a partir da ótica da Paraíba. Situa o seu discurso dentro de um contexto de crise na sociedade em geral, na educação como um todo e o específico ao ensino. Assim, mostrou-se preocupada com a situação do ensino que no seu entender são problemas de conteúdo e de ordem político-ideológica. Em relação ao Ensino de História pareceu já ter superado o conteúdo tradicional, mas ainda não fora incorporado nem novos conteúdos e outras metodologias. No que se relaciona às transformações de ordem política, disse conviver com diversos obstáculos que vão desde problemas de proibição de utilização de livros didáticos, por serem denunciados de subversivos<sup>46</sup>, à posição político-ideológica de

---

<sup>45</sup> Nomes usados pelo autor para referir ao professor.

<sup>46</sup> Os livros indicados como subversivos foram o de OSPB de Frei Betto e o História do Brasil de Elza Nadai e Joana Neves.

professores conservadores e até retrógrados. Pontua ainda como problema, segundo suas palavras, “a profunda desarticulação entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus”. Por fim, afirma “que o Ensino de História só terá boas perspectivas se mudarmos a História”, ou seja, se mudarmos o quadro precário da educação em todos os níveis e a crise político-social. (NEVES, 1988, p. 133-139)

Para finalizar os vários discursos que compuseram a mesa-redonda sobre as perspectivas do Ensino de História, a Professora Raquel Glezer pronunciou sua fala sobre a Anpuh e o Ensino de História, fazendo um balanço sobre o significado para a Associação dos Historiadores em relação ao encontro Perspectivas. Assim, teceu o seu discurso evidenciando os momentos históricos de conquistas da Anpuh em relação à defesa do mercado de trabalho do historiador, à formação do professor e à permanência dos cursos plenos de História, como também não deixou de evidenciar a própria abertura da Associação à participação dos professores de ensino fundamental e médio e na organização desse primeiro encontro Perspectivas dedicado ao Ensino de História. Como Presidente da Anpuh, eleita para o biênio 1987-1989, mostrou a opção realizada pela Associação e reafirmada no Simpósio de 1987 em Brasília que, segundo a autora, “[...] o Ensino de História em qualquer nível, é área de atuação dos profissionais de História, de todos eles, em conjunto, somando-se experiências, propostas, desejos e sonhos”. (GLEZER, 1988, p. 140)

Nesse sentido, a Professora Raquel Glezer manteve no seu discurso a preocupação com o campo de atuação do Historiador, colocando-se, enquanto representante da Anpuh, em defesa do curso de graduação em História. Ao perguntarmos à Professora Raquel Glezer sobre a relação da Anpuh com o Perspectivas do Ensino de História, ela nos respondeu afirmando que:

*Eu acho fantástico, uma coisa muito boa. Acho que o encontro enriquece a Anpuh e ajuda o pessoal que trabalha com questões de ensino de se manter ligado às questões da comunidade dos historiadores e da especificidade do trabalho de formação. Eu acho muito bom, eu achei ótimo quando começou. Eu era Presidente da Anpuh quando aconteceu o primeiro encontro “Perspectivas do Ensino de História”. Eu fiz um discurso.*

*O trabalho da Associação é extremamente flexível. O Perspectivas demorou para realizar o segundo encontro porque era uma coisa custosa. Era problema de financiamento. Até as Universidades aceitarem que elas tinham que financiar... Você sabe, é um jogo político, pesado, complicado.*

Mesmo que para a Professora Elza Nadai, no primeiro encontro, parecia claro que o “interesse, a presença e o volume de trabalho apresentado demonstraram que existe um vazio na questão do ensino de História, havendo, portanto, necessidade de Encontros”, o que sugerira sua continuidade, o segundo Encontro Perspectivas do Ensino de História demorou oito anos para ser realizado. (1988, p. 13). A Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt rememora o momento de organização desse segundo Encontro:

*No Perspectivas de 1996 a Elza já tinha morrido. Nós estávamos preparando o II Perspectivas quando ela morreu e acabou atrasando um pouco. Quando nós organizamos o I Perspectivas perguntamos: qual é a continuidade? Nós não sabíamos como ia continuar. Deixamos aberto. A gente pensava que outro lugar fizesse, que alguém se propusesse a fazer. Aí fui para a França e fiquei lá dois anos, terminei meu doutorado e nada, não tinha mais Perspectivas. Aí nós falamos: vamos fazer outra vez? Vamos fazer outra vez aqui?*

*Acho que naquela época aconteceu que muitos de nós estávamos fazendo doutorado. Com exceção da Elza, que já era doutora. A Ernesta também estava fazendo doutorado. As pessoas estavam muito envolvidas com a própria pesquisa, não dava muito tempo de fazer tanta coisa. Naquela época não tinha muito doutor na área de ensino, estava começando naquele momento a aparecer os primeiros doutorados na área. Isso foi no começo dos anos 90 e depois houve uma parada. Quando sai alguém, algum orientador morre, aposenta, ou acontece alguma coisa, você percebe que muda muito o esquema.*

*Então, quando fomos fazer o segundo encontro aqui na Faculdade de Educação, na realidade, eu acabei ficando sozinha aqui, porque a Elza havia morrido. Nós até tínhamos marcado um encontro. A morte da Elza foi muito forte. Nós tínhamos marcado uma reunião numa segunda-feira aqui que eu nunca esqueço. Sexta-feira ela estava lá em seu apartamento no Guarujá. Ela vinha queixando muita dor de cabeça. Ela tinha problema de bronquite asmática e tomava muito remédio. Ela era alérgica. Acho que foi eu ou ela que fez uma ligação na sexta-feira e ela me disse: “Olha, eu não vou mais segunda-feira o trânsito está muito ruim para subir do Guarujá. Eu não estou muito descansada, então vou marcar para terça-feira a reunião do Perspectivas”. Falei: está bom. Era dia 6 de janeiro. Aqueles feriados logo depois do final do ano. Quando foi sábado, ela começou morrer, não é? Sei que, quando deu a dor de cabeça no domingo cedo a irmã dela me ligou dizendo que ela tinha tido um aneurisma, não tinha dado nem para trazer para São Paulo. Exatamente na terça-feira, ela morreu. (Emoção). Isso foi no comecinho de 1995. E aí fiquei 1995 preparando o Perspectivas que aconteceu só no início de 96.*

*Eu insisti que tinha que ter o Perspectivas, até em homenagem à Elza. Aí o II Perspectivas aconteceu aqui outra vez. Já estava, evidentemente, muito mais clara a situação no II Perspectivas. Já teve uma temática que era: Currículos e linguagens. Já tinha estudos de currículo. Já tinha mais objetividade, diferente do primeiro que a gente não sabia o que vinha acontecendo direito. No fundo continua a mesma pergunta: o que nós ensinamos, o que deve ser ensinado de História para fugir da grande crítica: não pode ser europocêntrica, não pode ser linear, etc.*

É preciso reconhecer pelas memórias da Professora Circe Bittencourt o momento significativo de realização do II Encontro Perspectivas do Ensino de História que, além de mostrar com sensibilidade a perda significativa da Professora Elza Nadai, idealizadora do encontro, pôde também assinalar que nos anos de 1990 a área de pesquisa do Ensino de História mostrava sinais de pleno processo de crescimento.

Os Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História mostraram-nos que sua temática básica centrou-se nas análises sobre reformas curriculares do Ensino de História e formação de professores. Assim, o encontro tratou de fazer um balanço crítico das propostas curriculares da área de História promovidas por Secretarias municipais e estaduais, como também da proposta de currículo único para o País, encaminhada pelo MEC. Ou seja, pretendeu discutir questões fundamentais decorrentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, foram objetivos do II Perspectivas:

- 1- Possibilitar debates entre professores dos três níveis de ensino sobre as atuais propostas curriculares de História.
- 2- Discutir as tendências provocadoras de mudanças efetivas no atual quadro do ensino da disciplina.
- 3- Avaliar o alcance das propostas na prática de sala de aula.
- 4- Refletir sobre a relação entre os métodos de ensino e aprendizagem das propostas e as mudanças do papel do professor. (Apresentação, 1996, p. 8)

O Encontro contou com uma programação variada, procurando atender a temática escolhida e aos seus objetivos. Destacaram-se quinze cursos oferecidos, uma Conferência e seis mesas-redondas, além de vários Grupos de Trabalho, Comunicações Coordenadas e Individuais. Na sessão de abertura, a Professora Joana Neves prestou homenagem à Professora Elza Nadai e a Conferência, *História, política e ensino*, fora proferida por Maria de Lourdes Mônaco Janotti, professora do Departamento de História da FFLCH da USP, na qual destacou a necessidade de reflexão quanto ao caráter político da História, como área de pesquisa e como ensino. Fez também um balanço das historiografias, ressaltando os perigos para a despolitização da História ao enfatizar os conteúdos da História imediata ou do tempo presente (Anais do II Perspectivas, 1996, p. 19-29). Por outro lado, não foi em nome do relativismo absoluto de se acatar tudo ou valorizar o presentismo que a perspectiva de História temática veio no movimento curricular para o Ensino de História desde final dos anos de 1980. Para Selva Guimarães Fonseca, o Ensino de História temática permite aos “alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas

produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um.” (FONSECA, 2003, p. 35)

Segundo texto da Apresentação do II Encontro Perspectivas do Ensino de História: “Os Trabalhos apresentados serviram, de formas diversas, para ampliar a reflexão e avaliar os caminhos que o conhecimento histórico escolar tem percorrido nos últimos anos, assim como os avanços e descompassos das práticas nas salas de aula” (1996, p. 15). Assim sendo, os debates sobre o Ensino de História nas mesas-redondas seguiram o caminho de reflexão e avaliação das *Políticas públicas e currículo* (Professora Yara Prado, do MEC; Professora Kátia Maria Abud, da FEUSP; Professor Mario Carretero, da Universidad Autónoma de Madrid-Espanha); dos *Currículos e conhecimento histórico* (Professor Antônio Flávio Moreira, da UERJ; Professora Circe M. Fernandes Bittencourt, da FEUSP; Professora Helenice Ciampi, da PUC-SP); da *Formação do professor de História* (Professora Ernesta Zamboni, da Unicamp; Professora Selva Guimarães Fonseca, da UFU; Professora Sylvia Basseto, da FFLCH/USP); da *Formação de professores e cotidiano escolar* (Professora Ismênia de Lima Martins, da UFF; Professora Maria Auxiliadora Schimdt, da UFPR; Professora Vera Lúcia Sabongi de Rossi, da Rede Pública de Ensino – SE/SP); da *Comunicação, história e memória* (Professor Alcyr Lenharo, da Unicamp; Professora Sylvia Magaldi, da Fundação Roberto Marinho; Professor Ulpiano Bezerra de Menezes, da FFLCH/USP); e de *Imagens e movimento* (Professor Elias Thomé Saliba, da FFLCH/USP; Professora Maria Aparecida Aquino, da FFLCH/USP; Professor Milton José de Almeida, da Unicamp).

Em relação à temática básica do Encontro sobre questões curriculares e formação de professores, a organizadora dos Anais desse II Perspectivas do Ensino de História, a Professora Circe M. Fernandes Bittencourt declarou na apresentação que:

O debate mais significativo em relação à proposta curricular ocorreu quando da apresentação da versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª séries) organizado pela equipe do MEC. Houve uma série de discussões no decorrer do evento nas quais foram questionados, além dos conteúdos propostos, a forma como têm sido elaborados tais parâmetros e a partir de quais critérios, conforme o exposto no documento introdutório. No decorrer das reuniões, decidiu-se pela rejeição da proposta, considerada pelos participantes, por unanimidade, como inadequada e desatualizada em relação às propostas

originárias de vários Estados brasileiros, tais como as do Estado de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em consequência, houve o comprometimento dos representantes do MEC de retirar a proposta para exame de pareceristas e a reelaboração de uma nova proposta que, em princípio, deveria ser apresentada para discussão no mês de maio próximo e que deveria incluir debates com a Anpuh e AGB. (1996, p.15)

Assim, nesse espaço/tempo de fórum acadêmico os participantes continuaram mostrando que há um grupo específico que se propõe discutir, analisar e fazer o movimento para definir os caminhos do Ensino de História no Brasil. O momento histórico de novas definições para o Ensino de História, a partir do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conduziu esse Grupo de Ensino de História a retomar a discussão historiográfica e educacional, debatidas no processo de elaboração e implementação de currículos do final da década de 80 do século XX. Portanto, o *Perspectivas do Ensino de História* continuaria na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano de 1998, garantindo o comprometimento com a permanência do evento e com as discussões do Ensino de História.

O III Encontro *Perspectivas do Ensino de História*, coordenado pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, contou com uma enormidade de trabalhos apresentados. São mais de 800 páginas escritas e publicadas nos Anais do evento, evidenciando debates que apontam para o crescimento de linhas temáticas de pesquisa do Ensino de História.

O tema *Perspectivas da educação contemporânea* abriu o encontro com as exposições *O Ensino de História e a memória do historiador*, do Reitor UFPR Prof. Dr. Carlos Antunes Santos; *Perspectivas para o Ensino de História*, da Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Acácia Zeneida Kuenzer, professora do Setor de Educação da UFPR; e a conferência de abertura *Ensino da História e formação para a cidadania*, proferida pela Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cândida Proença, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

É importante ressaltar que novamente as discussões e reflexões desse encontro centraram-se nas questões de mudanças curriculares, mais precisamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas políticas públicas correlatas que, naquele momento, invadiam as discussões dos educadores. No Grupo de Trabalho *Currículo e Ensino de História* a Professora Maria Auxiliadora Schmidt articulou um discurso crítico em relação à proposta

dos PCNs de História e a formação de professores, enfatizando que a noção de conhecimento de tal documento, segundo suas próprias palavras, “é empobrecida, fragmentada, pragmatizada”. Afirmou que os PCNs de História “dificulta a possibilidade do educando apoderar-se do passado, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, na medida em que dissimula o discurso que o produziu” que, para a Professora, tratou-se de um projeto neoliberal. (SCHMIDT, 1999, p. 367)

Em relação à formação de professores, a Professora Maria Auxiliadora Schimidt inclui ao debate dos PCNs outros documentos oficiais que traçaram as diretrizes básicas para a formação do licenciado. Nesse sentido, assegurou que:

[...] as perspectivas atuais do ensino de História vêm sendo impostas pelas políticas governamentais que têm privilegiado, essencialmente, em seu discurso, a imposição de Parâmetros Curriculares Nacionais e o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Este são os dois atores privilegiados nos quais têm recaído a culpa do fracasso do ensino e o projeto de redenção da educação de modo geral e de História, em particular. (SCHMIDT, 1999, p.369)

Por assim dizer, acrescentou à sua reflexão que há nesse discurso organizado pelas políticas públicas “a ideia de um Ensino de História ideal, um currículo ideal e um professor ideal”. Trata-se de um discurso sedutor, levando à crença de que seja “portador do novo, do futuro, que movimenta e dá sentido à História”. No entanto, o que se pôde assistir ao longo de todo esse processo foi a adoção, por parte das autoridades governamentais, “da política do abandono e do descaso pelos professores, pelo ensino e pela educação”. (SCHMIDT, 1999, p.369-370)

Marcaram também o III Encontro Perspectivas do Ensino de História discussões de muitos trabalhos, cujos Grupos de Trabalho revelaram as tendências de pesquisas e experiências de ensino sobre os temas: Formação de professores; Produção do conhecimento e Ensino de História; A produção historiográfica e o livro didático; A produção historiográfica e o livro didático; História local e Ensino de História; Currículo e Ensino de História; Linguagens e Ensino de História; Memória e Ensino de História; O uso escolar de fontes históricas; História do Ensino de História (SCHMIDT & CAINELLI, 1999). Ressaltamos que, foi neste III Encontro que se pensou pela primeira vez em formar a Sociedade Brasileira de Pesquisadores do Ensino de História, ideia que foi retomada no IV Encontro, em Ouro Preto.



O IV Seminário Perspectivas do Ensino de História<sup>47</sup> foi sediado em Ouro Preto, Minas Gerais, em abril de 2001, cujo enfoque temático procurou dar continuidade aos encontros anteriores, centrando as discussões nas políticas públicas, currículos, formação de professores e linguagens no Ensino de História. Respectivamente foram organizadas mesas-redondas com os temas: Políticas Públicas e Ensino de História onde se discutiu Diretrizes Curriculares, formação de professores de História, avaliação de sistemas de ensino e identidade profissional; Conhecimento histórico, interdisciplinaridade e novas abordagens com discussões centradas em abordagens historiográficas e metodologias de pesquisa interdisciplinar; Métodos, técnicas e recursos no Ensino de História a partir de discussões sobre livro didático e paradidáticos de História, linguagens literárias e Ensino de História.

Para o presidente da Comissão Organizadora Luiz Carlos Villalta, o Seminário teve a intenção de preencher “uma lacuna já diagnosticada na literatura pertinente, que aponta um divórcio entre, de um lado, o ensino superior e a pesquisa histórica, e de outro, a educação básica – vista como reprodutora e simplificadora daquele momento produzido nas Universidades” (2001, Prefácio, Caderno de Resumos). Nesse sentido, segundo ainda o organizador do evento, o encontro trouxe a possibilidade de aprofundar pesquisas e discussões que possam aproximar o Ensino de História e a historiografia, para avançar nas questões relativas a métodos de pesquisa-ensino. Também foi nesse Seminário que as questões do debate sobre a Associação dos Pesquisadores do Ensino de História foram colocadas na Assembleia, criando um clima tenso, de oposição e aceitação, entre os historiadores presentes.

Por sua vez, o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em julho de 2004 no Rio de Janeiro, elegeu o tema *Sujeitos, saberes e práticas* com o propósito de trazer a problemática sobre a identidade da disciplina histórica escolar para o centro das discussões,

[...] em relação às questões postas pelos debates e diálogos epistemológicos com o conhecimento historiográfico, a produção do

---

<sup>47</sup> O encontro teve atraso de um ano pela sequência dos dois últimos e também neste evento não houve a publicação de Anais. Existe no site da UFOP, na página do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, uma espécie de Anais eletrônicos disponibilizando a programação do encontro e alguns trabalhos para leitura e impressão. Outra ressalva trata-se do nome do Encontro Perspectivas do Ensino de História. Houve uma volta ao primeiro nome “Seminário” no lugar de “Encontro”, uma vez que parece que já havia se consolidado este último.

campo educacional e das demais Ciências Sociais; as demandas postas pelos documentos curriculares oficiais que questionam radicalmente a organização disciplinar; as questões que emergem dos movimentos sociais que optaram por diferentes conteúdos e caminhos; e a mídia que facilita o acesso às informações de forma ampla e através de diferentes linguagens. (2004, Apresentação, Caderno de Resumos).

Para tanto, o Encontro foi dividido em seus três eixos temáticos – Sujeitos, saberes e práticas – com mesas-redondas e grupos temáticos de discussões distribuídos entre esses eixos. A programação do evento contou com duas conferências, de abertura e encerramento: *História e Ensino de História: memória e identidades sociais*, autoria de Ismênia de Lima Martins (UFF); e *Perspectivas do Ensino de História no século XXI* autoria de Christian Laville (Université Laval/Quebec).

É importante ressaltar que na sessão de abertura foi organizada uma mesa-redonda cujo tema ressaltou a *Memória e construção – 1988-2004* do Encontro Perspectivas do Ensino de História. Nesse sentido, as Professoras Ana Maria Monteiro, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Lana Mara Siman, Joana Neves e Maria Auxiliadora Schimidt rememoraram a construção dos encontros. Nesse momento de tessitura de memórias dos encontros, a Professora Joana Neves rememorou a trajetória de vida da Professora Elza Nadai, tecendo seu discurso numa homenagem à “criadora desse espaço de apresentação de trabalhos, debates, críticas e identificação de perspectivas sobre e para o ensino de História, em todos os níveis e instâncias”. (NEVES, 2004, p. 3)

Nesse sentido, a criação, a construção e a consolidação do espaço de reflexão, de discussão e de aproximação entre os vários níveis de ensino pelo Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi trabalhado ao longo dos seus mais de dezessete anos<sup>48</sup> de existência por um grupo de professores formadores de professores que trouxeram suas preocupações em relação à História ensinada e dialogaram com os professores da escola básica, pelas pesquisas realizadas e pelos relatos de experiências.

Para Ana Maria Monteiro, organizadora do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História:

*Uma primeira discussão que a gente teve no grupo foi para definir qual era o objetivo de um encontro como o Perspectivas? Qual era a diferença do*

---

<sup>48</sup> Até a tessitura desta narrativa histórica, foram realizados cinco encontros. O Encontro programado para outubro de 2007 não será evidenciado neste trabalho por determinação do seu recorte temporal: o VII Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História, em fevereiro de 2006, Belo Horizonte-MG.

*Perspectivas em relação ao Pesquisadores e em relação à Anpuh? A gente colocou isso, inclusive, na apresentação do encontro. Porque a gente entendia que o Perspectivas era, nitidamente, um momento para o professor. Era um momento para que o professor tivesse contato com o pesquisador que sabia que ia ali para falar para o professor. Os pesquisadores não iam ali para falar para seus pares e discutir os seus resultados de pesquisa. Os pesquisadores convidados foram para lá sabendo que eles iam trazer suas problemáticas de pesquisa para dialogar com o professor, com alguém que está na sala de aula e que vai ver que uso faz daquilo. Era o espaço onde o professor poderia apresentar relatos de experiência ou comunicações de projetos e o pesquisador, se era pesquisador de ensino, apresentaria seus trabalhos. Vejo que quem se apresenta na Anpuh é quem se apresenta no Pesquisadores de Ensino. Acho que é mais um cruzamento, é a fronteira mais tênue de relação da Anpuh com o Pesquisadores de Ensino. Esse é o ponto.*

*Para o professor, o Perspectivas é um encontro precioso. Lamentei muito a pouca participação do professor do encontro aqui no Rio. Eu esperava que a gente tivesse uns 2.000 participantes, mas não tivemos. Ficou em torno de 600. Várias pessoas me disseram: Ana! Foi na única semana de férias que a gente tinha. Eu estava morto e tinha que parar e descansar um pouco, senão não aguentava trabalhar o outro semestre. E as pessoas todas falaram muito isso.*

Após indicar o objetivo do Encontro Perspectivas e reafirmar que este se trata, essencialmente, de um espaço de diálogo do professor de ensino fundamental e médio, a Professora Ana Maria Monteiro lamenta a não participação efetiva dos professores da Educação Básica no encontro que organizou. Em relação à questão da participação de professores da educação básica nos encontros, a Professora Circe Bittencourt rememora:

*Eu me lembro que no II Perspectivas já veio um número menor de professores. Veio muito professor da Rede Particular, mas não da Rede Pública. A Secretária da Educação, que era, aliás, uma colega nossa da Faculdade de Educação da USP, disse que não podia dispensar os professores. E escolhemos a data, lembro-me perfeitamente, que era a época do planejamento dos professores. Então falei que aqui era um bom lugar para eles reunirem e fazer planejamento, contar como hora do planejamento deles, porque essas novas ideias estavam sendo discutidas no Perspectivas, que era exatamente tema do Currículo, o tema das Novas Linguagens. Ela não permitiu que os professores viessem. Nem da Rede Municipal, nem da Rede Estadual de Educação puderam vir. Quer dizer, nós não contamos com apoio das Secretarias, naquele momento, para a participação dos professores. Mas acho que o esforço todo era a possibilidade de virem.*

*Teve um momento que notei, depois de 1996 principalmente, que houve um refluxo de professores nos Perspectivas. Não sei se foi o tipo de organização. Houve um momento de descrédito muito grande e que, coincidentemente, aumentou a pesquisa na área de ensino. O desinteresse dos professores em participar desse tipo de evento trata-se de uma série de razões. Uma delas foi muito descrédito no próprio ensino, na escola, na educação escolar. A situação estava tão complicada, porque a*

*droga e a violência estavam muito presentes na escola. E, aí, a discussão na escola não era muito mais sobre conteúdos escolares propriamente ditos, mas sobre as questões sociais de carência mesmo, de condições mínimas de sobrevivência até. Acho que o problema passava por aí, com essa entrada das gangues na escola, da violência, da situação que, acho, deu um descrédito muito grande nos professores. Essa situação social do País fez com que o professor desacreditasse nos debates mais epistemológicos, pois não respondem sobre a situação que eles têm que viver ali dentro da escola. O que você faz com aluno bêbado, drogado, na sala de aula? Nem se debatia mais se aquela escola estava boa ou não. Era, simplesmente, o que você fazia com aqueles alunos na sala de aula: menina grávida com 14 anos... Enfim, essas questões que começaram a multiplicar. São problemas que, às vezes, eram pontuais, e naquele momento eles aumentaram em quantidade tão grande, e não era mais nas grandes cidades só. Isso passou para as cidades pequenas, para qualquer cidade do Brasil e acho que isso daí deu uma refreada na busca, nessa necessidade de você fazer certos debates metodológicos.*

*Eu me lembro também do outro Perspectivas que foi feito em Curitiba, em 98, não tinha pouquíssimos professores da Rede. Também foi um encontro mais de pesquisadores do que de professores, pelo menos da forma como tínhamos imaginado nos dois primeiros Perspectivas. Nós já tínhamos ficado chateados com o II Perspectivas, com o pouco de professor participando. O Perspectivas é mais voltado para esse público, inclusive as mesas-redondas foram feitas, no I e no II, pensadas para um diálogo com o professor e não para fazer com um diálogo de coisa mais acadêmica. Eu me lembro que, naquela época, até fui muito criticada. Estava sendo alvo, objeto do ódio, porque eu tinha participado dos PCNs em 98. E eu achava que devia centrar em cima desse assunto, que era o currículo que estava aí, o currículo nacional. Foi feito apenas uma mesa. Acho que isso atrairia os professores, se fosse para discutir o PCN. Naquela ocasião era o grande tema. Mas não foi esse o tema daquele encontro. Lembro que foi uma mesa só, e os professores reclamaram. Ter 20 minutos para falar num encontro nacional, sobre o PCN? Sendo que por trás ficou aquela tensão. A tensão ficou.*

*Não sei o que aconteceu em Ouro Preto pois não participei. Quer dizer, até eu ia, eu lembro que eu ia. Eu me lembro até que foi o Villalta que organizou em Ouro Preto, e era sobre livro didático. Ele foi mudando a data daquele encontro várias vezes, não saía, não saía, não saía... Acho que ele teve muita dificuldade com financiamento e eu tinha me proposto a ir. Mas, quando, finalmente, firmou a data, foi a época que, outra vez, voltei para a França para o pós-doutorado. Acho que ficou mais de dois anos sem acontecer o Perspectivas. Foi 2001, esse de Ouro Preto. As informações que tenho é que também não tinha muito professor. Em Ouro Preto, não houve uma participação dos professores da Rede.*

*Sempre que falo do Perspectivas eu insisto em todos os lugares que vou, que é chamar professor da Rede para falar. Eu lembro no II Perspectivas, mesmo no primeiro, a gente pôs professor falando, tinha mesa-redonda com professor da Rede falando dos problemas deles. Não tinha tanto aquele ar acadêmico, digamos assim, aquela fala mais acadêmica. Acho que esse diálogo da universidade com a Rede tem que fazer, tem que voltar. A universidade deve procurar as Secretarias de Educação. Atualmente, parece que a Universidade se limita a oferecer cursos de formação continuada, quando faz aqueles convênios: Secretaria da Educação e*

*universidade. Está se limitando a isso. Esses encontros servem para, exatamente, até fazer o balanço disso: o que é essa formação continuada? Qual o papel da universidade tanto na formação inicial quanto na formação continuada? Os estágios, para que servem ou para que não servem? Já que aumentou tanto o estágio. Que relação está estabelecendo-se com a Rede? Não sei, pode ser que eu me engane, quer dizer, a gente não sabe exatamente o que os professores estão pensando. Acho que, no momento, houve um distanciamento dessa relação.*

*Paralelamente a essa situação, você vê o crescimento da pesquisa na área de ensino. Por outro lado, posso dizer que é uma situação meio contraditória. Se você pega o crescimento das pesquisas é depois de 1996. E, ao mesmo tempo, você vê a diminuição do interesse de professores na participação do debate sobre as questões educacionais. Não sei se agora está retomando. Acho que a questão educacional está aflorando para um novo debate. Quando você vê que vem um professor da Rede, ele vem para fazer pesquisa, para ele deixar de ser professor da Rede. O objetivo deles, quando eles vêm: estou sendo professor agora, mas quero sair. Por isso estou fazendo o mestrado, o doutorado, para não ser mais o professor da Rede, para me tornar professor universitário. Então aí pergunto: para que serve a pesquisa na área de ensino?*

Ao tecer sua narrativa, a Professora Circe rememorou os dois primeiros encontros, enfatizando que a proposta inicial era possibilitar a participação efetiva dos professores de ensino fundamental e médio, inclusive fazendo parte de mesas-redondas. Rememorou também os encontros seguintes, evidenciando o refluxo e a não participação dos professores na programação do evento. Insiste, portanto, que esse espaço/tempo fora criado com o propósito de promover o diálogo entre universidade e as redes de ensino. Não se trata de um lócus de discussões epistemológicas de pesquisa acadêmica, mas de voltar para o seu objetivo inicial, de discutir os problemas do Ensino de História e o currículo ativo pelas experiências vividas dos professores de História da escola básica. Não deixou também de expor o problema da realidade vivida pelos professores na contemporaneidade, que tem causado variados impasses e impedimentos, que vão desde as deficiências das próprias condições de trabalho, como escassez de material e desestímulo quanto à procura por formação continuada, à própria luta pela sobrevivência, como os salários e o clima de indisciplina e impunidade dos alunos, levando-os ao descrédito da profissão docente. Segundo o educador espanhol J. M. Esteve, “os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”. (1995, p. 95)

Contudo, é importante fazermos um balanço do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e retomar o seu significado e/ou papel para a produção/difusão das

questões do ensino e formação de professores de História. Assim, retomamos novamente os fios das narrativas da Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt e também da Professora Ismênia de Lima Martins:

*O Perspectivas veio nessa tentativa de ouvir os professores. Tanto que nós fizemos assim: oferecemos cursos, minicursos... Aí nós começamos a perceber quais eram os que tinham mais procura. Por exemplo, os das experiências de sala de aula eram lotados. Todo mundo queria fazer aquele curso. Aliás, quando nós fomos organizar, era uma briga porque as pessoas se inscreviam num curso e não tinha vaga para determinados cursos. É tanto que a gente punha primeira e segunda opção e quando a gente jogava para segunda opção as pessoas diziam que não, que queria tal lugar. O primeiro dia foi uma confusão. Não cabia para aquele lugar. E você notava que a maior procura dos professores para fazer os cursos era onde estavam as práticas pedagógicas, mais do que de historiografia. Era qualquer curso ligado à prática que eles iam trabalhar na sala de aula. Eles estavam querendo o referencial mesmo de mudança.*

*E, então, o que posso dizer desse I Perspectivas, que ele é um referencial. E teve o apoio da Anpuh. Ele é um referencial. E mostrou, inclusive para a Anpuh, a possibilidade de mobilizar as pessoas. Até assustou a Anpuh, porque ele foi maior do que o Simpósio da Anpuh em número de pessoas, naquela ocasião. Em 1988 nenhum Simpósio da Anpuh tinha mais de 1000 pessoas e aqui teve. Circularam aqui mais de 1200 pessoas, pagaram inscrição 1000 e poucas pessoas. Quer dizer, foi assim algo altamente inesperado, mas que mostrou muito essa necessidade dos professores.*

*Foi um espanto para o próprio departamento de História. Eles nunca tinham visto tanta gente para discutir determinados assuntos assim. A gente estava percebendo que não podia ser exatamente como era um encontro de Anpuh ou de Núcleo Acadêmico, tínhamos que deixar espaço para os professores se manifestarem mais. Tanto que no II Perspectivas, em 1996, já tínhamos pensado em fazer aquelas exposições. Então, teve caso de trazer até alunos de escolas para apresentar os trabalhos. E me lembro que professores trouxeram alunos para apresentar, efetivamente, os trabalhos que eles faziam. Deixar espaço para eles mostrarem as produções escolares. Quer dizer, a gente tentou ampliar um pouco até para professor chamar os alunos. Isso a gente fez a avaliação antes sobre o que nós fizemos em 1988.*

*Acho que, historicamente, o Perspectivas cumpre um papel. Ele continuou! Se ele continuou, é porque é uma necessidade, senão teria morrido aqui mesmo no segundo, não teria continuado, está certo? Se ele continuou é porque ele tem um papel a cumprir ainda e forte. Ele tem os Anais, que depois se faz as publicações decorrentes dele. Por exemplo, O saber histórico na sala de aula eu acho que é um dos livros mais vendidos sobre Ensino de História no Brasil, atualmente. Por que ele vende muito? Porque ele corresponde às necessidades. Os Anais são importantes, mas têm uma circulação menor. Agora, O saber histórico na sala de aula circulou e circula pelo Brasil todo. Todo lugar que eu vou, as pessoas me dizem: Ah! Você que é do Saber histórico? No Acre, outro dia eu estava lá: Ah! Você é a Circe do Saber histórico? As pessoas usam. Por quê? Porque aquele*

*conteúdo que está lá, que é o conteúdo do debate do Perspectivas, está respondendo a certas questões desses encontros. Acho que esses encontros, inclusive, têm essa responsabilidade, também, de depois divulgar.*

*Acho que o Perspectivas tem que andar pelo Brasil exatamente para, em cada lugar, os professores trazerem suas experiências e ter uma preocupação de publicação para divulgar o máximo possível. Agora, você vê que o Perspectivas cumpre o papel. Ele não morreu por causa disso. Eu imagino que esse de Natal vá, novamente, puxar bastante os professores da Rede para o debate de ensino e sensibilizá-los mais uma vez. Eu noto também que há um grupo de professores acadêmicos de História que estão mais sensibilizados com as questões do ensino, com a questão da formação de professores.*

*Então, para que serve o Perspectivas? Um dos objetivos é esse: ele serve para que esse professor da Rede traga as preocupações dele. O que ele está fazendo, o que o sensibiliza ou o que ele enfrenta. Além daquilo que a gente já sabe: salário pequeno, péssimas condições de trabalho, essa catarse aí que a gente sabe que existe. Não que a gente esqueça que isso existe. Mas, dentro dessas condições, o que é possível fazer?*

*Quero dizer também, quais são os temas fundamentais da educação? Acho que a gente tem que trazer o professor formador para ver se ele sabe. Porque, de alguma forma, o Perspectivas tem que sistematizar também isso que está aí para dialogar com esse professor. Claro, o professor também deve ouvir uma reflexão e uma sistematização, que nós somos obrigados a oferecer para ele estabelecer um diálogo, para entender o que ele está fazendo, até de novo, de bom, para ele ter condição de reflexão sobre a prática dele, sobre o saber escolar que ele está produzindo ali. E, daí, nós temos que trazer pessoas que estejam refletindo sobre essas questões gerais da educação, os objetivos da escola e os historiadores para que temáticas. Por exemplo, da inclusão, se o objetivo da escola é inclusão, ou seja, trabalhar com as histórias dessas culturas diferenciadas, desses problemas todos. O que o historiador está pensando disso? Se ele sabe até que se isso daí é o objetivo da escola? (Circe Maria Fernandes Bittencourt)*

*Quem vai relatar uma experiência didática bem sucedida, quem quer refletir no coletivo as práticas pedagógicas vai ao Perspectivas do Ensino de História. Na verdade, hoje, eu tenho a compreensão de que o Perspectivas do Ensino é muito importante, que é um fórum que atua congregando os docentes da Rede, que valoriza as suas práticas pedagógicas, estimula a inovação.*

*Por exemplo, eu tenho uma aluna de Mestrado que foi trabalhar num bairro chamado Engenho da Rainha que tinha tão apagada sua memória que as pessoas nem sabiam que rainha era. Ela sabia, um ou outro intelectual local sabia, mas as crianças não sabiam, os pais das crianças não sabiam, não sabiam se era D. Maria, se era Carlota Joaquina. Sei que era Carlota Joaquina. Então ela chegou, porque foi um bairro que todas as evidências materiais de sua historicidade, o Casarão da Rainha, o chafariz, tudo foi destruído, só ficou o nome. Então ela conseguiu reconstruir isso com as crianças da sala dela e acabou estendendo para o colégio inteiro e para a comunidade. Fizeram um grupo de teatro, uma peça teatral, foi um sucesso, uma experiência maravilhosa e apresentada num desses congressos de Perspectivas do Ensino, onde estava trabalhando a questão de*

*identidade local e a sala de aula. Quer dizer, como isso é importante para apreensão dos conteúdos de História!* (Ismênia de Lima Martins)

Assim, ao reafirmarem a proposta do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, as Professoras Circe e Ismênia nos mostram a importância desse fórum, na produção/difusão de experiências em relação aos saberes históricos escolares. Esse fórum acadêmico nos leva a retomar e pensar questões para que o ensino e a formação de professores de História sejam projetos efetivos de valorização de experiências vividas na/para a sala de aula. Portanto, importa-nos que esse fórum nacional, em suas manifestações coletivas, trabalhe para que o seu espaço/tempo seja um espaço de diálogo, de compromisso pela busca incessante da análise, reflexão, crítica e produção de novas perspectivas para o Ensino de História da escola básica brasileira.

### **3.3 Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: espaço de diálogo de pesquisa do Ensino de História**

Na nossa inquietude para compreender como nasce o encontro de pesquisadores de Ensino de História, diante da existência dos seminários Perspectivas do Ensino de História nos reportamos ao movimento de memórias/identidades dos sujeitos que vivenciaram as lutas do Ensino de História da Anpuh. A busca desse espaço de debate e diálogo sobre problemas de pesquisa de Ensino de História partiu da iniciativa de pesquisadores desta área de conhecimento, tendo como nomes Selva Guimarães Fonseca, Silma do Carmo Nunes e Mara Rúbia Alves Marques para a concretização do “I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História”<sup>49</sup>, em setembro de 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cidade de Uberlândia, localizada na Região do Triângulo Mineiro.

A ideia inicial era a de promover um encontro que fosse regional. Mas, como a sua divulgação ocorreu em nível nacional, o encontro contou com pesquisadores de várias localidades do País e durante os seus dois dias de conferências e comunicações despertou nos seus participantes a proposta de transformar esse fórum acadêmico em oportunidade nacional. Nesse sentido, a iniciativa de Uberlândia deu início ao Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

---

<sup>49</sup> O I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História não contou com a produção de Anais, como também não havia ainda decidido linhas de pesquisa para a definição dos Grupos de Trabalho.



Dentre os seus objetivos iniciais, Silma do Carmo Nunes assinalou:

[...] identificar os pesquisadores em Ensino de História da região; conhecer os trabalhos desenvolvidos ou em desenvolvimento naquela época e socializar o conhecimento elaborado, contribuindo também para a melhoria da qualidade do Ensino de História nos diferentes níveis educacionais. (1999, p. 15)

Havia, portanto, naquele momento, uma carência de espaços de divulgação e de diálogo entre as experiências vividas nas trajetórias de construção de pesquisas do Ensino de História, com o propósito de socializar o conhecimento produzido. Buscamos nas lembranças da Professora Selva Guimarães Fonseca, a narrativa de como nasceu o Encontro:

*O primeiro encontro ocorreu em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Na verdade, a nossa ideia era reunir pessoas que estavam pesquisando ensino de História, porque o que sentia, no final da década de 80, quando fui fazer mestrado na área de Ensino de História, no Departamento de História da Universidade de São Paulo, é que não havia, na verdade, um grupo de diálogo, um grupo de encontros. Então, eu me senti muito sozinha, muito sozinha, nessa empreitada, ainda que já houvesse teses e dissertações defendidas, ainda que já houvesse uma discussão no seio da Anpuh, no Departamento de História, no Departamento de Educação da USP. Porém, não havia um espaço de encontros, de diálogos dos pesquisadores que tinham como objeto de pesquisa o Ensino de História. Então, aí, esse desejo grande de reunir os pesquisadores que trabalhavam com isso.*

*Também acho que a ideia de fazer em Uberlândia naquele momento, aí eu tenho que lhe dizer isso, era um pouco fazer esse encontro não só para iniciar essa discussão e fomentar o desenvolvimento da pesquisa na nossa Universidade, na Federal de Uberlândia, mas também reunir os pesquisadores de São Paulo, do Rio, de Minas e de outros lugares do Brasil em um espaço que considero de “neutro, um espaço distante das disputas políticas e teóricas que havia em São Paulo, naquele momento. No momento que eu fiz a minha dissertação de mestrado, foi no calor das discussões da proposta da CENP. Então, havia uma cisão muito forte entre grupos, entre pessoas, entre pesquisadores, porque havia uma disputa explícita dentro da área de Ensino de História. O que ensinar em História, na década de 80, em São Paulo e em Minas Gerais, eu constatei isso na minha pesquisa, era um território de disputa, era um lugar de disputa política e de disputa teórica. Então, a minha ideia e a minha justificativa para fazer em Uberlândia não era só fomentar a pesquisa em Uberlândia, mas, além disso, trazer esses pesquisadores para um outro espaço e promover um encontro, promover um diálogo amistoso, convergir opiniões, discutir num clima de parceria, num clima de diálogo um pouco para, de certa forma, diminuir aquela tensão que havia entre os grupos em São Paulo. Eu senti muito isso no período em que eu cursei mestrado que foi de 1988 a 1991. A minha ideia inicial foi essa, foi nesse sentido e, evidentemente, promover esse diálogo. Tanto que a nossa primeira ideia foi trazer pessoas que trabalhavam com a pesquisa e ensino nos Departamentos de História e nos Departamentos de Educação. Então, os*

*nosso dois convidados, naquele momento, como você sabe, foram a professora Ernesta Zamboni, da Educação da Unicamp e o professor Marcos Silva, da História da USP, porque são duas pessoas que tiveram e que têm, ainda hoje, uma importância grande no debate das duas grandes universidades de São Paulo e que trabalham, e que atuam em departamentos diferentes. Um orientando pesquisas em Educação num Departamento de Educação, numa Faculdade de Educação, que é o caso da Ernesta Zamboni, na Unicamp, e o Marcos Silva orientando já uma série de trabalhos no Departamento de História da USP. Então esses foram os nossos dois convidados, inicialmente.*

Na sua tessitura, a Professora Selva evidenciou justificativas para, naquele momento histórico, a criação de um espaço de diálogo em que sua especificidade fosse sobre pesquisa da área do Ensino de História. Trouxe em suas memórias questões importantes a serem ressaltadas. A primeira questão refere-se à solidão vivida no momento de produção de pesquisa, sem que pudesse dialogar com um grupo constituído, no sentido de contribuir para com dúvidas, dilemas, embates, reflexões... De acordo com estudos já concretizados, o final dos anos 80 e início dos 90 do século XX não representou um período de grande recorrência na produção sobre o Ensino de História. Pela cartografia de obras citadas e pesquisas publicadas, desenvolvida por Flávia Eloísa Caimi (2001), o início de 1990 teve uma acentuada queda de referências bibliográficas sobre o Ensino de História. Este indício nos faz reportar para a segunda questão colocada pela Professora Selva, em que a situação traumática de disputas políticas e teóricas vivida no momento de reformulação curricular em São Paulo, Estado da federação que mais produz pesquisa no Brasil, promoveu certo esfriamento, cisões e criação de territórios de disputas entre a comunidade intelectual. Então, era preciso um território “neutro” para a que discussão epistemológica de pesquisa do Ensino de História fosse re-tomada, ou mesmo criada, no propósito de convergir opiniões e promover o diálogo num clima de parceria pela configuração de um espaço próprio.

Por outro lado, num contexto de existência do “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, por que o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”?

Para a Professora Selva Guimarães Fonseca:

*No nosso entendimento, tínhamos que criar um espaço diferenciado, um espaço específico das discussões em torno da pesquisa em ensino. Tanto que o título do evento foi “O Ensino de História como objeto de pesquisa”. O nosso desejo era de reunir pessoas que têm e que tinham como objeto de pesquisa o Ensino. O*

*Perspectivas reunia e reúne um público muito amplo, onde essa discussão do Ensino de História como objeto é uma das discussões, mas ela não é a principal discussão. As experiências didáticas, por exemplo, elas têm um grande peso dentro do Seminário Perspectivas. As experiências didáticas, os relatos de experiência de professores, de estudantes de graduação.*

*Nós queríamos um encontro de natureza diferente. Veja bem como eu via e como eu vejo, ainda hoje, nós lutamos muito, mesmo passado aí mais de uma década, para definir, para constituir de fato o campo, do Ensino como objeto de investigação científica, com estatuto científico. Então, a busca desse estatuto científico para as nossas investigações foi uma marca muito forte nesse primeiro encontro, e a avaliação que eu tenho hoje é que foi exatamente isso que atraiu muitas pessoas. Por exemplo, para nossa surpresa, nós tivemos a participação de um grupo de pesquisa da Universidade Federal Fluminense nesse primeiro encontro, com todas as limitações que ocorreram na divulgação. Foi um encontro pensado como um encontro pequeno, com poucos recursos financeiros, com recursos financeiros da própria instituição, que não contou com a participação da Anpuh, que não contou com a participação da Anped e, ainda assim, atraiu pessoas de vários Estados. E o que nós percebemos? É que havia um desejo latente, não explicitado, de se reunir e de dividir, de compartilhar essas questões do Ensino de História como objeto de pesquisa, sabe? Então, era um pouco essa preocupação.*

*Uma coisa que me intrigava muito era o seguinte: o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências é tão forte. É tão forte nacionalmente, dentro do CNPq, dentro da Capes; o Grupo de Pesquisadores de Educação Matemática é tão forte; o Grupo de Pesquisadores em Alfabetização tem tantos centros de pesquisa em Alfabetização, como o Ceale em Belo Horizonte. Por que o Ensino de História carece de um espaço de diálogo sobre as questões de pesquisa? Nós estávamos pensando mesmo na busca de um estatuto científico para a área. Felizmente nós encontramos a ressonância, porque várias pessoas vieram com esse mesmo desejo. Tanto que, nas primeiras discussões ficara claro que as pessoas estavam aqui para discutir pesquisa, as pessoas estavam aqui querendo mostrar: “ora, eu pesquiso isso, eu pesquiso aquilo”. E, já no primeiro encontro, o que ocorreu? Um desejo de continuidade. Tanto que o grupo da Universidade Federal Fluminense, que, naquele momento, era liderado pelo Professor Paulo Knauss e composto pela Professora Marisa e pela Professora Sônia Nikitiuk, pessoas do Departamento de História e de Educação, durante o evento, já demonstraram, já se candidataram para realizar o próximo evento na Universidade Federal Fluminense daí a dois anos, para não deixar que esse espaço se perdesse. Eles assumiram e deram continuidade, e o encontro na Federal Fluminense foi uma demonstração linda de pessoas, de pesquisas, uma mostra significativa que já reuniu um número maior de pessoas em torno da discussão do Ensino de História.*

*Desde o início, nós não quisemos nem disputar o espaço com a Anpuh, nem com a Anped e nem tampouco com o Perspectivas, porque nós entendíamos que o Perspectivas era um encontro importante, um espaço importante, mas um espaço muito amplo. Nós queríamos um espaço mais específico, onde a natureza da discussão científica fosse pautada, focada em torno das questões do Ensino de História como objeto de investigação, o ensino e aprendizagem de História como objeto de pesquisa científica.*

Para o Professor Marcos Silva:

*Há uma tradição na formação de pesquisadores e historiadores, de discutir o problema do ensino. O problema do ensino com uma dimensão central, nessa área de conhecimento. Eu penso que na Anpuh, particularmente no período da Ditadura, houve posicionamentos, discussões, publicações muito importantes, apresentações de comunicações e outras atividades em simpósios sobre Ensino de História. Então, os profissionais de História no Brasil, tradicionalmente, participam desse debate, de uma maneira ativa e boa. Penso que o Encontro de Pesquisadores nasceu desses debates. Era uma espécie de desdobramento dos debates que a Anpuh fazia. Era uma tentativa, portanto, de concentrar, por um lado, a atividade apenas nesse campo específico, a pesquisa sobre o Ensino de História. Provavelmente, para ampliar essa pesquisa. Acho que, nesse aspecto, foi bem-sucedido. É claro, os encontros cresceram muito, há uma participação ampla de professores de todo o Brasil. Entendo como um desdobramento dos debates existentes na Anpuh. Por um lado, porque existe essa pesquisa como uma área importante na pós-graduação brasileira de História. Por outro, para dar maior possibilidade, para dar maior densidade ao debate. Penso que essa é uma iniciativa boa, importante. Apenas enfatizo a necessidade de que essa especificidade não seja isolada do conjunto dos debates sobre o conhecimento histórico, sobre a atividade de pesquisa na História. Então, é ótimo que haja o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, sem perder de vista que são pesquisadores de História, que são historiadores, que isso é um ramo geral, que é o conhecimento de História. Entendo, é claro, que tem muitas pessoas que têm uma visão semelhante a essa que estou falando, que não isolam, apenas enfatizam para até valorizar mais a importância dessa área específica de trabalho. Entendo que, agora, isso, inclusive, deve tender a crescer, porque com a última LDB aumentou a carga horária de Licenciatura. Portanto, há agora disciplinas de Licenciatura nos próprios cursos de História e, certamente, a pesquisa sobre o ensino de História ampliará cada vez mais. Isso é muito bom.*

Nas tessituras narrativas, a Professora Selva Guimarães Fonseca e o Professor Marcos Silva apresentam-nos as especificidades do Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, delineando pontos de vista em comum e também uma distinção. A distinção que vemos entre as duas posições é que para a Professora Selva há o desejo latente de criar um estatuto científico para a área de ensino e para o Professor Marcos esse estatuto já está criado, pois o objeto de pesquisa dessa área pertence à História.

A Professora Selva deixa claro que a constituição do espaço traz em si sua especificidade, objetivo, natureza e objeto de discussão, apresentando as razões de organização do primeiro encontro. Nesse sentido, o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História trata-se de um espaço diferenciado e específico de reunir pesquisadores cujo

objeto de pesquisa é o ensino da área do conhecimento histórico, particularmente das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas do ensino e aprendizagem de História. Não se trata, portanto, de um espaço amplo e dedicado às experiências didáticas, como o Perspectivas, ou de produções historiográficas dos vários objetos de investigação da História. O espaço foi pensado com o propósito de definir o campo de investigação do Ensino de História, de construir um estatuto científico para a área. Esta foi a marca do primeiro encontro, a busca desse estatuto científico, expressado na manifestação de compartilhamento destas questões e no compromisso assumido para a continuidade do fórum. Contudo, a Professora enfatiza que não se trata de um espaço de disputas com outros espaços, mas de consolidação de um locus próprio de discussão científica sobre o Ensino de História.

Por sua vez, o Professor Marcos Silva rememora as discussões efervescentes sobre os problemas de ensino, na Anpuh e em outros espaços, durante a Ditadura Militar. Nesse sentido, afirma que a criação do Encontro de Pesquisadores trata-se do desdobramento dessas discussões, porém com concentração para o campo específico da pesquisa sobre Ensino de História. Duas razões foram apresentadas pelo Professor Marcos para a criação de um espaço específico: devido à existência de pesquisa da área de ensino na pós-graduação e a possibilidade de dar densidade ao debate. Porém, enfatiza sua preocupação de que o espaço criado para a pesquisa do Ensino de História não seja distanciado do conjunto de debates sobre o conhecimento histórico, mas o desdobramento deste, ou seja, a pesquisa de Ensino de História é uma pesquisa de História.

Dois anos depois do I Encontro este fórum de pesquisadores do Ensino de História consolida-se na sua segunda versão, em 1995, no Rio de Janeiro, Hotel Novo Mundo – Praia do Flamengo, sob organização da Faculdade de Educação e do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). O II Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino de História, assim chamado nos Anais, trouxe a mesma temática do I Encontro – O Ensino de História como objeto de pesquisa. Seus organizadores<sup>50</sup>, na apresentação dos Anais, certificaram que:

---

<sup>50</sup> A Comissão Organizadora do evento foi composta pelos professores: Sônia Maria Leite Nikitiuk (Coordenadora Geral), Arlette Medeiros Gaparello, Marília Beatriz Azevedo Cruz, Mariza de Carvalho Soares, Paulo Knauss e Ubiratan Rocha.

O Ensino de História ainda é um território que tem merecido pouca atenção no Brasil. As pesquisas são esparsas e de divulgação restrita. Apesar dos inúmeros cursos de licenciatura existentes no País, os profissionais e as instituições são pouco integrados e a bibliografia disponível ainda não abastece suficientemente os cursos. Acima de tudo, o Ensino de História ainda é um campo aberto a definições mais firmes e que existe renovações. (1995, p. 9)

Nesse sentido, nota-se que a organização de um fórum exclusivo de pesquisas do Ensino de História, conforme seus objetivos, apresenta a finalidade de:

1) propiciar a troca de experiências entre os profissionais da área, a fim de refletir sobre a importância dos diferentes temas, problemas e métodos de pesquisa para a renovação do ensino de História no Brasil; e 2) oferecer condições para a constituição de um espaço em que os profissionais articulados possam garantir, em diferentes níveis e esferas, o constante intercâmbio e interlocução de pesquisa na área. (1995, p. 9)

As apresentações dos trabalhos foram organizadas em mesas-redondas e sessões de comunicações acerca de temáticas afins para a troca de experiências e encaminhamento de propostas. Os temas das Comunicações foram: “formação de professores; metodologia de ensino; currículo; recursos alternativos ao ensino; ensino-aprendizagem.” (1995, p. 9)

Em relação à linha de formação de professores, os Anais do encontro trazem cinco textos publicados, nos quais podemos perceber que a discussão trouxe as seguintes questões: que problemas têm sido enfrentados na formação de professores em relação a novas perspectivas de propostas para o Ensino de História nas séries iniciais? Quem é o historiador-educador, qual o seu espaço de atuação e o seu ofício? Que mecanismos, saberes e operações são necessários para a transformação do objeto da História em objeto do ensino da História? Como a Reforma Universitária, Política Educacional imposta pela Ditadura Militar, e os movimentos sociais que passaram a sociedade brasileira interferir nos cursos de História e nas práticas pedagógicas? Que profissional foi formado (tendências de formação)? Com que práticas pedagógicas os professores formados no modelo da Reforma Universitária atuaram, tendo em vista as dificuldades de associação entre ensino e pesquisa (problema da formação)? O que é necessário à formação do profissional de ensino, o professor de História? Por onde anda a produção sobre o Ensino de História? Como se dá a relação teoria e prática no processo de formação de professores?

Evidenciamos também nos textos publicados nos Anais o que eles elegem como propostas sobre o tema formação de professores de História. Para Maria de Fátima Salum

Moreira é preciso pensar sobre a autonomia possível do professor das séries iniciais para a criação de sua própria prática pedagógica. Para tanto, o professor deve ter clareza em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da produção e transmissão do objeto de estudo/ensino. Nesse sentido, Maria de Fátima Salum Moreira esclarece que é preciso “formar o professor para que este seja capaz de definir os conceitos a serem trabalhados com as crianças e de preparar-se em relação aos conhecimentos que deve portar para saber selecionar, organizar e transmitir conteúdos” (1995, p. 20). A autora manifestou ainda a necessidade de investimento e a divulgação dos resultados da pesquisa sobre o Ensino de História nas séries iniciais.

Selva Guimarães Fonseca, no texto *Vidas de professores de História: experiências de pesquisa com história oral de vida*, afirmou: “O historiador que exerce o seu ofício em sala de aula é um historiador-educador” (1995, p. 25). Assim, desenvolveu sua análise trazendo o significado da história de vida dos professores para a construção da identidade desse historiador-educador ou professor de História, que pode ser definido como:

[..] alguém que domina não apenas os mecanismos de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo que domina um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento nos limites da instituição escolar. A idéia de que para ser professor de História, ou um ‘bom professor de História’ é necessário apenas saber História, já foi ultrapassada praticamente no mundo inteiro. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino descolada da forma de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é o resgate da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar. (FONSECA, 1995, p. 29)

Por sua vez, o grupo do Laboratório de Ensino de História da UFF composto pelos Professores Arlette Medeiros Gasparello, Marília Beatriz Azevedo Cruz, Mariza de Carvalho Soares, Paulo Knauss, Sônia Maria Leite Nikitiuk e Ubiratan Rocha, no relato de experiência vivida na formação de professores, expuseram a proposta do projeto afirmando que: “Formar profissionais do ensino reafirma, na verdade, a importância e necessidade de se criar junto às instituições formadoras, um espaço que se possa refletir, pesquisar e produzir sobre o ensino”. Assim sendo, a própria existência de um laboratório voltado para a produção do conhecimento na área pode oportunizar “um novo olhar sobre a sala de aula,

sobre a escola, sobre a prática pedagógica, sobre o material de apoio ao ensino, enfim sobre a profissão docente”. (1995, p. 51).

Ainda sobre a questão formação de professores de História nesse II Encontro de Pesquisadores, o Professor Luiz Carlos Soares manifesta em seu discurso que:

É fundamental que assumamos a perspectiva de que os professores de primeiro e segundo graus são também produtores do conhecimento e orientemos as licenciaturas para o ensino dos aspectos teóricos e práticos da produção do saber, concebendo-a sempre como um processo articulado e não fragmentado. (1995, p. 181)

Em síntese, as questões levantadas e as propostas sobre formação de professores do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino de História aludem para os problemas de formação teórico-prática, da identidade profissional do professor de História, de políticas públicas que nortearam os currículos de formação, de criação e consolidação de espaços alternativos de formação e produção do Ensino de História e da importância do reconhecimento do professor enquanto produtores de conhecimento.

O III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História ocorreu em Campinas/São Paulo, na Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 15 a 17 de setembro de 1997, sob organização do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação. A coordenadora geral do encontro, a Professora Ernesta Zamboni, na apresentação dos Anais deixa evidente que a criação do encontro partiu da preocupação:

[...] em definir, ampliar e aprofundar a problemática referente a temas, a procedimentos metodológicos, a fontes de pesquisa pertinentes ao Ensino de História. Era do conhecimento de todos que as comunicações de trabalho que aconteciam em seminários, congressos, encontros tanto na área de Educação como da História, e aqueles que eram publicados em revistas especializadas apresentavam um caráter muito próximo ao simples relato de experiências e faltando-lhes reflexões teóricas e indicações de diretrizes que dariam pistas a um trabalho de investigação sobre o ensino de História de forma mais sistematizada. (1999, p. 7)

Nesse sentido, a organizadora e apresentadora dos Anais do III Encontro de Pesquisadores manifesta, ainda, que no final dos anos de 1990 os trabalhos sobre Ensino de História publicados e apresentados nos congressos apresentam mudanças na qualidade relacionadas, dentre outras, à ampliação e melhor definição de objetos de estudo; ao trabalho com referenciais teóricos e metodológicos tecidos à medida do desenvolvimento das pesquisas; o reconhecimento do Ensino de História como área de pesquisa por



Associações Científicas como a Anpuh e a Anped e o desenvolvimento de estudos referentes à história das disciplinas, como linha de pesquisa, que têm incentivado a comunidade acadêmica em aceitá-los na organização de currículos para o ensino fundamental e médio. (ZAMBONI, 1999, p. 8)

Contudo, foi na organização do encontro que surgiu a iniciativa de organizar um Catálogo dos Pesquisadores sobre o Ensino de História que, no dizer da Professora Ernesta Zamboni, seria o momento adequado para fazer o levantamento de pesquisas e pesquisadores do Ensino de História para conhecer parceiros e caminhos tomados pelo ensino de história. (1999, p. 9). Nesse terceiro encontro foram organizados grupos de trabalho que correspondem linhas de pesquisa seguindo o interesse dos pesquisadores do Ensino de História: Formação de professores/produção do conhecimento histórico; Currículo; Identidades culturais e memórias locais; História do Ensino de História; História da América; Linguagens alternativas do Ensino de História; Livro didático. É importante reconhecer que: “Esse processo trouxe um avanço qualitativo nas discussões sobre o Ensino da História, uma vez que permitiu levantar e registrar o ‘estado da arte’ em cada um dos setores de pesquisa desta área” (CERRI & MARTINS, 1999, p. 13). Assim, o encontro persistiu em pronunciar o seu objetivo inicial, de ampliar e aprofundar a pesquisa da área, permitindo a construção da identidade de um encontro nacional essencialmente preocupado com os caminhos da produção científica do Ensino de História.

Em relação à formação de professores o encontro contou com 24 pesquisadores inscritos no Grupo de Trabalho *Formação do professor/produção do conhecimento histórico*. Pelos resumos apresentados no Catálogo dos Pesquisadores sobre o Ensino de História (ZAMBONI, 1997), foram discutidos nos trabalhos problemas e abordagens de pesquisa sobre: concepção de história e paradigma historiográfico privilegiado na formação inicial e em ação na prática pedagógica; a questão da identidade no magistério; a formação teórico-metodológica de professores em relação à construção e concepção dos conceitos de tempo e espaço; análise de experiências de formação coletiva de professores; pesquisa do tipo etnográfico na prática de Ensino de História; reflexão sobre política de aperfeiçoamento docente.

No período de 11 a 13 de outubro de 1999, os pesquisadores do Ensino de História reuniram na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí

para a quarta edição do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. De acordo com os Professores Paulo Afonso Zarth e Marcos Gerhardt, organizadores do evento, a reunião científica “fortalece o espaço de interlocução entre os pesquisadores nesta área do saber que se revela cada vez mais importante neste momento da história da humanidade, rica em transformações econômicas, sociais, políticas e culturais.” (2000, p.11)

No que se refere à formação de professores o IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História contou com um Grupo de Discussão específico, com 16 textos publicados nos Anais, trazendo uma variedade de temáticas que perpassaram a história de vida de professores, o estágio como espaço da reflexão-ação, perspectivas historiográficas na sala de aula, memórias de formação, docência na educação infantil, formação em serviço, práticas de ensino, experiências de professores na sala de aula, cotidiano docente, experiências de formação contínua, entre outras. Quanto aos problemas referentes a essa temática pudemos evidenciar nas discussões: permanências da racionalidade técnica que exclui o professor da produção do conhecimento; questões teórico-metodológicas próprias da ciência histórica secundarizadas na prática pedagógica; distorção entre a História produzida nas universidades e a História ensinada nas escolas; confrontos entre teoria e prática de sala de aula pela questão de como tem sido a influência das chamadas novas tendências na História; as relações do professor de História com a historiografia e as deficiências herdadas da graduação condenando-o a reproduzir acriticamente o conhecimento; a dificuldade do professor de História em associar os elementos epistemológicos da ciência histórica à metodologia específica de ensino; proposições e indagações para o processo de reflexão sobre a reconstrução das propostas de graduação de História. Quase todos os textos apontam para os problemas vividos na formação e na ação da prática pedagógica relacionados às persistentes dicotomias teoria e prática, ensino e pesquisa, forma e conteúdo, licenciatura e bacharelado. (2000, p. 56-210)

O V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Enpeh) foi realizado em 2001, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, de 08 a 11 de outubro. A regularidade de organização e realização desse fórum é demonstração visível da importância das investigações realizadas, da perseverança de um grupo que procura definir um campo de pesquisa para seus objetos e problemas. Pois, esse fórum acadêmico permite

“o aprofundamento dos debates e a troca das mais diversas e ricas experiências envolvendo a práxis e o pensar teórico oriundos de profissionais que têm no Ensino de História o fundamento do seu ofício”. (SAECULUM, 2002, p. 7)

Assim, o V Enpeh contou com muitos participantes nos debates que, segundo referência da Revista *Saeculum*<sup>51</sup> (2000/2001) do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, foram seiscentas pessoas transitando por mesas-redondas, vinte e seis cursos, cento e quinze apresentações de trabalhos e uma conferência do historiador Marc Ferro. Porém, é preciso esclarecer que a participação maciça de pessoas não significa que nesse encontro as manifestações trataram exclusivamente de pesquisas do Ensino de História. Na organização deste V Enpeh, o oferecimento de cursos, em particular, pode ser um fator de afastamento dos objetivos da proposta inicial do fórum, pelos distanciamentos ocorridos. A formação continuada em fóruns acadêmicos é muito importante, no entanto, o Encontro Perspectivas do Ensino de História e o Simpósio Nacional da Anpuh já o fazem.

A Professora Circe, nas suas memórias, explicita o problema vivido:

*Eu sempre fazia uma diferenciação com o Encontro Pesquisadores de Ensino. Num determinado momento começou haver uma mistura. Eu me lembro bem de um Encontro na Paraíba, em João Pessoa, que participei do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História que, na realidade, foi um Encontro Perspectivas do Ensino de História, porque tinha muito professor da Rede e quase nada de pesquisa. Quer dizer, tinha pesquisa, mas ela ficou diluída no meio das discussões. Vou dar um exemplo: já tinham os GTs. Então, tinha o GT Livro Didático que eu participava, mas não tinha quase nenhuma pesquisa de ensino sobre livro didático. O que tinha era os professores trazendo as dúvidas e os problemas deles sobre o livro didático, entendeu? Porque eram professores que estavam dando aulas. Era um Perspectivas, não é? E aí me lembro bem que nesse encontro, quando fui falar no final, na avaliação, eu disse: olha, nós temos que dividir bem as coisas. Separar, no sentido de fazer um Encontro de Pesquisadores de Ensino cujo objetivo é um. O esforço do Perspectivas é outro. É ver como você sensibiliza o professor para participar dele.*

Cabe levantar uma questão importante que pode esclarecer os objetivos do fórum: quem se manifesta no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História?

*Eu acho que tem uma marca muito forte das universidades públicas, com lideranças de várias universidades, das universidades federais e de outras*

---

<sup>51</sup> Não houve publicação de Anais do V Encontro. A Revista de História Saeculum, nº 6/7, Jan.Dez. 2000/2001, do Departamento de História da UFPB, publicou algumas produções do V Enpeh: a conferência do historiador Marc Ferro e textos provenientes de mesas-redondas.

*universidades públicas. Mas quem são esses sujeitos? Professores da pós-graduação, mestrandos, doutorandos, que estavam com seus projetos em andamento ou iniciando projetos na área de Ensino de História. A marca da pós-graduação e da pesquisa em Ensino de História no contexto dos cursos de Pós-Graduação em História e em Educação se sobrepõe. Há claramente a presença da pós-graduação e das pesquisas em Ensino de História na pós-graduação brasileira manifestando no Encontro de Pesquisadores. Isto é muito claro. E grupos assim que, por exemplo, no nosso primeiro encontro, nós já reunimos grupos como o da Federal Fluminense, o de Uberlândia, Campinas já com alguma presença, São Paulo e Ijuí, a Unijuí, que já possuía um trabalho anterior de discussão e de produção de material didático. Então, quer dizer, você vê que lugares distantes do Brasil já se manifestavam. Mas eu acho que as vozes mais fortes nestes encontros, nos primeiros encontros, são de professores que, de uma forma ou de outra, estão ligados à pós-graduação. Os professores de Prática de Ensino de História também participam desses encontros. E participam ativamente mestrandos, doutorandos e orientadores de pesquisas. Esse traço marca o encontro: professores de pós-graduação, professores de Prática de Ensino, alunos bolsistas de iniciação científica da área, mestrandos e doutorandos. Isso é muito importante citar. Eu acho que as vozes que emergem e se manifestam são basicamente essas. Aí nós não temos a presença de editores de livro didático? Não. Aí nós não temos a presença de pesquisadores em História ou em Educação que não tenham relação direta com o Ensino de História? Não. Há às vezes, uma ou outra presença tópica, mas o forte, a expressão forte é da pós-graduação. O que eu estou chamando de pós-graduação é todo esse movimento de pesquisa que é canalizado. E isso coincide com o fortalecimento da pós-graduação no Brasil e com a ampliação da pós-graduação em História e em Educação. Acho que não é um movimento descolado do movimento de crescimento da pós-graduação, é um movimento junto. (Selva Guimarães Fonseca)*

*Noto uma presença muito forte de pós-graduandos. Há uma grande presença de pessoas que estão fazendo mestrados e doutorados sobre Ensino de História. Talvez certa tendência maior de pesquisadores de Educação, que até sinto falta de uma maior presença de pesquisadores da área específica de História. Isso que estou falando não é uma crítica, é claro. É ótimo que o pessoal da Educação esteja presente lá, afinal de contas é uma área de trabalho deles. Talvez, até agora, em História, especificamente, essa tradição ainda não seja tão forte de uma maneira formalizada. Quer dizer, em História, nos programas de Pós-graduação em História, ainda é rara, se é que existe, área de concentração em Ensino de História. Penso que, provavelmente, isso se ampliará, agora, com a implantação das novas licenciaturas, com a presença crescente de pesquisadores do Ensino de História nos cursos de História. Mas o que estou falando não significa que os cursos de História sejam alheios a essa problemática, afinal de contas, trabalhos significativos como o da Selva Guimarães Fonseca, da Cláudia Ricci, da Circe Bittencourt foram definidos em História, não é? E tudo que estou falando, também, não é contra a área de Educação. Ótimo que a área de Educação pesquise Ensino de História. (Marcos Silva)*

Os três relatos são esclarecedores da especificidade do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História que, por tratar da pesquisa na área, enfatiza bem o campo de investigação, os objetos de estudo e a peculiaridade dos seus manifestantes. Trata-se, portanto, de um fórum onde professores e alunos de graduação e pós-graduação envolvidos com a pesquisa e o desenvolvimento do Ensino de História possam enfatizar, em suas discussões e interlocuções, questões, abordagens teóricas e metodológicas desse campo de pesquisa que a cada encontro ou investigação realizada caminha para sua consolidação.

Para tanto, a cada encontro realizado uma mesa-redonda é definida com o objetivo de rememorar ou enfatizar a pesquisa da área. No encontro de João Pessoa, na mesa-redonda *A pesquisa sobre o Ensino de História: definição e características*, a Professora Ernesta Zamboni que, desde 1997, data do III Encontro, veio organizando os dados referentes à pesquisa do Ensino de História apresentou um discurso destacando o *Panorama das pesquisas no Ensino de História*. Ressaltou no discurso o prazer sentido de constatar que a iniciativa e enraizamento do Encontro de Pesquisadores, o qual permitiu construir grupos com identidade própria. Identidade essa edificada numa zona intermediária, de interseção, entre as áreas de História e Educação. Nesse sentido, a Professora Ernesta Zamboni expõe que:

Ao refletir sobre o panorama das pesquisas sobre o Ensino de História fui levada a emaranhar-me, pensar e relacionar sobre teias de diferentes saberes: a produção historiográfica, os saberes educacionais, os processos de comunicação, as políticas públicas direcionadas à educação e a cultura e, sobretudo, como se dá a formação do professor. Quero ressaltar que pesquisas realizadas nessa área do Ensino de História estão relacionadas com mais de uma área do conhecimento, em nosso caso, com as áreas de História e Educação. (2000/2001, p. 105)

No que se refere à formação de professores de História, desde o início, foi preocupação desse fórum a manutenção do GT Formação de Professores para a discussão dos objetos de pesquisa que considerem a temática. Nesse sentido, a Professora Selva Guimarães Fonseca, em suas lembranças, relata como se constitui o discurso sobre formação de professores no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História:

*Eu tenho participado de GT de Formação já alguns anos. O discurso sobre a formação do professor de História e sobre formação de professor de uma maneira geral, mas em História tem as suas especificidades, ele se constrói e se reconstrói nesses espaços na medida em que novas investigações são apresentadas, novos*

*resultados de pesquisa são apresentados. Então, por exemplo, eu senti muito, agora, nos dois últimos eventos, uma discussão muito forte sobre os saberes da formação, e menos sobre as políticas públicas de formação. Nós tivemos aí o momento de discussão das Diretrizes em que o discurso sobre as políticas públicas de formação de professores de História estava muito forte nos eventos. Agora não. Esse discurso sobre formação de professores, ele se constrói e se reconstrói na medida em que as pesquisas vão sendo apresentadas e debatidas. E as questões têm variado. Por exemplo, a questão dos saberes docentes foi bastante forte no último evento em Belo Horizonte.*

*Mas eu acho que tem alguns traços que são comuns: a questão da relação teoria e prática na formação, esse é um ponto importante no discurso e no debate sobre formação de professores de História. Vamos dizer, agregada a essa discussão da relação teoria e prática tem a velha discussão em torno do Bacharelado e Licenciatura. Esse é um ponto que eu considero um traço contínuo no debate, no discurso; ao longo desses eventos, essa questão é sempre recorrente, a relação teoria e prática na formação. Agora há outras, vamos dizer assim, dimensões que são constitutivas desse discurso sobre formação de professores. O primeiro aspecto é a necessidade permanente de rever a formação inicial e de sistematizar e planejar a formação continuada dos professores. Esse é um aspecto constitutivo do discurso: preciso formar professores, preciso rever formação inicial. É preciso formar o professor, sistematizar uma formação continuada para o professor.*

*Um outro traço também que eu acho que é bastante forte, e isso tem-se constituído nos últimos anos, é como os professores se formam. Como eu estou entendendo isso? Para se pensar nas mudanças de formação, muito se questiona o modo como os professores são formados ou como esses professores são formados. Então aí nós temos um outro traço importante que é a análise, e isso em todo o Brasil, de cursos de formação, de projetos de formação. Então é muito comum, por exemplo, você pesquisou a formação do professor de História em três instituições mineiras, nós vamos ter uma grande quantidade de teses e dissertações hoje analisando projetos específicos de formação em universidades públicas, em universidades particulares, em projetos específicos de formação inicial e continuada. Então aí isso para mim fica muito claro o seguinte: nós queremos entender como esses professores são formados, porque isso nos remete a pensar em como eles ensinam e em como os alunos aprendem. Então esse é um outro ponto que eu acho que é importante nesse discurso.*

*Agora tem uma coisa que eu acho que é interessante manifestar que, quando eu era estudante, na década de 80, era muito forte nos encontros da Anpuh o discurso do professor como vítima do Sistema. O professor de História como aquele que, consciente politicamente da situação, tinha uma tarefa histórica de militar, de transformar as funções da realidade. Aí tem um dado que é importante que eu pude registrar: inúmeros professores de História por todo Brasil que foram lideranças sindicais tornaram-se deputados, senadores. Vou citar dois professores de História, que foram lideranças sindicais e que hoje são deputados federais: Gilmar Machado, de Minas e Chico Alencar, do Rio de Janeiro, duas lideranças expressivas. Então esse discurso do professor como a vítima do Sistema, o professor de História como alguém que formado politicamente, consciente politicamente, alguém que deveria assumir o papel de liderança, e assumir o papel*

*de liderança em inúmeros sindicatos – vários sindicatos no Brasil foram e são liderados por professores de História – esse discurso foi muito forte na década de 80.*

*Nos anos 90, eu sinto que começa a haver uma mudança nesse discurso, o professor deixa de ser vítima do Sistema. O professor é muito mais visto como culpado por algumas mazelas do Ensino de História do que como a vítima do Sistema. Nos dois últimos encontros, agora, no Século XXI, eu até, inclusive, fiz uma fala nesse sentido, nos 25 anos da UTE, esses dois discursos não se sustentam mais, nem o discurso do professor como vítima, nem o discurso do professor como culpado. O professor é alguém que é formado politicamente, que é formado teoricamente, que é uma pessoa que trabalha em condições precárias, mas o professor é visto numa complexidade que vai além desse discurso simplificador de vítima e de culpado. Essa eu acho que é uma dimensão importante, também, do discurso sobre a formação, porque na saída do Regime Militar, nos anos 80, nós temos uma forte politização dos cursos de História, do movimento estudantil dos alunos de História e isso tem um rebatimento muito forte nos cursos de formação, com um forte teor político e, em algumas universidades, com o predomínio total do viés economicista do marxismo ortodoxo. Assim, eu acho que nos meados dos anos 90 para cá, é possível a gente afirmar que hoje há um predomínio da dimensão da formação cultural nos cursos de História, da Nova História Cultural.*

*Então, que acontece no GT? O GT, na verdade, expressa o discurso que é produzido e reconstruído na Universidade. É expressão disso, do que está acontecendo nos cursos, do que está acontecendo na pesquisa. Acho que aí, só para recuperar os elementos, a questão da relação teoria e prática é recorrente. A questão dos cursos de História, enquanto espaço de formação política, também é recorrente a questão Bacharelado e Licenciatura, que está ligada à questão teoria e prática; e uma terceira é o discurso da formação atrelada ao o que ensinar e ao como ensinar, ou seja, a qualidade do Ensino de História, o que fazemos e o que deixamos de fazer no Ensino de História, na educação básica, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior estão intimamente relacionadas à formação que ele recebeu. Então, há no GT essa discussão, que é a velha discussão entre a relação formação docente e práticas pedagógicas. Então, esse discurso, ele perpassa. E aí nós tivemos, nos dois últimos encontros, um número grande de pesquisa sobre Saberes, e aí essa preocupação da relação da formação com as práticas pedagógicas está ligada a um grande número de pesquisas com memórias de professores, com identidade de professores: as memórias dos professores de História, a identidade dos professores de História, a militância dos professores de História, a participação dos professores de História em outros espaços educativos, a própria discussão das Diretrizes Curriculares de História e as Diretrizes Curriculares de Formação dos Professores da Educação Básica. Essas questões estão ligadas. Desse modo, eu não posso dizer que o discurso é uno. Ele não é uno. Ele está em construção. Ele tem questões e temas que são recorrentes, mas ele é marcado pelos contextos históricos que nós estamos vivendo. Então, no momento da discussão das Diretrizes, o discurso esteve ligado à questão das Diretrizes e aí o interlocutor era o Estado. Afastando um pouquinho mais, saindo da década de 80 para os anos 90, os interlocutores são os movimentos sociais, os movimentos sindicais, não é? E hoje, quem são os interlocutores? Os professores. Os*

*formadores de professores, os formados, os professores que estão aí, são os principais interlocutores dessas investigações.*

A partir da narrativa podemos perceber que o discurso sobre formação de professores de História no GT se constrói e reconstrói na medida da concretização de pesquisas e debates, apresentando alguns traços comuns e outros que variaram conforme o tempo da produção. As características comuns trazidas pelas pesquisas perpassam as questões relacionadas à relação teoria e prática e, na correlação, a Licenciatura e Bacharelado. No tempo da produção de pesquisas dos anos de 1980 e 1990 o discurso sobre formação, além das questões básicas, transcorreu do professor vítima do sistema e politizado para o culpado das mazelas do ensino. No século XXI, a Professora Selva nos chama a atenção para os discursos atuais, que se encarregam da análise dos saberes docentes, da identidade do professor de História, que constrói e reconstrói os seus saberes tanto na sala de aula, como nos cursos de formação inicial e continuada. Contudo, o debate e diálogo relativos à formação de professores no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História manifesta um discurso em construção.

Sentimos que a cada fórum realizado o debate sobre o ensino e a formação de professores intensifica e assinala que é preciso (re)pensar problemas, analisar propostas e trabalhar para que o diálogo sobre a pesquisa continue aceso. Assim, o VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História foi organizado no sentido de comemorar e, ao mesmo tempo, fazer um balanço dos significados do trabalho desenvolvido ao longo dos dez anos de reflexões e troca de experiências vividas na/pela pesquisa do Ensino de História no Brasil. Com o tema “10 anos: um balanço”, os pesquisadores da área se reuniram na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, no período de 1º a 05 de setembro de 2003, para assistir uma conferência internacional, debater em quatro mesas-redondas, discutir os caminhos da pesquisa em três reuniões temáticas e apresentar trabalhos de pesquisa distribuídos em treze Grupos de Trabalhos.

O livro *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*, fruto dos trabalhos apresentados no VI Encontro Nacional Pesquisadores de Ensino de História, organizado por José Miguel Arias Neto, revela a importância e pode apresentar cenas de um balanço dos dez anos de manifestações pela pesquisa do Ensino de História. Assim, na mesa-redonda *Dez anos de pesquisadores de Ensino: um balanço* as Professoras Selva Guimarães



Fonseca, Ernesta Zamboni e Kátia Maria Abud organizaram seus discursos frente à temática e traçaram o balanço das pesquisas na área de Ensino de História. A Professora Selva Guimarães Fonseca iniciou o seu discurso pedindo licença para registrar o tom de sua intervenção dizendo:

[...] trata-se de uma reflexão da experiência de muitos: iguais e diferentes. Será um exercício da memória. Com os olhos do presente tentarei situar, declarar, registrar, neste momento, dimensões do vivido, dos saberes e dos fazeres de pessoas, equipes e grupos de trabalho em diferentes tempos. (FONSECA, 2005, p. 31)

Por assim dizer, pergunta:

[...] nestes dez anos, o que mudou e o que permaneceu na nossa área? Um primeiro registro de mudança: gostaria de ressaltar que celebrar, comemorar dez anos de trabalho coletivo de professores, alunos e pesquisadores, nas condições sócio econômicas e culturais do Brasil deve ser motivo de orgulho e reflexão nesta semana do VI Enpeh. Por quê? (FONSECA, 2005, p. 31)

Para responder as questões propostas, indica que:

Em primeiro lugar, o trabalho institucional em equipe constitui [...] fonte de aprendizado em nossos percursos de vida. Constitui fonte de desejo de repensar dos nossos fluxos de vida, espaço de afloramento das contradições, dos embates internos, intersetoriais, de conquistas, derrotas, possibilidades de contribuição para comunidades, em forma de ensino, pesquisa e extensão.

[...] Em segundo lugar, não só o trabalho intra, mas, sobretudo o interinstitucional é propulsor de crescimento, de criação, de gestão, acompanhamento, avaliação, de continuidade de estratégias, de políticas acadêmicas bem-sucedidas dos autores institucionais, como por exemplo, a que hoje comemoramos e iniciamos mais uma edição.

Em terceiro lugar, o trabalho em equipe intra e interinstitucional constitui espaço e um tempo em que aprendemos a conviver com as tensões e conflitos entre grupos, indivíduos, aprendemos a lidar com dificuldades, situações decorrentes dos limites concretos das instituições. (FONSECA, 2005, p. 32)

Nesse sentido, a Professora Selva Guimarães Fonseca registrou nessa mesa-redonda comemorativa as ações coletivas do grupo de pesquisadores que crescem quantitativamente e qualitativamente a cada encontro. As ações desse grupo, no dizer da Professora, “têm-se pautado pela relação do aprender: aprender a ouvir, a fazer, a ser, a respeitar o outro, em suas possibilidades, méritos, contribuições, especificidades, dificuldades e fragilidades”. (FONSECA, 2005, p. 32)

O discurso proferido pela Professora Ernesta Zamboni traz o resultado do trabalho que se concretiza ao longo dos últimos dez anos, em que desenha o panorama das pesquisas sobre o Ensino de História, apontando tendências temáticas pelos gráficos traçados sobre Linhas de Pesquisa referentes aos grupos de trabalho organizados no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, nas suas várias versões. Conclui o discurso afirmando que alguns temas são permanentes nos encontros como livro didático, currículo, formação de professores, história da disciplina, mas que certamente as linhas de pesquisa apresentadas não representam a totalidade das pesquisas sobre o Ensino de História e que há muito para se conhecer. (ZAMBONI, 2005, p. 49)

Em *Combates pelo Ensino de História*, a Professora Kátia Maria Abud discute “como a História, a partir de novos objetivos que lhe foram atribuídos, vem sendo analisada por especialistas em educação e pesquisadores de seu ensino, buscando novos caminhos para sua compreensão como campo de pesquisa”. Assim, traça a história da disciplina histórica no Brasil e a visão desta concebida por historiadores e pelos professores que a ministravam nas escolas. Por assim fazer, a Professora Kátia Abud expõe que: “Os elementos que marcam as diferenças entre a ‘História ciência e a História matéria’, hoje são retomados em outra perspectiva por estudiosos do Ensino de História”. Nesse sentido, faz a sua análise fundamentando-se em pesquisadores do Ensino de História como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Henri Maniot, Nicole Lautier, Joaquin Prats, para validar a questão que “as características da História ensinada permitem que ela se estabeleça como um novo campo de pesquisa que se afasta da matriz disciplinar em pontos fundamentais”. (ABUD, 2005, p. 50-52)

A segunda mesa-redonda do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História tratou da Formação de Professores. Os temas abordados diversificaram e a discussão voltou para representações de aspectos da formação e do fazer pedagógico do professor; reflexões sobre a questão dos currículos de graduação como etapa do Ensino de História voltada para a formação do professor/pesquisador; análise de referência teórico-metodológica, tendo como base epistemológica a teoria de Vygotsky, para a investigação da prática de sala de aula de professores na construção de conhecimentos e de conceitos históricos.

Em relação aos Grupos de Trabalho do evento, a discussão sobre formação de professores foi dividida em dois grupos: o GT “O estágio de prática de ensino e a formação inicial dos professores de História” e o GT “Formação de professores”; com a inclusão de trabalhos que discutiram a formação de professores de História em outros GTs. Os objetos de pesquisa evidenciados nos textos dos GTs podem ser assim explicitados: A formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas; Dilemas e dificuldades com que se confrontam alunos-estagiários do curso de História; Formação continuada; Continuidade e descontinuidade no processo de formação docente; Representações sociais de gênero de professoras de História e suas repercussões na prática pedagógica; Currículos de História na formação inicial – entre o vivido e o prescrito; políticas educacionais do Banco Mundial; Espaços e discursos acadêmicos da formação do professor de História; Estudo de caso sobre a formação de professores de História no ensino superior privado; Relações entre Antropologia e História no Ensino de História; Estudos de processos formativos de professores de História; Memórias de professores sobre sua formação inicial; Memória e História de manifestações coletivas de formação de professores de História; Ensino de História, formação docente e perspectiva multicultural.

Nesse sentido, a formação de professores torna-se inerente às discussões do Ensino de História, pois como indicou Ernesta Zamboni:

O professor é o agente fundamental do processo educativo e não se pode pensar no Ensino de História desvinculado da formação deste profissional. É importante considerar a docência como uma prática de pesquisa e para delimitarmos melhor este campo é necessário que pensemos na identidade do professor. Muitas das pesquisas voltadas para a produção do conhecimento só podem acontecer se houver uma relação íntima entre os saberes docentes e a prática da docência. (2005, p. 38)

Portanto, é propósito do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História – Enpeh:

[...] compartilhar saberes e práticas de pesquisa que têm como objeto a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de História; enfrentar de forma crítica e criativa as construções e desconstruções temporais; compartilhar a infinita diversidade e complexidade de ações, experiências de sujeitos humanos, nos seus encantos, nas decepções, nas resistências, no radicalismo, no ceticismo, nas utopias e, sobretudo nas lutas por um Ensino de História de qualidade, capaz de contribuir para a formação cidadã dos milhares de jovens que frequentam as escolas do nosso País. (FONSECA, 2005, p. 35)

Assim, para o compartilhamento de saberes e práticas de pesquisas relativas ao Ensino de História, os pesquisadores da área reuniram-se na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte – Minas Gerais, no período de 13 a 17 de fevereiro de 2006, para realizarem o VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. O encontro contou com uma vasta programação dividida entre Conferência de Abertura, dez GTs de Linhas de Pesquisa, seis mesas-redondas e dois Fóruns de Discussões, o que pôde enfatizar novamente a vitalidade do discurso e o crescimento efetivo do grupo de pesquisadores do Ensino de História.

O tema central do encontro *ENPEH: novos problemas e novas abordagens* ressaltou “a especificidade do campo e a ampliação de fronteiras teórico-metodológicas, que têm caracterizado a trajetória histórica” da produção dos pesquisadores do Ensino de História. Essa temática do VII Enpeh buscou “retomar e aprofundar as discussões referentes à consolidação do campo de pesquisa em Ensino de História”, que vem sendo praticada ao longo das várias edições do encontro (SIMAN, 2006, p. 17). Para tanto, os objetivos eleitos para esse VII Enpeh foram:

- promover um espaço de interlocução e trocas entre os pesquisadores do Ensino de História no Brasil;
- aprofundar o balanço acerca das pesquisas no campo do Ensino de História, identificando problemas, temáticas e abordagens teórico-metodológicas, de modo a dar maior clareza às especificidades desse campo de pesquisa;
- ampliar e consolidar relações entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores estrangeiros;
- refletir sobre as contribuições que as pesquisas em Ensino de História têm dado a seu ensino, à aprendizagem e a difusão da educação histórica dentro e fora da escola. (SIMAN, 2006, p. 17)

Nesse espaço de interlocução e trocas a pesquisadora francesa Nicole Tutiaux-Guillon fez a Conferência de Abertura, ressaltando o quadro de balanços e perspectivas de vinte anos de pesquisa no campo da Didática da História especialmente na França e também em outras regiões da Europa. Sua participação no VII Enpeh proporcionou a ampliação e consolidação das relações entre os pesquisadores brasileiros, além de mostrar as abordagens teóricas e metodológicas referentes às pesquisas em Didática da História<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> O texto *Vinte anos de pesquisa sobre Didática da História na França e em algumas regiões da Europa: balanço e perspectivas*, da Pesquisadora Nicole TUTIAUX-GUILLON, pode ser encontrado nos Anais do encontro: SIMAN, Lana Mara de Castro & RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag (Org.). **ENPEH: novos problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. (CD-rom).

Com o objetivo de aprofundar o balanço acerca das pesquisas do Ensino de História no Brasil, além de mesas-redondas apresentadas no encontro, evidenciamos três artigos publicados nos Anais do VII Enpeh (2006). São os artigos: *Balanço crítico das pesquisas, tendências e demandas de investigação sobre os saberes escolares e Saberes docentes no Ensino de História*, das Professoras Ana Maria Monteiro (UFRJ) e Helenice Ciampi (PUC-SP); *As pesquisas em história do Ensino de História: algumas questões*, da Professora Arlette Medeiros Gasparello (UFF) e do Professor Kazumi Munakata (PUC/SP); *Um mapeamento dos grupos de pesquisa de Ensino de História no Brasil*, da Professora Sonia Regina Miranda (UFJF).

Quanto ao último objetivo – refletir sobre as contribuições que as pesquisas em Ensino de História têm dado a seu ensino, à aprendizagem e a difusão da educação histórica dentro e fora da escola – a totalidade do encontro parte desta perspectiva, porque à medida que pesquisas são realizadas podemos perceber o significado do encontro, definir o seu papel e voltar o olhar para a importância de todo um trabalho de produção/difusão de um campo de produção de conhecimento. Portanto, é significativo pensar que esse espaço de interlocução e trocas pode contribuir para o avanço da História ensinada nas escolas e nos espaços educativos não formais que compartilham com os saberes produzidos na área do Ensino de História.

Em relação ao significado desse fórum nacional acadêmico de pesquisas relativas ao Ensino de História, a Professora Selva Guimarães Fonseca narra:

*Acho que tem algumas coisas que são importantes a gente pensar. Primeiro, um desejo muito grande de suprir as carências de investigação na área. As pessoas, os pesquisadores estavam sedentos por conhecer novas pesquisas, linhas de pesquisa, metodologias de pesquisa. Tem uma coisa que eu avalio, por exemplo, no mesmo ano quando saiu a publicação da minha dissertação de mestrado, em 1993, o “Caminhos da história ensinada” saiu como a publicação de uma dissertação. O livro foi amplamente vendido, amplamente citado e, até hoje (está na 9ª edição) é amplamente vendido e é amplamente citado, porque era resultado de um esforço de investigação, era resultado de uma pesquisa. Então, as pessoas não queriam mais simplesmente manuais didáticos ou manuais de Prática de Ensino, mas estavam sedentas de outras publicações. O significado dessas manifestações está no desejo de suprir a carência de investigação na área. Desejo de conhecer linhas de pesquisa, possibilidades de investigação, porque a gente fala muito. E nós vivemos esse movimento da História cultural, da nova historiografia francesa, inglesa, que contribuíram muito na ampliação de temas, problemas... Novos objetos, novos temas, novos problemas. Isso vai, na verdade, contribuir para esse nosso esforço de transformar o Ensino de História no objeto de investigação. O Ensino de História*

como objeto se situa nesse contexto de ampliação temática, nessa ampliação de objetos no campo da historiografia brasileira e no campo da Educação, das pesquisas em Educação. Nesse mesmo momento, as pesquisas em Educação também estão dilatando, estão ampliando o seu campo, estão buscando novos temas, novos objetos, novos problemas. Então, quer dizer, há, em primeiro lugar, esse desejo.

Em segundo lugar, acho que tem o significado, que é muito forte para nós, hoje, que é o seguinte: o Ensino de História sempre foi um território de disputa teórica, de disputa política. E esse território, esse campo de disputas, ele se manifestava muito, especialmente na década de 80, no espaço de implementação de políticas públicas, no espaço da produção e difusão de propostas curriculares e de livros didáticos. Então, ao definir Diretrizes para os cursos de História, ao definir Propostas Curriculares nos vários Estados, ao definir avaliação de livros didáticos, a disputa estava posta. Porém, esses encontros, na década de 90, tanto o Perspectivas como o Encontro de Pesquisadores, vão mostrar para nós, em nível nacional, algo que é maior a meu ver. O campo das políticas públicas é um campo importante? É. Mas o nosso campo epistemológico, nosso campo de pesquisa, o nosso debate teórico, o nosso debate metodológico é tão importante ou mais importante do que a boa briga. Eu não estou desqualificando a briga, estou dizendo que é uma boa briga em torno das políticas públicas para Ensino de História. Então, eu acho que esses encontros têm esse significado. Por exemplo, pessoas que se opunham radicalmente no campo da definição das políticas públicas, no campo do debate teórico, no campo da definição de políticas de produção de conhecimento, no campo de metodologias, da discussão metodológica se encontravam muitas vezes. Acho que esse é um outro significado. Eu não vou te dizer o seguinte: que não deixou de existir a disputa no campo das políticas públicas. Mas houve um deslocamento de energia, também da energia dos nossos pesquisadores, dos nossos maiores especialistas, dos nossos mestrandos e doutorandos para esse campo e, de repente, a gente começou a ver o seguinte: olha, nós temos muito que conversar, nós precisamos muito de conversar, nós não vamos conversar só no espaço do Estado, da definição do que vai ser ensinado ou não. Nós temos que conversar também e dialogar muito como é produzido esse “o que ensinar” e o “como ensinar”. Acho que é um deslocamento de esforços, de energia também para isso, sabe? Essa troca de questões em relação à produção do conhecimento na área do Ensino de História. Há um deslocamento de energia, acho que isso é um significado importante, também.

Um terceiro significado, que eu acho que é muito legal, é que aumentou quantitativamente e qualitativamente a nossa capacidade de sistematização de troca e de divulgação de conhecimentos produzidos na área. Então, aí, começaram a sair os Anais em papel, os Anais eletrônicos, nós começamos a trocar, fazer listas, nós começamos a trocar teses, a trocar dissertações. Teses e dissertações, e boas teses e boas dissertações que ficaram engavetadas durante anos começaram a ressurgir, publicações que, muitas vezes, a gente não dava o valor que ela tinha. Começaram a aparecer pesquisas que ficavam muitas vezes engavetadas. Isso deixou de existir. Acho esse um terceiro ponto importante. Quer dizer, avança na medida em que a gente desloca essa energia e esse esforço, aumenta a nossa capacidade de sistematizar, organizar e publicar os resultados dos nossos

trabalhos investigativos na área de Ensino de História. E a partir daí foi uma coisa permanente, é algo permanente, e as publicações estão aumentando cada vez mais. Um quarto significado é o seguinte: as Associações Científicas, até então representativas, começaram a nos olhar de forma diferente. Eu vejo! Não que, e aí tem uma luta histórica, o Ensino de História não tivesse espaço dentro da Anpuh, não é isso que eu estou falando. Sempre teve. Tem uma luta histórica aí da professora Déa Fenelon e tudo mais. Mas, na medida em que esses espaços existem, tanto o Perspectivas como o Encontro de Pesquisadores, eles começam a estabelecer um diálogo com outros espaços, como o espaço da Anped, como o espaço dos Encontros Regionais da Anpuh, como o do Encontro Nacional da Anpuh. Veja, nós conseguimos, depois de anos, conseguir colocar uma conferência num encontro da Anpuh, porque o Ensino de História nunca tinha sido objeto de conferência na Anpuh. A gente precisa de rever os Anais, mas pelo que eu saiba, pelo que já me foi passado pela tradição oral desses encontros, não. Então esse é um quarto ponto, o diálogo, que é muito importante, com os outros espaços e essas Associações. As lideranças científicas das outras áreas começaram a ver: olha, o pessoal de História também se reúne, há um grupo que pesquisa Ensino de História, há pesquisa em Ensino de História. Esse dado é muito importante. Começamos a ser vistos de uma outra forma dentro da Capes, dentro do CNPq, dentro do FINEP, dentro das fundações de apoio Fapemig, Fapesp, Faperj, por quê? Nós começamos a demandar. Porque, na medida em que nós passamos a ter organizações e organizar dois grandes encontros nacionais, e até de caráter internacional, nós começamos a demandar recursos, apoio dessas instituições. Nós passamos a existir dentro dessas instituições de fomento. Isso é uma coisa muito importante para nossa área, porque aí os nossos projetos de pesquisa e dos nossos alunos começaram a ser aprovados também. Aumenta o quantitativo de projetos aprovados na área, note que isso é uma outra coisa.

Também tem uma outra coisa que eu acho que é importante de dizer: você vai formar uma comunidade de pesquisadores, essa comunidade passou a se conhecer. As pessoas passaram a se encontrar, as pessoas passaram a se relacionar, as pessoas sabem quem é quem, o que as pessoas estão produzindo, num clima muito gostoso, num clima até de afetividade. Num clima de afetividade por que eu diria? Porque, ainda que as disputas existam e elas são necessárias, eu acho que os encontros facilitaram a percepção de que: olha, nós podemos conviver com diversidade, nos faz bem conviver com a diversidade. Nós temos uma unidade, que unidade é essa? O Ensino de História, as lutas pelo Ensino de História. Mas nós pensamos de forma diferente, nós pesquisamos objetos diferentes, nós temos posições teóricas e políticas opostas, mas nós temos algo que nos une. Então, eu acho que isso foi um ganho, a comunidade de pesquisadores passou a se conhecer, passou a interagir, passou a trocar; essa troca permanente, esse relacionamento, isso nos facilitou. Por exemplo, eu tenho uma colega que fica sabendo de um site ou de uma obra num outro País que nos interessa, ela é capaz de trocar, de partilhar isso. Sai uma publicação, essa publicação é amplamente difundida, os lançamentos de livros são todos partilhados com alegria, são sempre bem-vindos. Eu acho que essa coisa, de troca mesmo entre as pessoas pesquisadoras foi um salto importante. E acho que o último Encontro Pesquisadores, em Belo Horizonte, em 2006, é um exemplo claro disso, quer dizer, nós tivemos palestrantes, pessoas que pensam e

*que manifestam e que se expressam de forma muito diversa e que estiveram lá presentes. Não há um grupo hegemônico em termos políticos, em termos teóricos e esse grupo domina, não, não existe isso. Nós estamos construindo com a relação que é uma relação de aprendizado, cheia de idas e vindas, mas é uma relação que eu considero muito frutífera. Eu até escrevi, no evento de Londrina, que é um trabalho fundamentalmente em parceria e onde nós aprendemos a partilhar indivíduos, pessoas, instituições, grupos, um trabalho coletivo, acho que isso está muito claro agora. Esse conhecimento, essa troca legal, gostosa, afetiva, enfim, uma troca amistosa, generosa até. Claro que individualmente alguns são mais generosos que outros, mas esse clima de generosidade, eu acho que isso é uma coisa bonita que foi construída nesses anos.*

A narrativa da Professora Selva Guimarães Fonseca mostra-nos significados do Encontro de Pesquisadores, definindo que o espaço foi criado e desejado para que carências de investigação na área e possibilidades de ampliação temática, objetos e problemas resultassem na transformação do Ensino de História em objeto de investigação no campo da historiografia e da Educação. Um segundo ponto da narrativa é o de localizar o Ensino de História no enfrentamento de disputas teóricas e políticas, justamente porque trata de um território de definições do que ensinar e de como ensinar, imbricando relações de poder entre os níveis de ensino, como já foi analisado neste texto. Por outro lado, a Professora clareia com a sua posição de que o campo de debate teórico pode ser mais profícuo do que as disputas políticas por territórios. Compreendemos que esse campo é também o espaço no qual é travado disputas e embates entre os diversos atores (historiadores, educadores, professores) e/ou instituições (Universidades, Associações), com seus poderes específicos, para caracterizar e definir quem tem autoridade sobre a área do Ensino de História.

O terceiro e quarto ponto traçado pela Professora Selva, no sentido de definir o significado do Encontro de Pesquisadores para a área, versou o aumento quantitativo e qualitativo de representação dos encontros e o próprio reconhecimento de Associações Científicas e agências de fomento à pesquisa, demonstrações visíveis da consolidação de uma comunidade específica com identidade própria.

O Professor Marcos Silva também mostra o significado e o papel do Encontro de Pesquisadores:

*Por um lado, acho que ajuda a fazer circular a pesquisa. A pesquisa é uma atividade, na maior parte do tempo, individual e isolada. Quem conhece o que está pesquisando é o próprio pesquisador, o orientador dele e a banca examinadora. Um encontro dessa natureza é ótimo para fazer circular resultado de pesquisa, tanto entre os pesquisadores, que são os principais freqüentadores do encontro,*



*como também para um público ampliado. Por exemplo, quando nós publicamos coletâneas, publicamos revistas com os artigos apresentados nesses encontros, muito mais gente toma conhecimento do que está sendo feito. Dessa maneira, é claro, que o próprio Ensino de História se beneficia. Os professores que não estiveram nos encontros podem se beneficiar dessas discussões. Isso é uma contribuição muito importante: fazer circular, cada vez mais, a pesquisa. Penso que é, também, um incentivo à ampliação dessas pesquisas. É encarar o ensino como uma área de pensamento, não como uma área de repetição eterna de soluções. É claro que precisamos saber o que foi feito, o que está sendo feito, o que foi feito no passado. Mas também precisamos experimentar, tentar caminhos. Então, esses encontros, divulgando a pesquisa, contribuem para essa busca de novos caminhos, além de conhecer o que já foi feito. É melhor pensar em termos de papéis, tem mais de um papel. Um papel claro ali, o de reunir pessoas interessadas. Outro papel é o de divulgar entre essas pessoas e outras pessoas mais os resultados alcançados. Penso que há um papel muito significativo que é manter acesa a chama da discussão sobre a pesquisa e o ensino. Pensar que o ensino está sempre sendo pesquisado, das condições de novas possibilidades de materiais, conceitos... O tempo todo está saindo livros novos, está saindo teses novas. O livro que escrevi com a Selva, uma das epígrafes é um verso de uma canção de Paulinho da Viola, um verso assim: “a toda hora rola uma história”. Eu acho esse verso muito bonito. A toda hora está rolando um conhecimento novo, uma indagação nova, uma possibilidade nova... Então, é muito importante que nós saibamos o que é feito. Muitos professores fazem trabalhos excelentes no isolamento de sua escola, de sua sala de aula. É muito importante que nós fiquemos sabendo desses trabalhos. Não para fazer igual, necessariamente, mas para pensar a partir deles. Por exemplo, iniciativas inteligentes criadas por uma disciplina, iniciativas de diálogo com a comunidade, tudo isso são coisas muito boas para nós irmos ampliando o nosso raio de pensamento sobre o ensino de História. Lembro-me que no encontro da Anpuh de Londrina, uma jovem falou sobre o Ensino de História para grupos indígenas. É claro que esse é um tema muito específico, poucos professores trabalham com grupos indígenas, mas é muito interessante acompanharmos a experiência dela. A partir daquilo podemos pensar sobre o Ensino de História para quem não é indígena, sabe? Como é que os indígenas entendem História e como é que os não indígenas entendem. Penso que nós aprendemos não apenas com quem é igual, aprendemos também com quem é diferente. Papéis que sinto como mais importantes são de trazer as experiências para o conhecimento dos que estão presentes ali. Em seguida, divulgar para quem não está ali. Manter acesa a chama do ensino como uma busca. O Ensino de História como uma busca permanente.*

O Professor Marcos Silva enfatiza em sua narrativa algumas questões em relação à importância e o papel do Encontro de Pesquisadores de Ensino de História, demonstrando que a circulação dos resultados de pesquisa nesse fórum acadêmico pode contribuir para buscar novos caminhos a serem trilhados. Ao reunir pessoas com interesse comum para divulgar e ouvir os resultados alcançados nas pesquisas, o fórum ajuda a manter acesa a chama da investigação e a própria discussão do Ensino de História, além de reconhecer que

a toda hora um conhecimento novo é produzido, uma nova questão é colocada em pauta e uma nova possibilidade de pesquisa e ensino pode ser trazida para o conhecimento dos outros. Portanto, arriscamos dizer o quão profícuo é o papel desse locus para e na formação de professores de História.

Nesse sentido, perguntamos à Professora Selva Guimarães Fonseca qual o papel do Encontro de Pesquisadores para e na formação de professores de História?

*Penso dizer, qual o impacto dessa discussão na formação? Na formação dos formadores de professores de História o papel é muito claro. Na medida em que o encontro reúne pesquisadores, reúne formadores de formadores, reúne orientadores de pesquisa, então o papel é muito claro. Por quê? Esses frequentadores, esses sujeitos que participam do encontro, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a formação de professores. Então o papel é importante na formação dos formadores. Eu como formadora, participo das discussões, participo dos debates, aprendo, troco, volto desses encontros mais preparada, mais qualificada para o meu trabalho docente como formadora de professores. Então o papel formativo do formador é muito claro.*

*Tem um papel formativo importante e um impacto significativo sobre aqueles que estão em processo de formação que são os alunos, os pesquisadores da iniciação científica, os alunos que estão no mestrado, no doutorado e que serão futuros professores de História ou já são professores de História. Professores de História, portanto, são formadores de professores de História. Há um papel significativo e formativo que, a meu ver, o grande elemento que nós temos que destacar, o impacto que tem na formação desses jovens pesquisadores, como potenciais formadores de professores de História, é a relação ensino-pesquisa. Porque nós formamos nesses jovens pesquisadores, o encontro forma neles, a possibilidade de trabalhar ensino e pesquisa de uma forma associada, intimamente relacionada no processo de formação de professores. A pesquisa é o pressuposto do ensino. E o aluno, nosso futuro professor, por via de regra, é muito bem informado nos conteúdos específicos ou na pesquisa específica, mas são poucos aqueles que, durante o seu curso de formação em História, dedicam-se à pesquisa em Ensino de História. Então, o que acontece? Os encontros têm esse papel de formar naquele jovem pesquisador, seja graduando ou pós-graduando, a ideia da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação do professor de História e mais o Ensino de História como objeto de pesquisa. Então, tem esse papel significativo.*

*Tem um outro papel também que é na definição de políticas públicas para a formação de professores. Nós debatemos as políticas de formação nesses encontros. Por exemplo, no encontro de 1996, que foi o Perspectivas, a Circe deve ter isso mais claramente, quando foram apresentados os esboços dos PCNs por um grupo preliminar causou impacto. A partir daquele encontro houve impacto, porque nós debatemos e criticamos a versão preliminar dos PCNs. Então, esses encontros têm um impacto na definição das políticas de formação.*

*Agora, tem um outro que a gente pode até pensar que é menor, mas não é. São as publicações, os resultados dos eventos que chegam à sala de aula nos cursos de formação. Chegam às salas de aula, chegam às bibliotecas, os alunos passam a*

*pesquisar, então cria um impacto positivo. Eu só posso pensar que o impacto é positivo. Eu vejo como um saldo bastante positivo para os cursos de formação inicial e continuada.*

Ao definir o papel dos encontros, a Professora Selva fornece indicativos significantes no que diz respeito à extensão que esse espaço/tempo de discussões e apresentações pode proporcionar para e na formação de professores. Não é uma formação restrita para futuros professores. É também para esses como para os seus formadores e, também, para os formadores de formadores. Assim, a formação é extensiva aos alunos de graduação, de pós-graduação e seus respectivos professores. O papel é definido na medida em que acontecem as discussões, as apresentações de trabalhos, os debates, os embates e críticas às políticas públicas. Também se define na medida em que a pesquisa é tomada como pressuposto do ensino e reafirmada na prática pedagógica de muitos profissionais que assumem essa indissociabilidade, reforçando a discussão a partir de publicações oriundas dos encontros.

É possível definir também a importância do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História para a produção/difusão sobre questões do ensino e formação de professores de História. A Professora Selva Guimarães Fonseca e o Professor Marcos Silva esclarecem essa importância:

*Eu acho que é muito grande, sabe por quê? Desde o início, o Encontro de Pesquisadores força o sujeito à produção de um texto. Quer divulgar sua pesquisa? Não basta mais você me comunicar oralmente que você faz uma pesquisa desse e desse modo, em tal lugar do Brasil. Você tem que submeter o seu trabalho a um comitê científico que lê o seu trabalho, portanto, há um esforço de produção. E esse esforço não é algo para se menosprezar, é algo sério nesse País, é algo muito sério. É você sentar, relatar, escrever, colocar no papel e submeter a um conselho científico e depois, uma vez aprovado pelo conselho científico do evento, submeter isso aos seus pares. Então acho que o evento científico nesse País tem uma relevância muito grande, tem uma relevância social e científica e tem um efeito multiplicador. Esse efeito multiplicador ele é contado pelo número de pessoas que o evento atinge, imediatamente, 100, 200, 300 mil. Porque você tem que pensar no efeito multiplicador, aquele CD-ROM, aquele caderno de resumos, aquele livro, os produtos do evento vão chegar a quantas pessoas? Vão chegar a todas as bibliotecas do País, vão ser disponibilizados na internet. Então, veja, um evento científico num país carente como o Brasil tem importância muito grande na produção, na socialização do conhecimento científico da área. Motiva, força, estimula o sujeito pesquisador que, às vezes, tem uma excelente pesquisa, uma excelente experiência, mas não difunde essa experiência. O evento força, motiva essa pessoa escrever, produzir um texto, materializar sua obra e submeter a um*

*conselho científico. Muitos, às vezes, ficam chateados porque o trabalho não foi aceito. Eu sempre digo: gente, a gente só recebe os sins se você passar pelo não. Então, isso faz parte. Se eu recebi não nesse evento, no próximo evento eu vou caprichar mais na minha produção textual. Porque não basta você ter uma boa pesquisa e não ter as ferramentas necessárias para divulgar essa pesquisa, para socializar essa pesquisa, você precisa saber comunicar. A comunicação da pesquisa é tão importante quanto o resultado da pesquisa. Então a comunicação da pesquisa, a socialização do conhecimento ela é muito importante, quer dizer, o evento é o espaço para isso, ele te leva a isso, e isso é muito importante. (Selva Guimarães Fonseca)*

*Produção e difusão, evidente. O encontro é até um resultado dessa produção/difusão. É um grande mostruário, vamos dizer assim. Escutamos colegas do Brasil inteiro falando o que estão pesquisando, o que estão fazendo. Isso é uma grande conquista dos encontros. De repente, você vê não apenas colegas do seu programa de pós-graduação, mas você vê os colegas de Sergipe, do Acre, do Rio Grande do Sul... Falo isso porque moro em São Paulo. Eles também vêem os colegas dos outros Estados falando sobre o que estão fazendo e é muito legal a gente descobrir que tem grandes diferenças e tem grandes semelhanças. Eu notei em alguns encontros e fiquei muito impressionado como em alguns Estados brasileiros a discussão sobre Ensino de História é muito rica. No Rio Grande do Sul, na Bahia, no Xingu, isso é muito bom. São Paulo tem uma grande tradição, é claro, uma grande concentração de unidades acadêmicas. Então, os resultados da pesquisa aparecem. E tem aquela questão que é esses resultados que sempre valem outras pesquisas, servem de inspiração para outras pesquisas. Às vezes, inclusive, pequenos aspectos que aparecem nas discussões são muito enriquecedores. (Marcos Silva)*

A produção/difusão dos discursos provenientes de pesquisas referentes ao Ensino de História, socializada em diversos espaços, pode promover sentidos de romper com os fossos que afastam o diálogo entre os saberes acadêmicos e escolares; com as distâncias e isolamentos mantidos entre pesquisadores, historiadores, professores e educadores; com as dicotomias entre pesquisa e ensino; com as práticas ufanistas ainda mantidas no ensino superior e nas orientações de políticas públicas que orientam a formação e a História ensinada nas escolas. Em cada organização e realização de um fórum acadêmico problemas são discutidos, debatidos no movimento de ação e de troca, trabalhando com outras possibilidades de ensino e formação de professores de História no Brasil.

Contudo, o movimento produzido pela estruturação de espaços/tempos de interlocução e diálogo pelo Ensino de História marca a projeção da comunidade de pesquisadores do Ensino de História, em articular as possibilidades de construção de um campo de investigação. Assim, cresce a história dos fóruns acadêmicos – GT Ensino de

História e Educação da Anpuh, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro de Pesquisadores do Ensino de História – fertilizada pela palavra escrita, falada, discutida e ouvida por uma comunidade de historiadores-educadores que, em suas práticas de memória, assumem a identidade intersticial produzida na ponte entre o campo da História e da Educação.

São mais de vinte anos de pesquisas do Ensino de História. São quase vinte anos<sup>53</sup> de fóruns acadêmicos nacionais referentes a esta área. Portanto, muitas são as possibilidades de consolidação de um campo de pesquisa específico.

---

<sup>53</sup> Lembramos ao leitor que à época de produção desta tessitura não havia completado 20 anos dos Fóruns acadêmicos.

## CAPÍTULO IV

### **Ensino de História – um campo de investigação em construção**

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas.

*Jorge Larrosa*

Quando nos assumimos e nos colocamos nas diversas situações vividas estabelecemos um movimento dentro de nós mesmos, que se dá na relação com o outro a partir do diálogo. Desse diálogo, a história se desdobra na unidade de uma trama narrativa pela pluralidade de argumentos, ouvidos e lidos, num sinal de busca de compreensão de nós mesmos e do “funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais”, que se desenrolam em vários espaços de ação dos sujeitos, como nos mostrou Larrosa (2002, p.146). O autor nos indica que:

A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 2002, p. 146)

Assim, nesta parte da trama narrativa, procuramos compreender como o Ensino de História vem construindo-se enquanto um campo de pesquisa, a partir de uma “fonte borbulhante de histórias” que foram construídas pelas experiências vividas do grupo de pesquisadores que escolheram seus objetos de investigação referentes a esse campo. Experiências vividas a partir do exercício de produção de conhecimentos, reflexão e manifestações da área. Pretendemos tecer os sentidos históricos desse campo de pesquisa em construção, engendrados pelas perguntas que fazemos aos nossos companheiros de diálogo, a nós mesmos e às fontes que indicam ações do grupo de pesquisadores do Ensino de História no tempo indicado para a análise: a partir dos anos de 1980 até 2006, ano do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em Belo Horizonte, tendo como referência a data desta tessitura narrativa. São memórias/identidades que movimentam a trama histórica, constituindo narrativas na construção de um campo de investigação da História ensinada.

Para conhecermos como o campo de investigação do Ensino de História vem constituindo-se é preciso traçar-lhe o movimento de produções de pesquisas e discursos, notadamente desenvolvidos a partir da década de 1980. Conforme já tecemos anteriormente, vivenciamos, desde a década de 1980, ressaltante crescimento de discursos constituídos do Ensino de História. Assim sendo, num contexto de questionamentos dos processos educativos escolares e acadêmicos, muitas obras, coletâneas e artigos oriundos de pesquisas e outras reflexões, relativas aos objetos da História ensinada, foram publicadas.

A História enquanto disciplina escolar possui uma longa trajetória histórica<sup>54</sup>, sendo que o estudo da História ensinada é dedicado por pesquisadores da área que evidenciam sua autonomia em relação à ciência de referência, no caso a História. O conceito de ciências de referência é usado por Chervel em substituição ao usual conceito de conhecimento científico. No artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas*, Chervel defende a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, mostrando que: “Uma disciplina, é igualmente, [...], em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. (1990, p. 180)

O autor constrói toda uma reflexão, argumentando a favor da autonomia da disciplina escolar em relação às ciências de referência. Para tanto, sustenta a tese de que a disciplina escolar deve ser analisada dentro de sua própria historicidade, isto é, contextualizando a função da escola em cada momento histórico, tendo em vista as relações de poder inerentes à cultura escolar. A escola, para o autor, deve ser considerada como lugar de produção de um saber específico da sua própria cultura e, assim, não corresponde então à ciência de referência e também não se trata da vulgarização do ensinado. De acordo

---

<sup>54</sup> Não pretendemos tecer neste capítulo a história do Ensino de História desde sua gênese. Porém, nos capítulos anteriores já o fizemos em parte, pelas análises referentes a cada capítulo. Alguns pesquisadores da área se dedicam para com esse objeto de estudo. Dentre outras produções, podemos conferir a história do Ensino de História nas obras: CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho: o Ensino de História nas escolas paulistas – 1917-1930**. São Paulo: Loyola, 1990. CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do Ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. GASPARELO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: IGLU, 2004.

com Chervel, as disciplinas escolares não podem ser entendidas meramente como técnicas a serem ensinadas, ou mesmo reduzi-las como metodologias, ideia conservadora que se faz da pedagogia, conferindo a essa “em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência”. (1990, p. 181). Contudo:

Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações. Pois as disciplinas de ensino são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Sua constituição e seu funcionamento colocam de imediato ao pesquisador três problemas. O primeiro é o de sua **gênese**. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para reproduzi-las? O segundo refere-se à sua **função**. Se a escola se limitasse a ‘vulgarizar’ as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão questionar sobre suas finalidades. Elas servem para quê? [...] Terceiro e último problema o de seu **funcionamento**. [...] Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão. Questão: como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a formação desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou mais simplesmente, quais são os resultados do ensino? (*Grifo nosso*, CHERVEL, 1990, p. 183-4)

Nesse sentido, a análise das disciplinas escolares não deve ser separada da concepção de escola como locus de produção do saber. Como parte integrante da cultura escolar, as disciplinas escolares são entendidas, também, a partir das relações sociais externas, conferidas a partir da “transmissão cultural de uma geração à outra”, pondo “em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem”. Assim, as “disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem ao aluno” (CHERVEL, 1990, p. 185-186). Os conteúdos disciplinares mudam ou são obrigados a se adaptarem, quando o público escolar transforma, o que nos leva a crer que os conteúdos a serem ensinados “não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência”. (BITTENCOURT, 2004, p. 39)

Para Chervel:

Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. [...] A definição das finalidades reais



da escola passa pela resposta à questão ‘por que a escola ensina o que ensina?’, e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: ‘que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?’ [...]. (1990, p. 190)

Para os estudiosos das disciplinas, segundo Chervel, é imperioso que se reconheça a distinção entre as suas finalidades reais e as finalidades de objetivos. Nesse sentido, pesquisadores do Ensino de História procuram entender os fundamentos da História escolar não apenas por erudição, mas fundamentalmente para procurar entender o que a escola ensina, como ensina e por que ensina. Portanto, as disciplinas escolares explicitam suas finalidades quanto aos conteúdos selecionados, buscam a definição de seus métodos e organizam seus objetivos tanto específicos, quanto os mais gerais que possam justificar e garantir a permanência no currículo.

Pelas reflexões tecidas por André Chervel, sentimos a importância de considerar que embora as disciplinas acadêmicas e escolares tenham relações entre si, os seus objetivos estabelecem suas diferenças. Enquanto a disciplina acadêmica objetiva formar o profissional para atuar em determinada área, a disciplina escolar “visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. (BITTENCOURT, 2004, p. 47)

Se para Chervel a disciplina escolar, por suas diferenças frente à ciência de referência, possui entidade epistemológica relativamente autônoma, a nossa preocupação trata-se de procurar compreender como a disciplina histórica escolar veio constituindo-se enquanto campo de pesquisa. Portanto, conhecer esse movimento, no qual estamos também inseridos, instiga-nos a evidenciar a identidade do nosso campo de investigação e a nossa própria, como pesquisadores do Ensino de História. Como disse Chervel: “As práticas da motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinos”. (1990, p. 205)

#### **4.1 Relação ensino-pesquisa: uma discussão na construção do campo de investigação do Ensino de História**

Dentre as categorias trabalhadas em pesquisas e publicações de textos, inclusas nas reflexões sobre o Ensino de História, tanto no que se refere ao ensino superior quanto ao

ensino básico, a questão da articulação ensino-pesquisa manteve o seu espaço nos exercícios de análise na produção de conhecimento da área.

Na *Era do repensando*<sup>55</sup>, década de 1980, como já tecemos anteriormente, verificamos um movimento intenso de debates e reflexões sobre o Ensino de História. Nestes tempos dos anos de 1980, a questão da articulação ensino e pesquisa foi trabalhada em produções acadêmicas presentes nas reflexões sobre formação de professores de História, nas análises metodológicas relativas à área de ensino de História, nas discussões sobre políticas públicas que referenciaram mudanças curriculares, nas questões de defesa da própria associação ensino/pesquisa e na relação academia/escola e reflexões sobre o procedimento histórico.

Assim, na busca de cenas de reflexão sobre a construção de um campo de conhecimento, pela referência da relação ensino-pesquisa na década de 1980, escolhemos quatro obras publicadas no período que exerceram influências nas pesquisas subsequentes em relação ao Ensino de História. São as obras: *Repensando a História* (1984); *A prática de Ensino de História* (1985<sup>56</sup>); *Ensino de História: revisão urgente* (1986<sup>57</sup>); *O Ensino de História e a criação do fato* (1988<sup>58</sup>).

A coletânea *Repensando a História* é fruto de discussões realizadas no VI Encontro da Anpuh – Regional São Paulo, na cidade de Assis no campus da Unesp, no período de 06 a 10 de setembro de 1982. No contexto histórico de discussões do Ensino de História da década de 1980, essa coletânea alcançou grande repercussão, como referência bibliográfica em reflexões da área e como bibliografia indicada de concursos públicos para professores de ensino fundamental e médio. De acordo com os dados levantados por Flávia Heloisa Caimi, *Repensando a História* foi a obra de referência mais utilizada pelos autores do campo do Ensino de História para subsidiar suas reflexões, no período de 1984 a 1998. (2001, p. 64)

Para o Professor Marcos Silva, organizador da coletânea, cada texto de *Repensando a História*:

---

<sup>55</sup> Termo usado por CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias:** o Ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

<sup>56</sup> A primeira edição do Caderno Cedes nº 10, *A prática do Ensino de História*, data de 1984.

<sup>57</sup> Esta foi a data da primeira edição pela Editora Brasiliense. Atualmente a obra foi reeditada pela Editora da PUC/SP e já está em sua terceira edição.

<sup>58</sup> 1988 é a data da primeira edição. Trabalharemos com a 5ª edição, de 1992.

Trata-se de diálogo multiplamente fecundo. Além de questionar certas concepções ingênuas sobre universidade como lugar exclusivo de produção de conhecimento e a escola de 1º e 2º graus como pura repetidora do que já existe, o convívio entre tais diferentes espaços de trabalho possibilita repensar limites e conquistas de reflexão sobre a historicidade na formação social brasileira. Ao invés de desqualificarem uns aos outros como ‘ignorantes’ (atitude que seria paralela ao discurso de competência na ideologia dominante), os trabalhadores de 1º, 2º e 3º graus **projetam suas experiências para o campo em comum do conhecimento como processo em permanente elaboração.**

O risco da expropriação do saber coletivo pela restrição dos debates sobre problemas do conhecimento histórico ao conjunto de especialistas nesse campo de saber já foi apontado num aforismo do historiador Jean Chesneaux: ‘[...] a história é decididamente algo demasiado importante para ser deixada ao arbítrio dos historiadores...’ A frase não propõe extinguir a função dos profissionais de conhecimento histórico, rediscutindo, isto sim, a dimensão social que seu trabalho incorpora. Situa nesse contexto o diálogo entre Professores de 1º, 2º e 3º graus e a reflexão sobre níveis informais de conhecimento surgidos fora da prática profissional. (*Grifo nosso*, 1984, p. 11)

O Professor Marcos Silva nos mostra na sua Nota Introdutória que os autores dos textos, professores de História, recuperam a dimensão narrativa e analítica do trabalho desenvolvido em sala de aula nos diferentes níveis de ensino, possibilitando a identidade entre pesquisa e ensino pelas suas experiências pedagógicas no Ensino de História. Nesse sentido, evocam por suas experiências vividas para um campo de conhecimento em processo permanente de elaboração.

A coletânea foi dividida em duas partes, que apresentam subdivisões específicas das discussões provenientes do VI Encontro, acima especificado. Em *Balances, perspectivas*, três itens especificam as reflexões propostas: I. Ensino, ideologia, conhecimento: *A vida e o cemitério dos vivos*, de Marcos A. da Silva; *Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento*, de Heloisa de Faria Cruz; *O uno e o múltiplo*, de Kazumi Munakata; *Reflexões sobre o procedimento histórico*, de Adalberto Marson; *Para que serve a História ensinada nas escolas?* de Sidnei José Munhoz; II. Livro didático: *Escola e livro didático de História*, de Carlos Alberto Vesentini; *O livro didático e a popularização do saber histórico*, de Kátia Maria Abud; III. Entre 1969 e 1983 – Uma síntese: *O Ensino de História no primário e no ginásio*, de Miriam Lifchitz Moreira Leite.

O autor do texto *A vida e o cemitério dos vivos*, Marcos A. Silva, ao discutir as relações entre ideologia, ensino e História, tece a crítica à hierarquia de competências

promovida pela divisão do trabalho intelectual, que parte da concepção ideológica de que o ensino escolar deve reproduzir o conhecimento erudito elaborado na Universidade, difundido em guias curriculares, programas e livros a serem aplicados no hoje chamado ensino fundamental e médio. O autor em combate ressalta a possibilidade de produção de conhecimento histórico na educação escolar, da qual o professor não pode negligenciá-la, com o sentido de “ousar transcender a definição de outros (ensino, passado, etapas, ignorantes, consumidores), sem permanecer na reiteração do mesmo, assumindo o questionamento de si como tarefa infinita” (1984, p. 24).

Heloisa de Faria Cruz, no texto *Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimentos*, tece o comentário do texto do Professor Marcos A. Silva, no qual arremata com os questionamentos: “Por que a concepção corrente é a de que o professor de 1º e 2º graus no seu espaço de trabalho é um mero reprodutor e não produtor de conhecimento? Por que por mais que tentemos inovar nós professores carregamos esta postura de reprodutor internalizada?”. Em relação a estes questionamentos, para a autora, está a questão central do que entendemos como possibilidade de produção do saber histórico escolar. Nesse sentido, a questão “só pode ser respondida pela generalização da discussão sobre a prática da sala de aula” (1984, p. 28-9).

O artigo de Kazumi Munakata *O uno e o múltiplo* (1984) denuncia a unicidade ou homogeneidade histórica, que não permite a eloquência divergente e perfila uma História a ser divulgada nas escolas, mesmo que não fora o lócus de sua produção. Por sua vez, Adalberto Marson, autor de *Reflexões sobre o procedimento histórico* (1984), organiza uma análise epistemológica e metodológica do fazer histórico, revelando o conhecer em História, o espaço do historiador, as regras do procedimento histórico, a reflexão sujeito-objeto, o valor do documento e, contudo, apresenta crítica aos conteúdos que se perpetuam no ensino e que pouco têm significado para determinados grupos sociais. No sentido de superar essas práticas de perpetuação da memória dos vencidos, sugere o reencontro da prática do pesquisador com a do professor de história, uma declaração do movimento para a relação ensino-pesquisa. No entanto, não deixa de diferenciar um do outro pela especificidade do espaço de atuação e do conjunto de trabalho que os distingue e, ao mesmo tempo, identifica-o. Para o autor, ambos trabalham com o mesmo objeto histórico,

sendo que o professor de História ocupa-se com os resultados finais do trabalho historiográfico construído pelo historiador.

Sidnei José Munhoz em *Para que serve a História ensinada na escola?*, no encerramento da sessão I da Coletânea, salienta preocupações em relação à função político-ideológica dos conteúdos ensinados de História, que têm-se prestado aos interesses da classe dominante. Trata-se de um texto que denuncia e critica o Ensino de História pela via tradicional, que se configura na manutenção das desigualdades sociais (1984, p. 65-68).

Os textos de Carlos Alberto Vesentini e Kátia Maria Abud fazem reflexões acerca do livro didático, enfatizando a natureza e a ideologia presente nesse objeto de maior uso na sala de aula da escola básica. No texto *Escola e livro didático*, o autor propõe localizar e analisar o papel do livro didático na escola e, assim, mostra em sua reflexão a manutenção da “ideia de um *saber definido*, pronto, acabado, acompanhado do *lugar da competência*”, sobre a qual o professor torna-se o elo de hierarquia entre as instâncias do saber. Por assim dizer, Vesentini evidencia que o livro didático torna-se a cadeia de transferência do conhecimento, implicando na consolidação da hierarquia pela apresentação do conhecimento “*fora* da relação professor e alunos e *impõe-se* aos dois polos. O livro didático vai expressar essa exterioridade e torna-se fonte decisiva para ambos” (1984, p. 72-74). Pelo texto *O livro didático e a popularização do saber histórico*, Kátia Maria Abud enfatiza a questão da manutenção de mitos e estereótipos na História do Brasil, alimentada principalmente pelo livro didático. Por ser um dos principais veículos de transmissão, o livro didático tornou-se um dos responsáveis pela visão de História constituída no senso comum, consolidando uma ideia de verdade imutável e que não pode ser deixada de ser transmitida aos alunos (1984, p. 81-87).

Na última parte de *Balanços, perspectivas*, Miriam Lifchitz Moreira Leite apresenta uma síntese do Ensino de História entre 1969 e 1983, inspirada na sua trajetória de vida como estudante e professora, a partir de obras estudadas e trabalhadas no período em análise. Pelas suas experiências vividas, sugere a ratificação de sugestões didáticas como: fazer a história da família; fazer programas partindo do presente para o passado; estudar a história local como elo para a história nacional; utilizar biografias, memórias e narrativas romanceadas como documentação; e aproveitar as potencialidades didáticas das caricaturas.

Assim sendo, a autora apresenta ao professor possibilidades metodológicas em relação ao Ensino de História, trazidas de suas memórias (1984, p. 88-91).

*Experiências* é o título apresentado para a segunda parte da coletânea *Repensando a História*. Os textos tratam de relatos de experiências de ensino e pesquisa, evidenciando projetos realizados com alunos de ensino fundamental e médio. Apenas um texto, o de Izabel Andrade Marson, expôs questões teórico-metodológicas de um projeto de renovação do Ensino de História, sob o patrocínio do MEC, com a finalidade de renovar “práticas teóricas e didáticas com que se defronta o ensino de História” e de formular alternativas que possam revigorar metodologias de ensino vigentes no ensino médio, especialmente no ensino profissionalizante (1984, p. 135-136).

São os seguintes relatos de experiências dispostos nessa segunda parte: I. Ensino por Tema: *História do trabalho e público trabalhador: uma experiência*, de Olga Brites da Silva; II. Trabalhos de Campo: *O meio como História*, de Circe Maria Fernandes Bitencourt; *Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante*, de Eduardo Berardi Jr.; *Pesquisa e monografia no ensino de 1º e 2º graus*, de Zilda Márcia Gricoli Iokoi; III. Método Retrospectivo: *A História estudada a partir do presente: uma experiência didática*, de Dulce C. A. Whitaker; IV. Trabalhos com Textos: *Um bom começo...*, de Zita de Paula Rosa; *Uma experiência com estudo de texto no 1º grau*, de Ricardo Cassanho; V. Um Projeto de Renovação do Ensino de História: *Controvérsias na História do Brasil: uma experiência controversa*, de Izabel Andrade Marson.

As experiências de projetos de ensino-pesquisa com alunos de ensino fundamental e médio, apesar de não apresentarem consistente reflexão teórico-metodológica, evidenciam relatos fecundos e propostas de mudanças no ensino de História na década de 1980. Em resumo, os autores das experiências preocuparam em apresentar estratégias trabalhadas com alunos predominantemente de escolas públicas, do ensino fundamental e médio. Dentre todos, apenas dois projetos foram trabalhados em escolas privadas. Em relação às estratégias pedagógicas, os professores privilegiaram as seguintes: ensino a partir de pesquisa documental e bibliográfica, estudo do meio, discussão em grupo pelo painel integrado, ensino por temas, estudo dirigido de textos, ensino pela pesquisa de campo. Apesar de certas dificuldades apresentadas pelos professores no encaminhamento das

estratégias de ensino-pesquisa, todos acharam que foram experiências positivas. Assim se manifestaram:

Não ocorreram incríveis transformações teóricas e ideológicas imediatas dos Alunos. Todavia, houve um clima de questionamento, indagação e tensão que representou algo novo em termos de História para eles e para mim. (BRITES DA SILVA, 1984, p. 100)

Com as dificuldades que temos enfrentado, mesmo dentro da própria escola, com o cansaço e tudo mais, acabamos concluindo que tem valido a pena. (BITTENCOURT, 1984, p. 106)

As crianças mostraram-se então interessadas pelo que aconteceu, procurando ver mais coisas e sentindo um prazer enorme em viver a História, a ponto de quererem mais trabalhos como esse. (BERALDI JR., 1984, p. 111)

Foi uma experiência onde aprendemos a aprender com os alunos, de forma criativa e onde ao aprender História estávamos conscientemente fazendo a nossa própria História. (IOKOI, 1984, p. 117)

Objetivamente, posso afirmar que a experiência levou à superação, pela maior parte dos alunos, dos obstáculos apontados. Criticando o presente, conseguiram incorporar conhecimento real, sem decorar, graças ao interesse que passaram a sentir pelos fatos. (WHITAKER, 1984, p. 126)

O artigo pretendeu chamar a atenção para uma fonte<sup>59</sup> de motivação comumente negligenciada pelo docente que é a sanção do grupo, mais vital para o aluno, mormente o adolescente, que a do mestre. Pretendeu ainda alertar para a conveniência de utilização de métodos ativos na busca da consecução dos objetivos visados, especialmente com a clientela do curso noturno. Finalmente, destaque-se que, mais importante que um bom começo, é a continuidade experimentada por todo o trabalho. (ROSA, 1984, p. 130)

A minha experiência com textos melhorou, mas não tanto que pudesse ser continuado com saldos razoavelmente positivos, pois a falta de espaço físico, falta de tempo para o professor pesquisar textos ou corrigir trabalhos, falta de maior entrosamento com novas técnicas são as principais barreiras que terei que superar para continuar dando aos alunos um ensino votado para seus interesses, enquanto seres humanos que pensam e agem como seres humanos. (CASSANHO, 1984, p. 134)

Sinteticamente, a natureza de preocupações de todas as discussões do *Repensando a História* parte do princípio de que era preciso, naquele momento histórico, trabalhar com mudanças teórico-metodológicas em relação ao Ensino de História e, contudo, estreitar a interlocução academia e escola de ensino fundamental e médio.

---

<sup>59</sup> A autora refere-se ao estudo de textos.

Nesta mesma linha de estreitamento de relações entre academia-escola, o Caderno Cedes nº 10 foi publicado com o título de *A prática do Ensino de História*, como resultado de um encontro de professores de História de ensino fundamental, médio e superior promovido pela Faculdade de Educação e o Departamento de História da Unicamp, como também pela Anpuh. É importante salientar que, desde a primeira edição da publicação do Caderno Cedes nº 10 – *A prática de Ensino de História* em 1984, foram dezoito reimpressões, com mil exemplares cada, completamente esgotadas, o que evidencia a sua importância e influência nas produções e no exercício de reflexão sobre o Ensino de História.

Na Apresentação do Caderno, a Professora Ernesta Zamboni mostra que era objetivo do encontro a “troca de experiências entre professores de 1º e 2º graus, da rede particular e pública e maior interação entre as escolas de 1º, 2º e 3º graus”. A existência do espaço de publicação do encontro, promovido pelo Cedes, para a Professora Ernesta Zamboni, foi “muito importante porque geralmente o professor de 1º e 2º graus não é estimulado e nem encontra lugar para manifestar-se, trocar experiências e divulgar o seu cotidiano de sala de aula” (1985, p. 3). Assim, a criação desses espaços de discussão e aproximação dos dois lócus – a academia e a escola básica –, seja pelo próprio encontro ou pela difusão na publicação dos trabalhos apresentados, “foram os gestores da *Era do repensando* no Ensino de História.” (CAIMI, 2001, p. 105)

O espaço de difusão do Caderno Cedes nº 10 foi reservado aos seguintes textos: *Uma experiência de integração: escola de 1º e 2º graus – universidade*, de Maria Sílvia C. Beozzo Bassanezi; *A questão de Estudos Sociais*, de Déa Ribeiro Fenelon; *Uma experiência de pesquisa em História: o quebra-quebra de 1959*, de Luzia Margareth Rago; *Estudo de dois bairros de Campinas*, de Dulce Maria Pompêo de C. Leme; *Aprender História vivendo História*, de Vera Lúcia Sabongi De Rossi; *A expansão mercantilista e a formação do Brasil colônia: uma experiência didática na periferia de Campinas*, de Maria Carolina Bovério Galzerani; *O Ensino de História no 1º grau: o uso de documentos*, de Maria Helena Simões Paes; *Fichas de consulta em substituição ao livro didático*, de Vera Lúcia Góí; *Estudo do meio em Belo Horizonte e cidades históricas de Minas Gerais*, de Paulo Cosiuc; *Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança*, de Ernesta Zamboni.



Os textos de *A prática do Ensino de História*, em sua maioria, tratam de relatos de experiências de ensino e pesquisa, desenvolvidas por professores de ensino fundamental, médio e superior. Cada uma das experiências relatadas traz, no bojo das discussões, os sentidos de práticas de ensino, estágios supervisionados e Ensino de História na educação básica e na superior, a partir da preocupação de viabilizar reflexões de construção de conhecimento pelos alunos dos diversos níveis de ensino. As estratégias de pesquisa-ensino que nortearam os trabalhos pedagógicos foram: pesquisa de campo; estudo do meio; estudo de textos; produção de textos; elaboração de jornal; seminários; trabalho com entrevistas; trabalho com decodificação de documentos; elaboração de material didático alternativo; identificado como fichas de consulta.

No texto *A questão dos Estudos Sociais*, a Professora Déa Ribeiro Fenelon manifesta-se em relação à questão da formação do professor de História e chama a atenção de que “é preciso que se diga que somos nós os primeiros a estabelecer a crítica do nosso trabalho, e a considerar a necessidade de sua reformulação.” Assim sendo, considera que do professor espera-se preocupações com o pensar historicamente e não com o arrolamento de fatos e de datas. Para tanto, é preciso lidar ou trabalhar “com o material histórico na experiência articulada entre ensino e pesquisa” (1985, p. 21).

A Professora Déa Ribeiro Fenelon mostra ainda que:

Reconhecendo hoje que a História é antes de mais nada a busca incessante, porque histórica, de um objeto que é, essencialmente **movimento**, reconhecemos que ela é apreendida de maneiras diferentes, é restrita por cada geração, é interpretada desde muitos pontos de vista que são também historicamente condicionados. E, se a história é constantemente refeita, isso inclui também o ato de transmissão desse saber. Por isso é fundamental que quem transmite esse conteúdo – ou quem está encarregado de ensinar a História – também domine o processo de como esse saber foi produzido, e seja capaz de fazer história, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber, ao mesmo tempo em que o organiza e transmite aos estudantes. Estamos aí definindo o perfil básico do profissional que queremos formar – aquele capaz de produzir conhecimento, relacionar-se criticamente com a produção científica, transmitir aos estudantes tanto um saber determinado quanto os elementos que permitam sua crítica. (Grifo da autora, 1985, p. 22)

Para a autora, importa pensar na formação do professor de História, que possa fornecer a capacidade desse profissional entender o processo de produção do conhecimento histórico e, assim, possa produzir novos saberes. Entendemos, portanto, que a Professora

Déa Ribeiro Fenelon não faz a distinção entre ensino e pesquisa, como também procura unir o ato de transmissão com o de produção do conhecimento.

Contudo, os artigos apresentados em *A Prática do ensino de História* expressaram, segundo a Professora Ernesta Zamboni, o “começo de uma estrada que se alarga para o novo, para a vivência histórica onde o homem sintá-se participante e não um mero observador, alheio aos eventos que acontecem ao seu redor” (1985, p. 6).

Nesse mesmo contexto de discussões do repensar o ensino de História, em 1986 foi publicada a obra coletiva *Ensino de História: revisão urgente*, das autoras Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto e Vavy Pacheco Borges. A sua vasta aceitação pode ser evidenciada na inclusão em bibliografias de trabalhos sobre ensino e formação de professores de História desde 1987. (CAIMI, 2001)

A obra trata-se de uma experiência de pesquisa sobre o ensino de História e de proposta de trabalho com pesquisa-ensino em turma de 5ª série do ensino fundamental, numa escola pública de São Paulo. De acordo com as autoras, na apresentação da terceira edição da obra, o livro “pode ser visto atualmente como um documento que nos abre para a busca das condições históricas de sua produção e de seu percurso no ensino da História”. (CABRINI et al, 2005, p. 3)

Em relação à sua historicidade, o livro além de revelar as condições do ensino de História presentes na década de 1980, as autoras apresentam “uma proposta inovadora, com uma discussão teórica em termos simples e uma análise concreta de um exercício em sala de aula” (CABRINI et al, 2005, p. 3). Sobre o seu percurso no Ensino de História, as questões colocadas na obra são fundamentais ainda hoje, no que se relaciona aos seus pressupostos de:

[...] *prática de pesquisa*, pensada como atividade norteadora da formação profissional e da organização interna dos cursos, voltada tanto às problemáticas do processo de ensino-aprendizagem quanto às demandas da realidade escolar; e a *articulação entre as áreas de conhecimento* no interior de projetos de atividades e de pesquisa comuns a diferentes áreas. (Grifo das autoras, CABRINI et al, 2005, p. 4)

Essas questões perpassaram todo o movimento de tessitura da obra, evidenciando a preocupação de “que o historiador que atuava na Universidade assumisse sua responsabilidade na formação do professor de História e com o seu ensino no cotidiano da

sala de aula” (CABRINI et al, 2005, p. 4). Na ordem de discussões, um dos primeiros aspectos abordados pelas autoras referia-se à questão da relação entre o saber e o poder no que diz respeito à produção do conhecimento histórico no ensino fundamental e médio, contrariando a ideologia mantida de que essas etapas escolares seria a reprodução do conhecimento produzido no ensino superior.

Assim, foi desejo das autoras “ressaltar a construção em que se constitui a produção do conhecimento histórico” (CABRINI et al, 2005, p. 8). Para tanto, mostram como se procede no processo de construção de uma reflexão histórica a partir do procedimento histórico de problematização do objeto de estudo, do exame da problemática e do levantamento, seleção e tratamento das fontes.

Desde o princípio da pesquisa, foi preocupação das autoras “pensar a pesquisa e o ensino como processo global, único, ressaltando a relação entre produção e transmissão” (CABRINI et al, 2005, p. 21). No diálogo com os leitores levantam a questão: “o que é preciso garantir na formação desse profissional que é você?” Para responder, afirmam que:

É garantir que o professor de história seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos (sejam eles do 1º, 2º ou 3º graus) nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. (CABRINI et al, 2005, p. 35)

Não têm dúvidas de que a produção do conhecimento seja complexa. No entanto, acreditam que precisa ser pensada nessa possibilidade no ensino fundamental e médio. Portanto, as autoras acreditam que a proposta do *Ensino de História: revisão urgente* trate-se do desafio de “pensar não a mera articulação entre ensino e pesquisa, mas o próprio ensino como pesquisa. Nessa direção, a pesquisa não é uma atividade a mais, é o princípio norteador de toda atividade na sala de aula”. (CABRINI et al, 2005, p. 16)

Por sua vez, a publicação da coletânea *O Ensino de História e a criação do fato*, sob organização de Jaime Pinsky, também foi de suma importância para indicar questões referentes às discussões sobre o Ensino de História. Embora, as reflexões presentes na obra privilegiam a crítica contundente em relação à concepção de ciência histórica fundamentada nos pressupostos positivistas, os autores não definem as bases epistemológicas de tal modelo. Para Flávia Eloísa Caimi, a maioria das produções do Ensino de História que critica a visão tradicional do Ensino de História, baseada nos

princípios positivistas, não buscam o apoio clássicos teóricos como Augusto Comte, Emile Durkheim ou Skinner para fundamentar suas críticas. (CAIMI, 2001, p. 61)

Por outro lado, os textos levantam questões fundamentais para se discutir o fato e o tempo na História, reflexões imprescindíveis para repensar as práticas de ensino-pesquisa nas salas de aula e para a ampliação da investigação da área de Ensino de História, tanto para a formação profissional, quanto para a atuação do professor de História no ensino fundamental e médio.

A coletânea<sup>60</sup> *O Ensino de História e a criação do fato* reúne os seguintes trabalhos e seus respectivos autores: *Nação e Ensino de História no Brasil*, de Jaime Pinsky; *O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão*, de Elza Nadai; *Por outras Histórias do Brasil*, de Paulo Miceli; *As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt; *Repensando a noção de tempo histórico no ensino*, de Elza Nadai e Circe M. F. Bittencourt; *As camadas populares nos livros de História do Brasil*, de Nicholas Davies; *Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático*, de Maria Carolina Bovério Galzerani.

Os autores, Jaime Pinsky, Elza Nadai e Paulo Miceli, no diálogo com o objeto escolhido, focam suas preocupações em relação à ideologia assumida pelo Ensino de História, a partir do privilégio de determinados fatos, datas e heróis nacionais. Também procuram evidenciar como o Ensino de História contribuiu para a construção da nação brasileira e, contudo, para a produção da identidade nacional ao longo de seu movimento de percurso como disciplina escolar (1992, p. 11-42).

O artigo de Circe Bittencourt dedica em tecer a construção da memória histórica produzida pelas práticas educativas escolares junto ao ritual das festas cívicas realizadas, principalmente, nas primeiras décadas do século XX (1992, p. 43- 72). Já no artigo tecido por Elza Nadai e Circe Bittencourt, as autoras fazem reflexões acerca de questões teórico-metodológicas referentes à questão do tempo histórico no ensino de História (1992, 73-92).

Nicholas Davies e Maria Carolina Bovério Galzerani, trabalhos apresentados no primeiro “Seminário Perspectivas do Ensino de História”, privilegiam, nas análises tecidas, a crítica aos conteúdos presentes no livro didático. O texto de Maria Carolina Bovério

---

<sup>60</sup> Alguns trabalhos da coletânea foram apresentados no “Perspectivas do Ensino de História”, em julho de 1988.

Galzerani trata ainda de evidenciar os maniqueísmos presentes nos autores de livro didático, revelando a ideologia tendenciosa de suas produções (1992, p. 93-109).

As produções bibliográficas dos anos de 1980 apresentaram possibilidades de revisão na História ensinada e, contudo, representaram a abertura de criação de um campo de investigação. Se a partir de 1984 evidenciamos um movimento crescente de produções em relação ao Ensino de História, a década de 1990 inicia com acentuada queda, segundo cartografia de obras levantadas por Caimi (2001). No entanto, o movimento bibliográfico do Ensino de História nos anos de 1990, notadamente o período de 1993 a 1995, segundo Flávia Eloísa Caimi, foi o maior em “número de referências bibliográficas sobre o Ensino de História, índice que voltou a cair no triênio 1996-1998”. (2001, p. 67)

A respeito da difusão de produções bibliográficas, consideramos que as publicações da dissertação de mestrado *Caminhos da História ensinada* (1993), autoria da Professora Selva Guimarães Fonseca e a coletânea de textos *O saber histórico na sala de aula* (1997), organizada por Circe Bittencourt, foram obras publicadas na década de 1990 que exerceram influência considerável no movimento de investigação do Ensino de História. Lembramos que *O saber histórico na sala de aula* é fruto de trabalhos selecionados do II Encontro Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na Faculdade de Educação da USP, em 1996.

Por outro lado, no que se refere à discussão da relação ensino-pesquisa na década de 1990, evidenciamos trabalhos que discutem a questão. No entanto, gostaríamos de ressaltar que não tivemos a pretensão de analisar todos os trabalhos publicados que referenciaram a questão ensino-pesquisa. Selecionamos alguns que defendem essa articulação tanto na formação de professores, quanto no ensino básico, para o processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, citamos os trabalhos: *História: o prazer em ensino e pesquisa* (1995), de Marcos A. da Silva; *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa* (1999)<sup>61</sup>, de Paulo Knauss; *Ensinar História através de projetos de pesquisa* (1997), de Selva Guimarães Fonseca.

O Professor Marcos Silva em *História: o prazer em ensino e pesquisa*, na introdução do livro, chama-nos a atenção para o prazer da História. Primeiramente, cita Marc Bloch com a pergunta do filho ao pai historiador, na obra *Apologia da História ou o*

---

<sup>61</sup> A primeira publicação data de 1996. O texto encontra-se no livro *Repensando o ensino de história*, coletânea organizada por Sônia Nikitiuk.

*ofício do historiador* (2001): para que serve a História? Nesse sentido, Marcos Silva legitima suas argumentações ao fazer considerações à pertinência da pergunta pelas considerações de Marc Bloch em resposta ao filho e ao ressaltar o trabalho intelectual do historiador, mostrando que a história serve para distrair, divertir e seduzir, portanto, são próprios da ciência histórica seus prazeres estéticos. (SILVA, 1995, 12)

Dentre as potencialidades da História, o autor evidencia o prazer do fazer do historiador para com a produção do saber histórico, questionando:

[...] se o conhecimento histórico efetivamente seduz e diverte os pesquisadores da área, se o contato com livros especializados e diferentes fontes históricas (documentos governamentais, objetos do cotidiano, obras de arte, depoimentos escritos ou orais, fotografias, caricaturas etc.) é tão bom para os que estudam história em profundidade por lhes permitir dialogar com experiências humanas e interpretar seus trajetos, por que não expandir efetivamente o universo das pessoas que desfrutam dessas alegrias? (SILVA, 1995, p. 13-14)

Para o Professor Marcos A. da Silva, é importante “evitar a transformação do prazer da história em um novo néctar de poucos deuses”. Assim, o acesso ao prazer, para além dos produtores habituais, os historiadores, deve ser garantido “para mais pessoas que entrem em contato com saberes históricos, preservando o rigor destes”. (1995, p. 13-14)

Sem deixar de evidenciar a oposição prazer/luta que se desloca para a diferença arte/ciência, o autor nos chama a atenção para os problemas vividos pelos profissionais de história, principalmente pelos professores da escola básica, em relação ao acesso ao prazer da História. Nesse sentido, a reflexão a respeito do Ensino de História significa ultrapassar “o isolacionismo da historiografia sem olhos para tantos de seus circuitos de produção e circulação e de pedagogias descuidadas em relação aos conteúdos que se estudam nessa específica área de investigação”. Para tanto, “é fundamental entender ensino e pesquisa de história como faces de mesma atividade”. (SILVA, 1995, p. 18)

Assim, enuncia o autor de *História: o prazer em ensino e pesquisa*:

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes. (SILVA, 1995, p.19)

Por sua vez, no texto *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*, Paulo Knauss, a partir de observações sobre o conhecimento, mostra que “toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que pretende apreender” (1999, p. 28). Assim sendo, enfatiza que:

[...] o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos do mundo em que vivem. (KNAUSS, 1999, p. 28)

Paulo Knauss, em suas reflexões, esclarece que no processo de aprendizagem é preciso criar a habilidade de estudar, sobre a qual compreende o despertar do sujeito “para tomar ou ‘aprender’ um objeto de conhecimento”. Pressupõe, portanto, que:

[...] o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo. (KNAUSS, 1999, p. 30)

Isto significa, para o autor, que na sala de aula é possível produzir conhecimento de maneira coletiva, pela condição de investigadores assumida por professores e alunos acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, a metodologia, sustentada sob bases dialógicas, procura na relação ensino-pesquisa o processo de aprendizagem e, contudo, a construção do conhecimento histórico. Portanto, transformar a sala de aula em lugar de pesquisa histórica trata-se “de enfatizar a integração ensino-pesquisa, com o compromisso de desabsolutizar a produção do conhecimento [...]”. (KNAUSS, 1999, p. 40)

A partir da proposta de *Ensinar História através de projetos de pesquisa*, texto publicado primeiramente na revista mineira *Presença Pedagógica*, a Professora Selva Guimarães Fonseca afirma que:

Ensinar História requer um diálogo permanente com deferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. [...] Mas, qual é a lógica da produção do saber histórico no interior da vida escolar? Trata-se da mesma lógica de investigação do chamado saber histórico erudito? (1997, p. 50)

Pelas questões levantadas, a autora argumenta a partir dos pressupostos levantados por E. P. Thompson de que o objetivo da história é a reconstrução, explicação e compreensão do real, objeto do conhecimento histórico. Para tanto, é preciso, no ato investigativo do objeto a partir das evidências (registros, documentos, manifestações, objetos...), estabelecer o diálogo entre a teoria e as evidências. (FONSECA, 1997, p. 50-51). Por assim argumentar, a Professora Selva Guimarães Fonseca explana que “se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstruindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é fundamentalmente construtiva”. Nesse sentido, alunos e professores expressam-se como sujeitos produtores de história e do saber, ao buscar constantemente a investigação e a produção de conhecimentos. (FONSECA, 1997, p. 51)

Para tanto, a realização de projetos de pesquisa na escola fundamental e média:

[...] requer pensar o saber histórico como algo que está sempre em construção e que tem a ver com o presente, não menosprezando a teoria e o conhecimento produzido, mas buscando valorizar e articular o nosso trabalho com os múltiplos saberes produzidos na experiência cotidiana, tanto na academia quanto em outras dimensões da sociedade. (FONSECA, 1997, p. 54-55)

Os autores aqui citados e suas reflexões colocadas em evidência, notadamente, mantiveram a preocupação em defender a articulação entre ensino-pesquisa na educação básica e na superior, entendendo que alunos e professores possam ter o prazer da história pela própria autonomia na produção de conhecimentos, desabsolutizar a construção de saberes e fazer a leitura do mundo, recuperando as significações da elaboração e apreensão do saber histórico escolar. Por acreditarmos que a questão da relação ensino-pesquisa na formação de professores e no próprio ensino na escola fundamental e média pressupõe uma prática de construção do campo de pesquisa do Ensino de História, fizemos a seguinte pergunta aos nossos companheiros de diálogo: qual o significado da relação ensino/pesquisa na formação de professores de História?

### **A relação ensino-pesquisa se faz na linha do processo de ensino-aprendizagem – Circe Bittencourt**

*Quando eu falo sobre a relação ensino e pesquisa, eu tento sempre mostrar para os alunos do curso de formação de professores inicial e continuada, que o que eles fazem no cotidiano deles é objeto de pesquisa, de reflexão. Ninguém pode fazer isso*



*se não tiver uma reflexão. É obrigatória se você quiser avançar, se você não quiser ser repetitivo. Eu digo assim: quem é o professor? Ele é um trabalhador intelectual e ele tem que estudar a vida inteira. Esse é o profissional, por isso a formação continuada faz parte integrante da vida profissional dele. Não é um anexo, não é uma coisa esporádica, tem que integrar a vida profissional dele, ele tem que estudar. O professor, como qualquer outro intelectual, se não estudar, desfaz. Sempre procuro traçar o perfil de um professor, para saber quem é ele, qual a sua identidade profissional. E, assim, entender que essa relação ensino-pesquisa não se faz na mão de uma disciplina que é a História, ela se faz na linha do processo de ensino-aprendizagem. Você não pode ficar estudando só o conteúdo histórico escolar. Você tem que fazer outra coisa. Estudar não só um tema com a história das mulheres, a história africana. Todas essas temáticas, evidentemente, são fundamentais. Como agora, estou querendo brigar para aumentar a História Indígena no País. Mas isso é uma parte, isso é uma coisa. A outra é o que é a sala de aula, o que é essa ação da sala de aula em vários momentos históricos, para entender o que está mudando, o que está permanecendo e, principalmente, buscar, enquanto professor, o que você pode avançar nessa sociedade com a escola e com todos os defeitos dela. A escola precisa mudar? Mudar em que direção? As disciplinas escolares devem permanecer ou têm que existir áreas, atualmente, mais interligadas, interdisciplinares? O que é interdisciplinaridade? O que é isso? Se nós temos duas aulas numa semana, ficamos com os alunos num total de horas com eles, no máximo 1h30min. O que nos fornece a grade curricular? O que eu faço com 1h30min de curso para aluno? Então, isso tudo tem que ser pensado e embasado em pesquisa. Não ser algo espontâneo, nem apenas ligado à didática. Tem que ser uma relação mais profunda. Daí, também, a minha preocupação muito grande com os problemas epistemológicos. E aí a minha entrada que fiz sempre: qual a especificidade do conhecimento histórico escolar? O que ele difere do conhecimento histórico-acadêmico? Isso é a essência da pesquisa para mim: a relação ensino-aprendizagem. Qual que é a essência desse conhecimento? E não tentando hierarquizar nada, o melhor ou o pior. O que você faz com o conhecimento desse aluno que vem de informações históricas da mídia? Que vende filme, que vende novela, que vende músicas. Enfim, até escolas de samba. O que você faz com isso, o que você faz com esse conhecimento histórico que vem do senso-comum? E daí a preocupação básica minha das questões da pesquisa de ensino são ligadas a essas questões epistemológicas mesmo. Esse conhecimento histórico que não vem só do curso de História e não pode ficar só no curso de História. Como é que você cria relações com esses outros saberes, se estabelece relação com esses outros saberes? Essa sempre foi a minha preocupação, que foi vindo ao longo dos anos.*

### **Pesquisa é descoberta, é atitude que você forma – Déa Ribeiro Fenelon**

*Isso é muito claro para mim, porque significa trabalhar no curso de História a possibilidade do aluno de graduação ser um produtor de História, saber fazer a História. Produzir a História. Ser capaz de direcionar o seu curso, o seu ensino para formar essa perspectiva no aluno de ensino fundamental e médio. Acreditar que ele é capaz de aprender a fazer pesquisa, porque a dificuldade disso está na*

*concepção de pesquisa. A maioria pensa como algo de saberes muito altos feitos na pós-graduação. Pesquisa é descoberta, é atitude que você forma. As maneiras de você fazer pesquisa em História têm suas regras, tem seus procedimentos. Agora, aprender a fazer isso com seu estudo, com seu trabalho é a conjunção que eu vejo de ensino e pesquisa, que não podem estar separados. Não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, nessa perspectiva de formação de professores. Evidente que existe pesquisadores que só pesquisam. Mas, eu acho que na formação dos professores, a pesquisa é parte integrante do ensino e não pode ser separado, porque nós estamos batalhando ou queremos batalhar por um ensino que seja formador e para ser formador ele tem que criar hábitos, atitudes, procedimentos, ensinar a fazer História. E a gente não consegue muito, fazer com que os professores pensem assim. É lógico que isso dá mais trabalho. Não sei se é mais difícil, mas é mais trabalhoso para a formulação do curso. Uma vez começada é tão entusiasmante que vai embora sem você perceber. O ensino não pode ser livresco. Eu não posso pegar um livro didático e ir lá debulhar aquele livro didático com meus alunos, passando um filminho de vez em quando ou fazendo um questionário diferente para ser moderno. Acho que não é isso. Eu quero um ensino que seja capaz de mostrar aos meus alunos que a História é construída assim: ela foi construída por esses autores aqui dessa maneira... Eu quero fazer assim porque eu tenho essa posição. Isso eu dou conta de falar.*

### **A História se constrói a cada vez que você exercita seu ofício – Edgar Salvadori de Decca A História**

*Acho que a relação de ensino-pesquisa na formação de professores fundamental. Não há qualquer motivo, principalmente no conhecimento, como o conhecimento histórico, que é um conhecimento em construção, de que você não participe da construção desse conhecimento. A História, assim como outras ciências, se constrói a cada vez que você exercita seu ofício. Eu acho que a pesquisa na área da História é indissociável da transmissão do conhecimento histórico. Acho que o professor de História tem que ter uma formação que seja também constituída por uma preocupação no plano da pesquisa. Ensinar História é pesquisar a História também. Como é que você ensina a História trazendo ao estudante gosto pela investigação, pelo desafio desse conhecimento do passado? Conhecer o passado da humanidade é conhecer o seu próprio passado, do seu próprio grupo, do seu meio, do seu ambiente circundante. A História tem uma potencialidade enorme quando ela é capaz de fazer a integração do ensino com a pesquisa. É o momento onde o local e o universal pode se fundir. Pode ser o momento em que o estudante e o professor possam perceber que nuances da sua vida cotidiana tem elos históricos com a formação histórica do país, da região onde ele vive, com o espaço que o circunda. Quer dizer, o coloca numa perspectiva de longa duração, como falava Braudel. O estudante que mora em Campinas pode conhecer a história do café, mas pode conhecer o contexto mundial onde o café foi a base de sustentação da formação da modernidade brasileira. Então tudo isso é indissociável ao professor. Por isso que eu defendo uma História temática. Acho que hoje a História cronológica é uma História que talvez seja de fato uma História ultrapassada.*

*Precisamos da cronologia histórica, não se pode fazer História sem o tempo, evidentemente, mas não precisa ser um conteúdo cronológico da História. Os campos temáticos da História, assim como foi proposta a reforma do ensino da História na França na época em que os Annales, propuseram, de uma certa maneira, a História pela perspectiva temática. Acho que é uma perspectiva ainda bastante condizente com essas novas tendências do mundo contemporâneo, em que se fundem o passado e o presente. É por isso que hoje o pesquisador de História e o professor de História, o ensino e a pesquisa estão juntos. Dentro de uma sala de aula pode despertar a consciência para a preservação de um monumento. A questão do patrimônio e da memória está ligada à relação do ensino e da pesquisa, porque pode se despertar uma consciência de preservação nesse rol de preocupações. É um campo novo, insistindo na integração do ensino e da pesquisa. Só que o ensino e a pesquisa hoje ampliaram os horizontes. Os horizontes são muito mais amplos. Inclusive, acho que o ensino e a pesquisa da História permitem que se introduza desde o Ensino Básico o direito à memória, o direito ao passado. Como direito, como cidadania. Pesquisar a identidade, pesquisar o bairro, pesquisar a cidade, aprender a História e o passado, na perspectiva dessa cidadania. Naquilo que forma as redes coletivas da própria identidade. É fundamental.*

### **O grande norte é a necessidade do reconhecimento do Ensino de História como um campo de pesquisa – Kátia Abud**

*Esse é o grande norte que está por trás da realização do Encontro de Pesquisadores, está por trás da formação da Sociedade de Pesquisadores do Ensino de História, que é a necessidade do reconhecimento do Ensino de História como um campo de pesquisa. Nós temos, aqui no Brasil, uma ligação muito forte com essa idéia do aluno criar o seu próprio conhecimento. Eu não vejo isso como construção do conhecimento inédito pelos alunos. A História é a nossa ciência de referência. Nós não podemos trabalhar só com a Psicologia e a Pedagogia. Nós temos que pensar, sim, nas concepções de História que estão por trás dessa História ensinada. Que História nós estamos ensinando? Para quê? Agora, eu posso ensinar uma História pronta e achar que o fundamental é que o aluno compreenda essa narrativa. Mas eu posso achar também que o fundamental é que ele construa a sua própria narrativa a partir de um conhecimento já produzido. Essa narrativa não vai ser um conhecimento inédito que se exige do conhecimento acadêmico. Acho que essa questão da produção do conhecimento da escola tem que ser entendida nessa perspectiva. Não estamos fazendo da Escola Básica um centro de pesquisa histórica, como são os institutos de pesquisa, as universidades. Até porque o objetivo dela é outro. Mas eu posso defender, sim, que o aluno construa o seu conhecimento histórico, já elaborado a partir da ciência de referência. Ou eu posso decidir que ele entenda que já foi elaborado, também isso é uma questão até de opção em relação à própria concepção de História do professor. Acho que esse é o grande problema da escola. Nós não podemos impor nenhuma regra de pensar. Como há professores-pesquisadores defendendo o uso do Collingwood como base*

*teórica da História para fazer esta pesquisa, há também os que usam Marx ou outros. Essa relação ensino-pesquisa é fundamental na Formação de Professores.*

**Uma preocupação central é pensar sobre ensino e pesquisa caminhando conjuntamente – Marcos A. Silva**

*Eu sou professor no Departamento de História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, desde 1983. Eu ofereço a disciplina Metodologia da História, que é uma disciplina de caráter teórico e técnico geral, não é específica para o ensino. Sempre procurei deixar bem claro para os meus alunos, que eu considero a formação do profissional de História como uma formação integral para o ensino e a pesquisa. A melhor metodologia para a pesquisa é base, também, para o Ensino de História, é claro. Existem problemas específicos do ensino, assim como existem problemas específicos da pesquisa acadêmica. Mas esses problemas específicos não significam exclusão uma coisa da outra. Uma preocupação central minha é pensar sobre ensino e pesquisa caminhando conjuntamente. Penso que uma grande produção de pesquisa, por ser grande, merece ser conhecida. Aí entra o ensino, como é que ele vai tornar conhecida a grande produção de pesquisa? Não é apenas o colega da sala ao lado que deva conhecer. É claro que é um público ampliado. Eu trabalho numa Universidade, numa área de História, séria e consolidada, vejo colegas de diferentes áreas, classicamente designadas como História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, Brasil em diferentes períodos, que apresentam teses, artigos ou orientam teses de grande qualidade, de grande interesse. A meu ver, por serem de grande qualidade e interesse é que elas merecem, e mais que merecem, precisam estar presentes no ensino. Fico muito contente de pensar que o resultado de pesquisa de um orientando meu ajudou ao ensino de diferentes graus. Isso é uma coisa muito boa. Entendo que, hoje em dia, a maior parte dos pesquisadores leva em consideração não o sentido de impactar, mas avaliar mesmo a importância do ensino. Hoje em dia, muitos pesquisadores, provavelmente a maioria até, sabem que o ensino é muito importante. Daí, então, grandes historiadores participarem de projetos de ensino, diferentes projetos de ensino, de elaboração de livro didático, exposições ou de encontros. Minha perspectiva principal no trabalho, na Universidade, é essa: formar para o ensino e a pesquisa. Não pensar que estou formando só para uma coisa. É pensar que em pesquisa precisa ensinar e ensinar a pesquisar. Eu penso que o significado é caminharem juntos. Acho que nós pesquisamos para que o pesquisador aprenda e que o resto da humanidade aprenda. Não é só o pesquisador, egoisticamente, aprender. A pesquisa é uma conquista individual. Mas é uma conquista individual para ir além do indivíduo que a praticou, é uma conquista individual para ser lançada para o mundo. Então, penso que a pesquisa, depois de concluída, precisa ser ensinada. E tem o contrário, a gente ensina o quê? Não ensina um conhecimento congelado, não ensina um conhecimento para todo o sempre. A gente ensina um conhecimento que é pensado, que é renovado. E o professor? Agora, falando especificamente do professor que dedica a vida para o ensino, ele é um pensador também. Ele não ensina qualquer coisa, ele faz escolhas, faz interpretações. Penso que são gestos de pesquisa. Podem ser gestos muito*

*humildes e pequenos, mas são gestos de pesquisa: escolher um autor, escolher uma interpretação, escolher um documento. Então, que significa formar em História, em termos de ensino e pesquisa? A meu ver significa o tempo todo remeter a pesquisa para o ensino e o ensino para a pesquisa. Nunca um perder o outro de vista, sempre pensar que um está alimentando o outro.*

### **Um movimento dialogal, um amálgama na formação de professores – Maria Carolina Galzerani**

*Essa relação ensino e pesquisa na formação de professores? Eu acho que o professor se forma, ele continua a sua formação nas práticas do ensino. A formação para mim é um processo de longa duração. Eu estou ainda me formando professora. Estamos sempre com possibilidades de aprendizagem. A prática do ensino é fundamental na construção desses saberes educacionais docentes. No caso a licenciatura, as práticas de estágio são momentos muito importantes de aproximação com esse desafio e de ressignificação das teorias à luz desse desafio. Muitas vezes práticas de estágio não só localizadas na escola, mas em uma educação não formal. Refiro à prática que nós estimulamos, à nossa atuação junto ao Projeto da Guarda Municipal de Campinas, projeto de educação patrimonial com os guardas municipais. Ou com as crianças do bairro, fruto desse projeto, situadas numa das bases da Guarda Municipal, num dos bairros mais carentes da cidade de Campinas. Projeto de educação não formal no qual eles atuaram enquanto docentes, e na consciência, no confronto com outros saberes, com as dificuldades brasileiras, campineiras, o bairro Jardim São Marcos, por exemplo. De construir todo um perfil da relação docente nessa dificuldade, nessa potencialidade, nessa experiência o quanto esse futuro professor se beneficia. Nessa experiência de ensino voltada para a formação de professores na relação com a pesquisa os alunos fizeram exercícios de se abrir para aprender outros saberes. Foi um movimento dialogal dos desafios postos. São muitas histórias a contar, a narrar sobre a importância dessa fusão, dessa amálgama na formação de professores.*

### **É no lócus da formação que as bases da pesquisa articulada ao ensino são constituídas. É o alicerce – Selva Guimarães Fonseca**

*Essa relação para mim é fundamental. O que é ensinar para mim? Ensinar é buscar novos conhecimentos, é buscar respostas para alguns problemas, é descobrir respostas para problemas novos. Portanto, o conceito de ensino e de pesquisa eles são intimamente ligados. O que é pesquisar? Buscar respostas para determinadas perguntas. Ensinar e aprender significa buscar respostas, compreender coisas ou questões que não estão explícitas. Esse desvelamento é a razão de ser para mim, tanto do ensino, como da pesquisa. Portanto, hoje eu estou trabalhando com esses dois conceitos cada vez mais imbricados. Eu, desde muito cedo, sem saber o que era pesquisa, antes de ser graduada, antes de começar a fazer pesquisa na Universidade, já fazia pesquisa com os meus alunos da escola primária e do ensino fundamental. Tanto que o meu trabalho e a minha porta de entrada na*

*Universidade foi o meu trabalho com pesquisa na Educação Fundamental. Eu desenvolvia vários projetinhos com meus alunos, quando nem se falava em pedagogia de projeto. Eu sempre acreditei nisso, eu sempre busquei isso, só que eu não sabia o que era pesquisar, eu não tinha metodologia científica, mas eu já produzia saberes com os alunos. Eu não vejo a formação de professores de forma diferente. Formar o professor dissociado da pesquisa para mim é um crime. Para mim é negar ao professor o acesso ao saber científico, é excluí-lo do processo de produção do conhecimento. Cometemos um crime na medida em que dizemos para ele: a sua função é menor, você não precisa saber pesquisar, basta saber algumas coisas, ter algum reservatório de conhecimentos para você reproduzir na sala de aula. Não é isso! Ensinar não é reproduzir. Eu acho que os formadores de professores que não buscam, seja por uma ação deliberada, consciente, seja por dificuldades institucionais ou profissionais individuais, esses profissionais que não buscam o caminho da pesquisa na formação, que não buscam essa articulação ensino-pesquisa, estão negando aos futuros professores e às futuras gerações. Isso tem um efeito multiplicador, o acesso a esta habilidade que hoje está em todos os livros: aprender a aprender. Como aprender a aprender? Como produzir saberes na sala de aula se eu não fui formada nessa perspectiva? Então, o papel, a tarefa do formador é muito séria. Ele não pode negar o direito do futuro professor ter esse conhecimento. Como eu posso produzir conhecimento? Como produzir saber na sala de aula com meu aluno? Você pode me dizer: Ah! Mas ele pode buscar isso na formação continuada. OK. A formação se dá ao longo da vida, mas é no curso de formação inicial que está a base, que os saberes básicos da sua formação são mobilizados e são constituídos. É no lócus da formação que as bases da pesquisa articulada ao ensino são constituídas. É o alicerce. Como falei: a negação da relação ensino-pesquisa eu vejo como criminosa. E o que eu estou chamando de crime? Eu estou dizendo para você que não é ilegal, é legal. Você pode negar, mas não é legítimo. Não é cidadã essa atitude. Ela não se legitima politicamente. Portanto, ela é criminosa na medida em que ela é ilegítima, porque politicamente ela é péssima, porque ela vai afetar a construção da noção de cidadania. O sujeito cidadão que não é sujeito de seu conhecimento tem dificuldades de ser sujeito politicamente e de atuar como cidadão. Portanto, não é uma ação política legítima, ela é criminosa nesse sentido, é uma negação de um direito. Eu defendo como direito legítimo de todo aluno, futuro professor, o acesso ao conhecimento das bases da pesquisa científica atrelada, evidentemente, ao ensino. Não estou dizendo que para ensinar tem que ser um excelente pesquisador, não é isso. Essa discussão já foi superada, mas ele tem que ser um produtor de saberes, ele tem que saber lidar com a produção de saberes, ele tem que saber aprender, estar em processo permanente de aprendizado, de busca de saberes.*

Por esse movimento de diálogo, compreendemos que a articulação entre ensino-pesquisa ao ser exercitada e compreendida na formação de professores, inicial e continuada, como na escola fundamental e média, pode constituir um dos caminhos para a construção do campo de investigação do Ensino de História. Fizemos nossas as palavras ditas pelos companheiros de diálogo: o que os nossos alunos fazem no cotidiano deles é objeto de

pesquisa, de reflexão; queremos batalhar por um ensino que seja formador, que crie hábitos, atitudes, procedimentos, ensinar a fazer História; a História, assim como outras ciências, constrói-se a cada vez que você exercita seu ofício; consideramos a formação do profissional de História como uma formação integral para o ensino e a pesquisa; no caso a licenciatura, as práticas de estágio são momentos muito importantes de aproximação com esse desafio e de ressignificação das teorias à luz desse desafio; ensinar e aprender significa buscar respostas, compreender coisas ou questões que não estão explícitas. Por tudo isso, o grande norte é a necessidade do reconhecimento do Ensino de História como um campo de pesquisa.

## **4.2 Ensino de História: um campo de pesquisa**

O Ensino de História no Brasil, desde os anos de 1980, vem consolidando-se enquanto campo de investigação, a partir do número cada vez maior de pesquisas realizadas, publicações e fóruns acadêmicos específicos da área. Lembramos que durante os anos de 1980 e 1990 a produção acadêmica da área centrou suas investigações na crítica ao modelo da História ensinada, como também passou a embrenhar por outros percursos com a finalidade de compreender o processo de construção do conhecimento do Ensino de História. Nesse sentido, os pesquisadores do Ensino de História imbricaram em diferentes áreas do conhecimento, além da própria ciência de referência – a História, pela busca de diálogos que pudessem fecundar as reflexões de suas pesquisas.

O Professor Marcos Silva mostra-nos, nas suas lembranças, a vivacidade da área de pesquisa do Ensino de História:

*Eu tenho uma grande ligação pessoal com a área de Ensino de História, desde o começo da minha atividade universitária. Para mim é muito bom ver como essa área se manteve viva. Mas é muito boa a sensação de que a discussão tem continuidade. Não é uma continuidade linear. É claro que a discussão sobre o Ensino de História em 2006, 2007, não é a discussão de 1986, de 20 anos atrás. O Brasil mudou, o campo do conhecimento histórico mudou, o campo educacional mudou. A discussão é diferente. Mas, ao mesmo tempo, ela tem em comum com as discussões passadas a preocupação, o esforço de trazer contribuições diversificadas. Eu fiquei muito bem impressionado, no Encontro de Pesquisadores do Ensino de História realizado em Belo Horizonte, vendo como a problemática central de pesquisa de História, memória, cultura material, linguagens, faziam-se presente no dia-a-dia do ensino. Como os colegas, tanto os professores voltados*

*para o ensino para crianças e adolescentes, quanto aqueles que pesquisam sobre ensino estavam atentos a esses problemas.*

Esse campo de investigação vem, ao longo dos anos de 1980, 1990 e agora no século XXI, construindo-se numa zona intersticial, num lócus fronteiro ou num “entre-lugar”, no dizer de Homi Bhaba (2005), dos campos da História e a Educação, que dialogam entre si e com outras áreas do conhecimento. Assim, pela identidade e diferença com a ciência histórica, o Ensino de História busca outras perspectivas de interpretação e produção de saberes, entendido como espaço e campo de conhecimento com características próprias.

Keith Jenkins, professor de História de um renomado centro inglês de formação de professores, a University College Chichester, mostra-nos, em *A História repensada*, que para estudar História devemos recorrer a áreas correlatas, porque não é o único discurso a respeito do mundo. O passado e a História não estão ligados um ao outro para ter apenas uma única leitura do fenômeno. O mesmo “objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que, até no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço e no tempo”. (JENKINS, 2005, p. 27).

Sustenta ainda Keith Jenkins, “a História é um discurso em constante transformação construído pelos historiadores e que da existência do passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações” (2005, p. 35). A História, na prática, poderá ser produzida em muitos lugares e por razões diferenciadas. Nesse sentido, a pesquisa em relação ao Ensino de História é pensada, praticada e produzida a partir do lugar de atuação, seja no espaço da sala de aula da escola básica ou no espaço acadêmico, na formação de professores.

Assim relata a Professora Selva Guimarães Fonseca:

*Estou agora completando um grande relatório de pesquisa sobre Formação de Professores – Saberes e Prática de Ensino, que é um projeto financiado pelo CNPq. Nesse relatório, apresento um diagnóstico sobre a formação de professores. A formação e atuação de professores de História em diferentes espaços: o espaço acadêmico, nas universidades, no espaço do Projeto Veredas, em Minas Gerais, no espaço de algumas instituições privadas. A conclusão dessa pesquisa fecha um ciclo de quase 20 dissertações que orientei sobre essa temática.*

*Veja bem, eu acho que para a formação, a minha participação tem sido muito através das pesquisas, na orientação de iniciação científica e mestrado e, agora, um primeiro doutorado. Nas publicações também. Os meus três livros individuais “Caminhos da História ensinada”, “Ser professor no Brasil” e “Didática e prática*



*de Ensino de História” têm uma grande penetração nos cursos de formação. Então, seja através das publicações, seja através da pesquisa e da formação de professores, eu estou contribuindo para a formação. Eu estou chegando nos cursos de formação. Além disso, participei ativamente dos debates das Diretrizes e dos PCNs. Fui parecerista, participei desse debate.*

*Como eu vejo a minha participação na formação de professores? Eu vejo assim: eu Selva, pessoa, professora de corpo e alma. Não só através dos meus textos. É claro que nos meus textos que estão chegando aos cursos de formação, estão lá meu corpo e minha alma também. Mas estou tentando separar para ser mais didática. Na formação, eu, Selva, estou lá de corpo e alma. Em que espaços eu estou? Eu estou na formação continuada, porque eu nunca deixei de fazer formação continuada de professores. Ao lado da formação inicial, eu participo, eu tenho um trabalho de formação continuada que é permanente em escolas, em projetos. As escolas que me convidam. As comunidades que me convidam, na medida do possível, procuro atendê-las. Ir a essa escola, trabalhar com os professores, seja através de palestras, de oficinas, de acompanhamentos. Esse trabalho é permanente. Na formação continuada, a participação é permanente. E aí estou eu de corpo, alma, estou lá com a minha experiência, bem-sucedidas e malsucedidas, discutindo experiência, trocando experiência. Tem uma coisa que é muito importante nessa minha experiência com formação continuada: o fato de eu ter sido professora de vários níveis de ensino. A minha participação, a minha experiência como professora primária foi uma experiência longa e intensa que culminou agora, inclusive, com a publicação dos livros para séries iniciais de História. Então, eu não só guardei materiais, como a minha memória é permeada, é prenhe mesmo de experiências de sala de aula. Aqui dentro não estão só os meus cadernos de plano que eu guardei quase todos. Essa minha experiência na escola primária, no ensino fundamental e no ensino médio me ajuda muito na formação de professores, no diálogo com os professores, facilita o meu diálogo. Quando eu chego para um grupo de professores e digo: eu lecionei na escola primária, eu trabalhei no Estado como vocês, durante muitos anos. Eu não estou aqui como professora da Universidade, eu estou aqui como professora primária, como professora do ensino fundamental. Parece que há um rompimento de uma hierarquia que está posta no discurso, elas começam a me ver como uma companheira. Então é maravilhoso, é maravilhoso. É maravilhoso esse processo. Então eu nunca deixei de fazer formação continuada, seja em escolas públicas, escolas privadas, que às vezes me chamam, Secretarias de Educação fazem encontros, eu sempre faço questão de estar presente.*

*Em relação aos materiais que eu já falei. Também fiz uma série de vídeos, participei de alguns vídeos, como produção de material. Produzi material para projetos como: Pró-Formação, Procap, Projeto Veredas, Projeto de Formação de Gestores de Minas Gerais, Pró-Jovem e estou agora produzindo material para o Projeto de Educação de Jovens e Adultos do MEC. Os meus escritos específicos para os professores estão nesses materiais, para formação inicial e continuada. Além disso, tem o espaço da Universidade, onde eu compartilho a graduação e a pós-graduação. Aí, como eu me sinto? Eu me sinto extremamente responsável por uma boa formação, por ministrar, por contribuir, por participar de uma boa formação dos profissionais. Porque, veja bem, com a experiência de sala de aula*

*que eu tenho, com as possibilidades de fazer pesquisa que eu tenho, com as possibilidades de publicação que felizmente eu tenho e que foi o Ensino de História que abriu as portas para mim, puxa vida, eu tenho que ser uma boa formadora, não tenho? Eu tenho que levar, eu tenho que exercitar, eu tenho que dividir, eu tenho que compartilhar as experiências que eu tenho com os meus alunos da Universidade. Então, como eu me vejo? Eu me vejo como muito responsável e é um prazer enorme fazer isso. Certa vez escrevi um texto “O prazer de viver e ensinar”, porque isso para mim não é sacrifício. Quando eu volto das férias, eu estou louca para ir pra sala de aula e isso eu estou dizendo sem nenhuma pieguice, eu volto louca para ir pra sala de aula, porque eu gosto da sala de aula, porque na sala de aula eu aprendo, e meus alunos estão cada vez mais jovens. Então, há essa troca intergeracional, há essa troca de experiências.*

*Então, quer dizer, para mim é uma satisfação imensa, é um prazer imenso, porque eu estou aprendendo e estou dividindo, estou compartilhando. Eu me vejo, assim, de corpo e alma na formação. Eu estou através dos meus escritos, eu estou através da minha experiência. E aí eu levo muito a questão dos meus erros, dos meus acertos. Por exemplo, quando eu vou trabalhar avaliação, eu sempre começo dizendo das minhas experiências negativas, dos meus erros nos processos avaliativos para gente fazer uma crítica erros. Levo outras provas, levo instrumentos para a sala de aula e a partir dos erros e dos problemas a gente possa reconstruir o conceito de avaliação em História. Esse é um exemplo que eu estou dando, porque eu não quero aqui fazer uma peça de autoelogio, quer dizer, eu faço dos meus erros um momento de reflexão das minhas experiências didáticas. Então eu aprendo muito com os meus erros na sala de aula.*

Pela rememoração das experiências vividas na prática de pesquisa, nas publicações de livros e textos e na docência nos diversos níveis em vários espaços e tempos, a Professora Selva Guimarães Fonseca nos fornece argumentos para mostrar aqui que um campo de investigação pode ser construído pela produção, pela difusão e pelo diálogo na discussão dos problemas referentes ao ensino e formação de professores de História. Portanto, pelo e no diálogo promovido pelas diversas experiências, podemos re-pensar problemas investigativos do nosso campo e, contudo, fertilizá-lo com produções de pesquisa.

Por sua vez, a Professora Circe Bittencourt nos mostra, pelas suas muitas questões, porque nos enveredamos pelo caminho do campo de investigação do Ensino de História. Assim a professora Circe tece suas questões:

*Primeiro, posso dizer que esses encontros da área de Ensino de História auxiliam e se integram nesse processo de sempre tentar fazer entender o que o professor da escola básica está pensando, que dilemas que ele vive, quais são seus dilemas cotidianos. Como a formação continuada ou inicial, nesse processo de mudanças, inclusive, possa possibilitar a formação das novas gerações de professores? Como*

*que isso pode mudar? Por isso que acredito também nos encontros. Esses encontros precisam continuar existindo e precisam ter um processo de divulgação, de publicação interna. Acho importante porque o Brasil, realmente, é muito grande. Que sejam encontros regionais, mas que tenham uma preocupação nacional. São práticas muito diferenciadas dos professores, mas que, por outro lado, as pesquisas, até de orientandos meus, têm revelado as especificidades regionais e o que tem em comum. Nós temos professores do Acre, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, o que eles têm em comum? Quais são as especificidades regionais e o que nós temos no comum? Acho que isso é uma perspectiva de procurar um pouco entender isso: nós temos currículos diferenciados, mas o que eles têm em comum? PCNs servem para alguma coisa? Não servem para alguma coisa? A produção didática serve para quê, efetivamente? No fundo, acho que quem dá mais o tom da unidade é a produção didática. Mais uma das razões que eu estudo o livro didático, porque ele é que dá uma unidade nacional maior, porque ele acaba divulgando um determinado tipo de conhecimento histórico para todos os lugares.*

*Algumas dessas práticas dos professores, esse esforço, como é que nós podemos conhecê-las e difundi-las? Elas são comuns em vários lugares? Como é que você constituiu hoje o que a gente chama de currículo real? Como é que esse currículo real está acontecendo? E acho que esses encontros devem estar exatamente concentrados nessa problemática: quais são os conteúdos significativos? Acho que o professor hoje vive um grande dilema: eu dou aula de quê na História? Tenho aí poucas horas de aula com os alunos, os alunos não sabem ler, os alunos não escrevem... Tem que ensinar a ler e escrever também. O que vou dar? O que eu vou selecionar de toda essa produção historiográfica enorme que se estende por aí? O que vou dar para eles?*

*Por outro lado, eu sempre tento mostrar que o professor necessita ter muita consciência dos objetivos do Ensino da História. Por que a História está no currículo? Por que ela existe ainda? Sempre existiu? Desde 1838 ela nunca saiu do currículo, quer dizer, teve uma tentativa de sair, mas voltou. Por quê? Qual é a finalidade real? Acho que essas são algumas perguntas. Eu até me lembro de um romance chamado "Terra D'Água", em que um aluno pergunta: por que eu tenho que estudar esse tanto de coisa que já passou? É ainda a pergunta que se faz. Acho que é para isso que a gente está discutindo. Por que ensinar História? Quais os conteúdos que eu tenho que dar de História? Eu uso livro didático ou não uso livro didático? Uso filme ou não uso filme? Qual é o melhor método que eu tenho para trabalhar com esses alunos? Essas são questões. Quem são os meus alunos? Se eles estão questionando, o que eles estão questionando? E, afinal, o que eles questionam nesse mundo? Eu vim de uma geração que tinha utopias socialistas, revolucionárias, etc. E, agora, quais são as utopias desses alunos? E a História serve para indicar utopias para esses alunos, para essa nova geração. A questão é política mesmo. Política no sentido, evidentemente, genérico do processo de transformação.*

*Enfim, esse conhecimento todo que a gente tem, só para fechar o ponto de uma questão epistemológica: como é que esse conhecimento se constituiu? O que você faz com esse conhecimento para a sua vida? A sua vida pessoal mesmo, seus casamentos, seus filhos, a busca de mais dinheiro, menos dinheiro, trabalhar mais, trabalhar menos... Para isso acho que essas questões do Ensino da História deve*

*ser objeto de reflexão constantemente. Não podemos deixá-la, nunca, parada. Nós temos que fazer a reflexão sobre isso. Acho que é isso, criar diálogos constantes com as várias esferas: internamente, nos centros acadêmicos, com a Rede, com a Secretaria de Educação. Por que eu fui fazer PCN? Porque eu acho que eu tinha responsabilidade de fazer o PCN, não podia falar: não, não vou fazer porque não era do governo que eu queria. Acho que eu nem tinha esse direito de fazer isso, se, naquele momento, eu já tinha uma reflexão sobre, eu tinha que participar, é assim com várias outras coisas. Vou escrever um livro, Dicionário sobre datas históricas, porque eu tenho um compromisso com o ensino de História, com essas questões da memória. Se eu trabalho com as populações indígenas é porque eu tenho um compromisso com as questões do Ensino de História. Que é ensinar História para as populações indígenas? Então, é sempre estar buscando. E os desafios são enormes. Então é isso!*

A Professora Circe Bittencourt, além de evidenciar a importância dos espaços promovidos pelos encontros da área do Ensino de História, mostra-nos indagações e argumentações que podemos, de fato, crer nas necessidades de pesquisas e perceber como podemos problematizar nossos objetos, a partir de nossas próprias experiências. Assim, compreendemos que o conhecimento histórico escolar é campo de investigação em constante ebulição e crescimento. Quanto mais vivemos e vivenciamos, no nosso cotidiano de pesquisa e ensino, questões surgirão e novos recortes temáticos nos mostrarão pesquisas a serem realizadas.

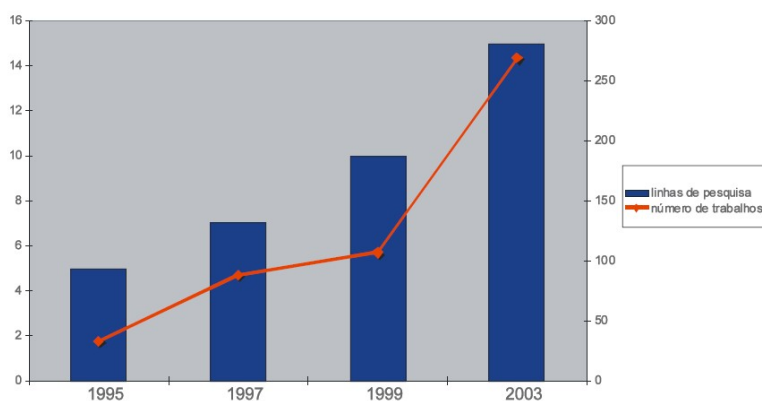
O crescimento contínuo do campo de investigação do Ensino de História foi acompanhado pela Professora Ernesta Zamboni, pela sua atuação efetiva e afetiva no esforço de procurar sempre fazer o levantamento de dados das pesquisas desse campo. Nesse sentido, coordenou e organizou a publicação do *Catálogo dos pesquisadores sobre o Ensino de História* (1997) e apresentou trabalhos nos Encontros de Pesquisadores de Ensino de História, evidenciando um grande crescimento das investigações do nosso campo de pesquisa.

Na comemoração dos *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*, no VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, a Professora Ernesta Zamboni apresentou, em seu discurso, um detalhado levantamento das pesquisas de Ensino de História realizadas no Brasil, baseando-se nos artigos publicados na RBH, nos Anais dos Simpósios Nacionais da Anpuh, nos arquivos da Capes e, substancialmente, nos Anais dos Encontros Nacionais de Pesquisadores de Ensino de História.

No artigo *Um mapeamento dos grupos de pesquisa de Ensino de História no Brasil*, publicado nos Anais do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Sônia Regina Miranda dedica, no espaço cedido para a tessitura, em fazer a reflexão “sobre a organização dos grupos que pesquisam Ensino de História no Brasil – particularmente num contexto em que se discute a organização da Sociedade Brasileira para o Ensino de História”, o que para a autora, “pode significar um sinalizador de tudo aquilo que nos tem agregado enquanto grupo: a percepção do grau do crescimento contínuo e a organização de uma comunidade científica específica”. (MIRANDA, 2006, p. 25)

Ao considerar dados apresentados pela Professora Ernesta Zamboni, no artigo *Encontros nacionais de pesquisadores de História - perspectivas*, os quais expressam o crescimento do campo investigativo do Ensino de História a partir de 1993, ano do I Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, Sônia Regina Miranda nos mostra o seguinte gráfico:

Expansão da Pesquisa em Ensino de História no Brasil

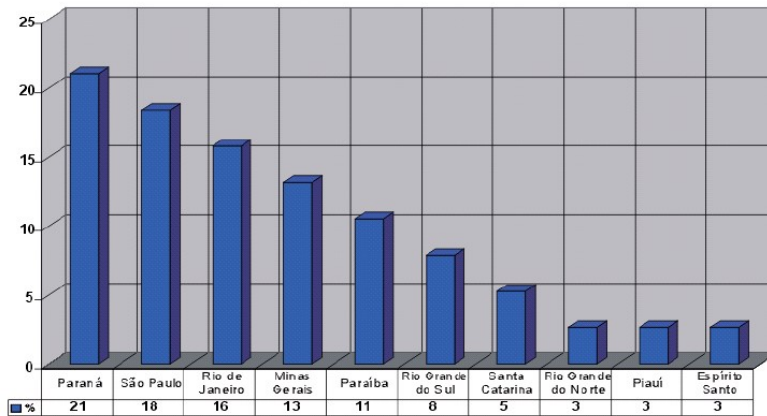


fonte: ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de História- perspectivas.2005

Nesse sentido, a autora expõe que “o incremento quantitativo dessa área investigativa é revelador do crescimento de sua importância e, sobretudo, de sua legitimidade nos meios acadêmicos,” como também “seu crescimento tem sido revelador de redes multiplicadoras provocadas principalmente pelo crescimento da pós-graduação no Brasil, o que não deixa de ter impactos importantes sob o ponto de vista das políticas públicas”. (MIRANDA, 2006, p. 27)

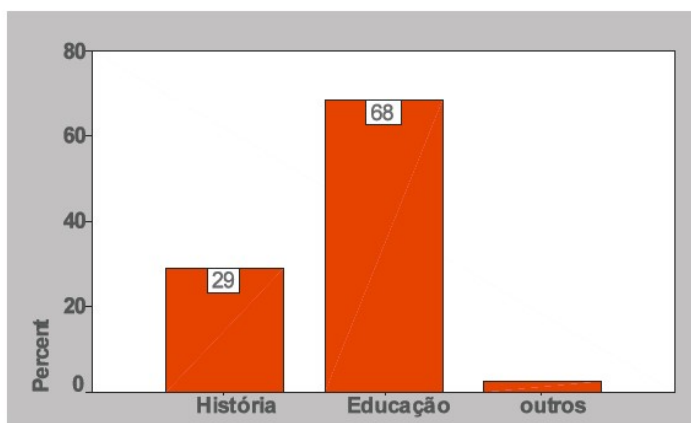
A partir da base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, pela chave de busca “Ensino de História”, Sônia Regina Miranda nos apresenta outros gráficos indicadores do campo de investigação – o Ensino de História:

**Concentração dos grupos de pesquisa por estado da federação**



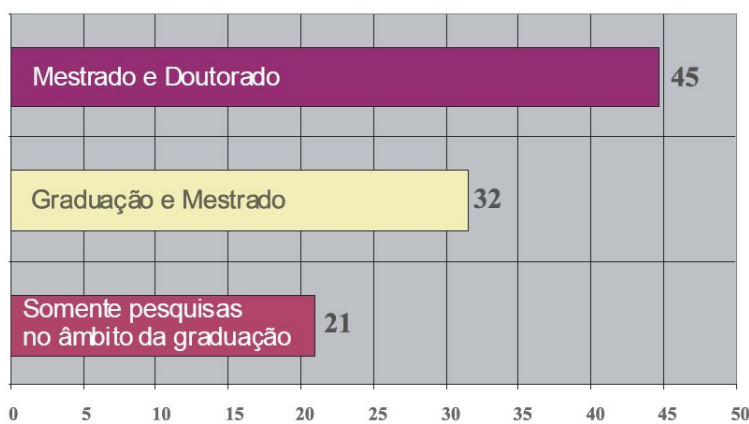
fonte: MIRANDA, Sônia Regina. Um mapeamento dos Grupos de Pesquisa de ensino no Brasil. 2006.

**Alocação do grupo em unidades acadêmicas**



Fonte: MIRANDA, Sônia Regina. Um mapeamento dos Grupos de Pesquisa de ensino no Brasil. 2006.

**Grau de articulação entre Graduação, Mestrado e Doutorado**



Fonte: MIRANDA, Sônia Regina. Um mapeamento dos Grupos de Pesquisa de ensino no Brasil. 2006.

Nas análises dos gráficos, Sônia Regina Miranda evidencia, em primeiro, a concentração das pesquisas por Estados da Federação. Indica, assim, na soma dos Estados por região, que a Sudeste conta com mais de 50% dos trabalhos de pesquisa seguidos da região Sul. Para autora, um “dado que chama a atenção em relação aos agrupamentos realizados envolve o próprio sentido identitário em construção, derivado da alocação dos profissionais que se têm dedicado a esse campo do saber”. Por assim afirmar, mostra que predomina a alocação das pesquisas de Ensino de História nas Faculdades de Educação. Por outro lado, o último gráfico apresentado evidencia a articulação entre a graduação e a pós-graduação, o que, para a autora, pode potencializar novas frentes de pesquisa, sobretudo, porque há uma tendência dos novos mestres e doutores de atuarem na formação de professores (2006, p. 31-33). Nesse sentido, o campo ganha em reflexões e em quantidade de pesquisas na relação direta entre graduandos e professores formadores, mestres ou doutores do Ensino de História.

Para concluir suas reflexões, Sônia Regina Miranda indica que:

Considerando-se os avanços, a experiência acumulada e o salto qualitativo e quantitativo no quadro das pesquisas em ensino de História no Brasil – derivado indiscutivelmente da importância assumida pela estruturação de espaços acadêmicos e organizativos próprios, dentre os quais o Encontro de Pesquisadores de Ensino de História e o Encontro Perspectivas do Ensino de História destacam-se sobremaneira –, são muitas nossas projeções para o futuro enquanto área específica e legítima de saber. Se a articulação interinstitucional tem se mostrado propulsora desse crescimento, na construção de espaços identitários, de militância e de projeção acadêmica, tal articulação, em novo formato e sob novo suporte em relação a nossas práticas de memória, assume-se com um enorme potencial, para novos frutos e colaborar no sentido de ampliar ainda mais nossas possibilidades de integração no campo da pesquisa específica. (2006, p. 33)

As produções de pesquisas em relação ao Ensino de História, discutidas nos encontros e nas publicações, têm contribuído para a legitimação desse campo de investigação construído no interstício dos campos da História e da Educação. Cabe a nós a responsabilidade de continuidade de reflexão a respeito do estatuto epistemológico desse campo de saber junto aos espaços que possam assumir-nos como Pesquisadores do Ensino de História.

Para finalizar esta parte do tecido narrativo, quase pronto, parafraseamos Marcos Silva, em *História – o prazer em ensino e pesquisa* (1995): O direito ao Ensino de História, seja na formação de professores, na História ensinada no espaço escolar ou nos cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto-senso*, significa que o prazer desse campo de pesquisa pode ainda crescer muito mais. Pois, é na relação de liberdade de diálogo com a História e a Educação, que podemos participar da festa pelo acesso de todos ao seu prazer.





## ARREMATES FINAIS

### O encontro com Clio-Ensino

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida.

*Marisa Vorraber Costa*

Nesses arremates finais da narrativa que tecemos sobre memórias/identidades relativas ao ensino e formação de professores de História, no diálogo com a Anpuh, com o GT Ensino de História e Educação, com o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e com o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, sentimos que pode estar prenhe de outras reflexões. No entanto, o momento que nos confere é o de arrematar a tessitura, seja por achar que nessa trajetória de busca de compreensões muitas respostas foram-nos dadas, seja porque o tempo nos impede de continuar com esse diálogo porque o movimento dos próprios fóruns e os discursos produzidos e em produção do Ensino de História continuam com toda sua fertilidade. Contudo, a tessitura se efetivou e agora chegou o momento de sistematizar ou arrematar alguns motes desta narrativa.

Na epígrafe, Marisa Vorraber Costa nos fez compreender que sempre estamos começando e trilhando novos caminhos no movimento de busca de respostas para as nossas inquietações e que essas podem diferir daqueles significados que, por vezes, aprisionaram-nos com determinadas certezas que nos foram naturalizadas ao longo de nossas vidas, pessoal e profissional. Nesse sentido, embrenhamos por veredas e encontramos na arte tecelã o diálogo para re-construir nossos conceitos e pré-conceitos. Para tanto, fizemos e desfizemos, recortamos e falhamos, tanto pelos nossos lapsos de memória, como pela imprecisão própria de toda atividade narrativa, que não têm a pretensão de naturalizar uma única concepção de mundo e de vida.

Pelas memórias/identidades de Ana Maria Monteiro, Circe Maria F. Bittencourt, Déa Ribeiro Fenelon, Edgar Salvadori de Decca, Ismênia de Lima Martins, Kátia Maria Abud, Marcos A. Silva, Maria Carolina B. Galzerani, Raquel Glezer e Selva Guimarães

Fonseca procuramos por Clio-Ensino e encontramos rastros dos seus sentidos nos diálogos com esses nossos companheiros e nos discursos produzidos nos fóruns acadêmicos nacionais de Ensino de História. Também não poderíamos deixar de mencionar que a conversação mantida com os colegas do Grupo Memória, principalmente com a Professora Ernesta Zamboni, sujeito/memória do campo de investigação do Ensino de História, guiou-nos na escolha das cores e formas, como na densidade do tecido.

No movimento para a tessitura da narrativa chegamos aos conceitos de Memória e Identidade e também montamos o nosso tear manual de liço – a História Oral. A matéria-prima que compõe o fio da Memória é composta de combates ao esquecimento e, ao mesmo tempo, ávida de esquecimento, porque faz parte da vida e, portanto, aberta à dialética da rememoração e do esquecimento. Ao fiarmos aqui a Memória, trabalhando-a no movimento de tessitura, voltamos nossa atenção para o seu próprio movimento no tempo-espaço, no qual atravessa e desfaz barreiras entre o presente e o passado, vencendo obstáculos e trazendo à tona o olvido e os sentidos de nossa própria historicidade, em meio às nossas próprias incertezas e esquecimentos, enquanto grupos de Ensino de História que promovem e produzem discursos nos fóruns acadêmicos nacionais.

Consideramos que os sentidos das nossas experiências vividas, as nossas memórias, e a definição daquilo que somos pelas posições que assumimos, constituem as nossas identidades: individual e coletiva. Nos nossos discursos relativos ao ensino e formação de professores de História, organizados nos fóruns acadêmicos nacionais, imprimimos os sentidos de quem somos. Cremos que nossas identidades não são fixas, no sentido cartesiano do termo, mas são estratégicas e posicionais, construídas nas/pelas práticas discursivas, das quais somos convocados a nos posicionar enquanto grupo. Identidade relacional, construída na marcação da diferença, disputada, que, ao se instalar em território fronteiro ou intersticial, se hibridiza a partir de elementos re-construídos e re-encenados nas nossas memórias e, contudo, nas nossas práticas de pesquisa e ensino, tendo como referência epistemológica a História e a Educação.

Desse movimento de tessitura, a urdidura e a trama de memórias/identidades do ensino e formação de professores é possível arrematarmos alguns pontos e, nesse sentido, sintetizar questões que nos chamaram a atenção na totalidade desta produção.

Sobre a Anpuh, chamou-nos a atenção os movimentos de sua trajetória histórica, suas práticas de memórias/identidades em relação à formação de professores de História. Uma associação científica que nasceu em 1961 com o caráter exclusivo para os debates acadêmicos em prol da ciência histórica, cresceu, vivenciou problemas relacionados à sua identidade de nascimento e rompeu com seus propósitos iniciais ao agregar os professores de ensino fundamental e médio (1977) como sócios, mudando de sigla e objetivos. Ressaltamos, porém, que esse movimento de crescimento e amadurecimento da Associação foram marcados por disputas, relações hierárquicas de poder, evidenciando sobressaltos e espasmos nas questões relacionadas ao ensino e formação de professores para a escolarização básica.

Nesse processo de mudanças, evidenciamos a participação efetiva da Professora Déa Ribeiro Fenelon no movimento contra os Estudos Sociais, enquanto curso superior e disciplina escolar; no processo de inclusão dos professores da educação básica como sócios efetivos da Anpuh; na coordenação do Diagnóstico de Avaliação dos Cursos de História do Brasil e na mudança da Revista Brasileira de História para números temáticos, o que oportunizou o grupo ligado às questões de ensino reivindicar melhor e conquistar maior espaço de publicação. Enfatizamos que as RBH dedicadas ao ensino de História são números de publicação esgotados.

Em relação a oposições e confrontos dentro da Associação, no que se refere ao ensino e formação de professores de História, deflagramos evidências a partir dos anos de 1990, notadamente em relação ao espaço reivindicado pelo Grupo de Ensino de História e Educação nos Simpósios Nacionais de História e também nas discussões de políticas públicas, principalmente, aos encaminhamentos dados e decisões referentes às Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Por outro lado, o Grupo de Ensino de História e Educação marca a sua presença e mostra o seu crescimento pelo número de Simpósios Temáticos, cursos e trabalhos apresentados a cada Simpósio Nacional de História.

Sobre o percurso histórico dos temas referentes ao Ensino de História e sua efetivação com a criação GT Ensino de História e Educação nos Simpósios Nacionais de História, consideramos que foi um caminho trilhado por embates marcados por hierarquizações preconceituosas em relação ao saberes históricos escolares e pela reivindicação por espaço de discussão e publicação. Nos primeiros fóruns, foram mínimas

as comunicações de Ensino apresentadas, mesmo porque não havia grande produção da área, como também se tratava de uma associação voltada para as produções historiográficas que excluía os saberes históricos do ensino escolar. A partir dos anos de 1980, a Anpuh se consolida pelo próprio crescimento da pós-graduação no Brasil e, concomitantemente, há um salto quantitativo, pequeno ainda, e qualitativo em relação à apresentação de trabalhos nos fóruns da Associação. Nesse sentido, também crescem as reivindicações de espaços de discussão junto aos Simpósios, perpassando toda a década de 1980 e 1990.

Para os nossos colaboradores desta pesquisa, os Simpósios da Anpuh disseminaram o conhecimento, indicaram perspectivas de estudo, sinalizaram os discursos do campo de conhecimento, legitimaram a produção. As questões do Ensino de História não poderiam ficar fora desse espaço. Assim, no final dos anos de 1990, os grupos ligados ao Ensino de História articularam a formação do GT Ensino de História e Educação, que foi consolidado no início do século XXI. Concluímos também que a criação dos Simpósios Temáticos junto ao Simpósio Nacional de História da Anpuh definiu o espaço para a área do Ensino de História. Arrematamos, assim, que o Ensino de História na Anpuh no século XXI, pela sua própria história de lutas e conquistas, inaugura um tempo novo para o ensino e a formação de professores de História. Encontramos Clio-Ensino!

Por sua vez, ao percorrermos todos os encontros Perspectivas do Ensino de História, vivenciamos o contexto histórico de seu nascimento, em 1988, marcado pelo turbilhão de discussões em relação à reforma curricular da CENP, em São Paulo, e pela necessidade histórica da “Era do repensando” de discutir **o que** ensinar História, **como** ensinar História e **quais** linhas de pesquisa de Ensino de História seriam definidas. Com a realização do II e III Perspectivas, a questão de reformas curriculares continuaram a ser o centro das discussões, naquele momento os PCNs, não esquecendo também das reflexões sobre ensino-aprendizagem de História. Porém, notamos que a proposta inicial de discussão dos representantes do público alvo, professores de História de ensino fundamental e médio, ficou desvirtuada pela presença exclusiva de acadêmicos pesquisadores do Ensino de História nas mesas-redondas.

Por outro lado, foi no III Perspectivas (1998) que apareceu o germen da ideia de se criar uma associação voltada para os pesquisadores do Ensino de História. No IV Perspectivas (2001), as resistências a esta ideia em desenvolvimento se materializaram nos

debates da plenária final entre os pesquisadores do Ensino de História e os historiadores acadêmicos. Como dizia o grande literato Victor Hugo: “Não há nada mais poderoso do que uma ideia cujo tempo haja chegado”. Apresentamos Clio-Ensino!

A antecedência desse tempo está na criação do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História (1993), que foi especificado, desde o seu nascimento, para ser o espaço de produção/difusão, interlocução e discussão epistemológica da pesquisa do Ensino de História. Nesse sentido, o espaço/tempo foi criado para definir um estatuto científico para a área de ensino. A cada encontro realizado, de dois em dois anos, novas possibilidades temáticas, objetos e problemas são mostrados e fertilizam o campo de pesquisa. Hodiernamente, já temos o reconhecimento de nossas investigações por associações científicas e agências de fomento à pesquisa, o que também consolida a comunidade. Fomentamos Clio-Ensino!

Nesta “fonte borbulhante de histórias”, no dizer de Larroza, na procura de Clio-Ensino é construído o campo de investigação do Ensino de História, fertilizado pelas reflexões de ensino-pesquisa no processo ensino-aprendizagem, pelo estatuto epistemológico na interlocução com a História e a Educação e pelo próprio crescimento em quantidade e qualidade das nossas pesquisas. Portanto, o tempo da ideia chegou e consolidou com a criação da ASSOCIAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. Consolidamos Clio-Ensino!

Agora...

- “O que eu projeto é a história do futuro” (Watt Whitman).

## FONTES

ANAIS do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. Marília, 1962.

ANAIS do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Colonização e Migração. São Paulo, 1969.

ANAIS do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Trabalho livre e trabalho escravo. São Paulo, 1973.

ANAIS do IX Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. O Homem e a Técnica. São Paulo, 1979.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação dos Professores Universitários de História (APUH), XII Simpósio Nacional 19/07/1983, UFBA - Salvador, p. 1-14.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XIII Simpósio Nacional 24/07/1985 UFPR – Curitiba – (p.14-17).

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XIV Simpósio Nacional 22/07/1987 UNB – Brasília – (p.17-18).

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XIV Simpósio Nacional 24/07/1987 UNB – Brasília – (p.18-20).

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XV Simpósio Nacional 26/10/1989 – Belém – Pará, p. 20-28

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XVI Simpósio Nacional 06/07/1991 – Rio de Janeiro, p.28-34.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XVII Simpósio Nacional 22/07/1993 – São Paulo – USP, p. 34-40.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XVIII Simpósio Nacional 27-07-1995 – Recife-Pernambuco – UFPE, p. 40-46

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XIX Simpósio Nacional 24-07-1997 – Belo Horizonte/MG – UFMG, p.46-50

Ata da 3ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1997-1999, de 13-02-1998, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 4ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1997-1999, de 19-06-1998, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 5ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1997-1999, de 08-09-1998, Anpuh-Nacional, 01 página.

Ata de Apuração do Processo Eleitoral da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) em 24-05-1999.

Ata da 7ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1997-1999, de 07-05-1999, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 1ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 27-08-1999, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XX Simpósio Nacional 28-07-1999 – Florianópolis/SC – UFSC, p. 50-64.

Ata da 4ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 25-02-2000, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 6ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 30-06-2000, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 7ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 04-09-2000, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 8ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 10-11-2000, Anpuh-Nacional, 04 páginas.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XXI Simpósio Nacional 25-07-2001 – Niterói/RJ – UFF, p. 64- 68 e páginas sem numeração do texto digitado.

Ata da 12ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001, de 25-05-2001, Anpuh-Nacional, 03 páginas.

Ata Reunião da Diretoria Gestão Biênio 1999-2001 e dos Núcleos Regionais, de 24-07-2001, Anpuh-Nacional, 01 páginas.

Ata da 6ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 2001-2003, de 16-12-2002, Anpuh-Nacional, 04 páginas.

Ata da 1ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 2001-2003, de 03-08-2001, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da 2ª Reunião da Diretoria Gestão Biênio 2001-2003, de 23-11-2001, Anpuh-Nacional, 02 páginas.

Ata da Assembléia Geral Ordinária da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), XXII Simpósio Nacional 30-07-2003 – João Pessoa/PB, p. 1-7 (texto digitado)

BRASIL. Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. **MEC – Secretaria de Educação Superior:** Departamento de Políticas do Ensino Superior, Brasília, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **MEC - Secretaria de Educação Superior:** Departamento de Políticas do Ensino Superior, Brasília, 2001.

Carta à Anpuh-Nacional assinada pela Prof. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

Decreto Nº 3.276 de 6 de Dezembro de 1999.



Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil: Documento Final. Coord. Déa Ribeiro Fenelon. Brasília: MEC/SESU, 1986.

Documento da Anpuh, s/d.

Edital N° 4/97

Encontro Diretrizes. Relatório de Encontro realizado em 06-11-1998.

Estatutos da Associação dos Professores Universitários de História, 1962.

Estatutos da Associação dos Professores de História, 1982.

Estatutos da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 1984.

Estatutos da Associação Nacional de História, 1993.

Estatutos da Associação Nacional de História, 1999.

Estatutos da Associação Nacional de História, 2001.

Moção da Assembléia Geral do XXI Simpósio Nacional de História, Niterói, 25 de Julho de 2001.

Parecer CNE N° 776/97

Parecer CNE/CES 583/2001

Obs: Todos os números da Revista Brasileira de História foram consultados como fonte e todos os anais referentes aos Encontros: Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História.

## **ENTREVISTAS**

Entrevista com a Profa. Dra. Ana Maria Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 16 de março de 2006.

Entrevista com a Profa. Dra. Déa Ribeiro Fenelon, Belo Horizonte, 11 de Novembro de 2005.

Entrevista com a Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, da Faculdade de Educação da USP, 30 de Março de 2006.

Entrevista com o Prof. Dr. Edgar Salvadori De Decca, do IFCH – Unicamp, 05 de março de 2007.

Entrevista com a Profa. Dra. Ismênia de Lima Martins, da Universidade Federal Fluminense, 29 de março de 2007.

Entrevista com a Profa. Dra. Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da USP, 08 de março de 2006.

Entrevista com o Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva, FFLCH/USP, 03 de Julho de 2007.

Entrevista com a Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, da Faculdade de Educação da Unicamp, 09 de Março de 2006.

Entrevista com a Profa. Dra. Raquel Glezer, FFLCH/USP, 02 de Dezembro de 2006.

Entrevista com a Profa. Dra Selva Guimarães Fonseca, da Faculdade de Educação da UFU,  
17 de Abril de 2006.

## BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALENCAR, Francisco. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p.130-132.

ANAIS do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História: o Ensino de História como objeto de Pesquisa. Niterói: EDUFF, 1995.

ARAIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, FGV Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004b.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BASSETO, Sylvia. A formação do professor de História (resumo). In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 79-80.

BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 3ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas II. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERALDI JR, Eduardo. Um trabalho de pesquisa de campo; estudo de uma casa bandeirante. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 107-111.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BITTENCOURT, Circe. O meio como História. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 101-106.

BITTENCOURT, Circe (org.). **Anais do II Encontro “Perspectivas do Ensino de História”**. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas – 1917-1930**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de História”**. São Paulo, 1996, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLAJ, Ilana & MONTEIRO, John M. **História e utopias**. São Paulo: ANPUH, 1996.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. 6 ed. Portugal: Publicações Europa – América, s.d.

\_\_\_\_\_. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **A colônia brasilianista – História Oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990.

\_\_\_\_\_. **Canto de morte Kaiowá – História Oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITES DA SILVA, Olga. História do trabalho e público trabalhador: uma experiência. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 95-100.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales, 1929-1989**. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. 3 ed. São Paulo: Educ, 2005.

CADERNOS CEDES. **A prática do Ensino de História**. 4 ed. n. 10 Campinas: Papirus, 1994.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação. In: **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 7-14.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do país. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 75, p. 67-83, 2001.

CASSANHO, Ricardo. Uma experiência com estudo de texto no 1º grau. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p.131-134.

CERRI, Luis Fernando & MARTINS, Maria do Carmo. Nota Prévia. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. 1999, p. 13-14.

CERTEAU, Michel de. A cultura e a escola; Conclusão: espaços e práticas. In: **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 123-144; 233-253.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. **Teoria & Educação**, 2, 1990, p. 177-229.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Trad. Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sábio al saber ensenado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CHIOZZINI, Daniel F., MESQUITA, Ilka Miglio & TUMA, Magda Madalena. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). **Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007, p. 103-145.

CIAMPI, Helenice. Mesa-redonda: Currículos e conhecimento histórico nos diferentes níveis de ensino. In: **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 81-100.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

D’ALESSIO, Márcia Mansor. Intervenções da Memória na Historiografia: Identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. In: **Projeto História**, nº17, São Paulo: EDUSC, 1998, p. 269-280.

DE DECCA, Edgar. A formação do historiador: algumas questões. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p.74-78.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOSSE, François. **A História**. Trad. Maria Elena Ortiz Assupção. Bauru: EDUSC, 2003.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice, 1990, p. 9-17.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e Função docente. In: NÓNOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, 93-124.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **PROJETO HISTÓRIA**, São Paulo: Global Editora, PUC-SP, Programa de Pós Graduação em História, n. 2, 1982.

\_\_\_\_\_. A Questão de Estudos Sociais. **Caderno Cedes: A prática do ensino de História**. 4 ed. Campinas: Papirus, nº 10, 1985, p. 11-22.

\_\_\_\_\_. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **Caderno Cedes**. 2 ed. São Paulo: Cortez, n. 8, 1987, p. 24-31.

\_\_\_\_\_. *et al.* Ensino de História: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, nº 14, março/ago. 1987, p. 231-62.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.) (1998). **Usos & Abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. A formação do Professor de História no Brasil. **Anais do II Encontro “Perspectivas do Ensino de História”**. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 101-9.

\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil: História Oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensinar História através de projetos de Pesquisa. In: **Presença Pedagógica**. 1997, v. 3, n. 18.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª edição revisada. São Paulo: Perspectiva S.A, 1999.

\_\_\_\_\_. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 85-94.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas públicas e Ensino de História. In: ARIAS NETO, Miguel. (org). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 157-167.

GASPARELO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: IGLU, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. 2 ed. São Paulo, Companhia Das Letras, 1991.

GAGLIARDI, Célia Morato. A escola pública e a formação do professor de História. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 67-73.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. In: **Revista Brasileira de História**, n. 2, março de 1982, p. 117-149.

\_\_\_\_\_. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 140-143.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Pesquisa e monografia no ensino de 1º e 2º graus. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p.112-117.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2005.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o Ensino de História**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 15-28.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.
- LE GOFF, Jacques. **Memória – História**. Trad. Bernardo Leitão e outros. Lisboa: EINAUDI / Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
- \_\_\_\_\_. Documento/monumento. In: **Memória – História**. Trad. Bernardo Leitão e outros. Lisboa: EINAUDI / Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984: 95-106.
- \_\_\_\_\_. **A História nova**. Trad. Eduardo Brandão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 131-148.
- \_\_\_\_\_. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). **Disciplinas e Integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002: 115-144.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, 37-64.
- MARSON, Izabel Andrade. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 135-141.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Transformaciones culturales de la política. In: HERRERA, Martha Cecília & DÍAZ, Carlos Jilmar (compiladores). **Educación y Cultura política: una mirada multidisciplinaria**. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001, 15-27.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MATOS, Manuel Santos. Uma arqueologia epistemológica das práticas de formação. In: **Teorias e Práticas da Formação: contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico**. Lisboa: ASA Editores, 1999, 69-96.
- MESQUITA, Ilka Miglio. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. Uberlândia: UFU, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- MIRANDA, Sônia Regina. Um mapeamento dos grupos de pesquisas de Ensino de História no Brasil. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & RICCI, Cláudia Regina Fonseca



Miguel Sabag (org). **ENPEH: Novos problemas, novas abordagens.** Anais Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006, p.25-33.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2002,. (Tese de Doutorado)

MONTENEGRO, Antonio Torres. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 123-129.

\_\_\_\_\_. História oral e interdisciplinaridade. A invenção do olhar. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral.** Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997, p. 197-222.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & MACEDO, Elizabeth Fernandes. Apresentação. Currículo, identidade e diferença. In: **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002, 6-33.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Apresentação. In: MARTINS, Ismênia de Lima et al. **História e cidadania.** São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP, Anpuh, 1998, 2v, p. 9-16.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea – Propostas curriculares e ensino de História. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Sociedade e trabalho na História.** São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol. 6, nº 11, setembro 1985/fevereiro 1986, p. 99-116.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 1-16.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, História e sujeito: substratos de identidade. In: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº 3, Junho de 2000, p. 109-116.

NEVES, Joana. O ensino de História no Brasil: balanço crítico. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p.133-139.

\_\_\_\_\_. **Elza Nadai e o ensino de qualidade.** Rio de Janeiro, 2004. (mimeo)

NODARI, Eunice et al (orgs). Apresentação. In: **História: fronteiras.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Anpuh, 1999, p. 11-16.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, nº10, São Paulo: EDUSC, 1993, p. 7-28.

NUNES, Silma do. Breve Histórico. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** 1999, p. 15-20.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

- PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas: FE-UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado)
- PALMER, Bryan D. E. **P. Thompson: objeções e oposições**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIMENTA, Sema Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-22.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol.2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- \_\_\_\_\_. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol.5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. In: **Projeto História**, nº14, São Paulo: EDUSC, 1997, p. 7-24.
- \_\_\_\_\_. O que faz a História Oral diferente. In: **Projeto História**, nº14, São Paulo: EDUSC, 1997, p. 25-40.
- \_\_\_\_\_. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PERELMULTER, Daisy & ANTONACCI, Maria Antonieta (orgs.). **Ética e História Oral. Projeto História**. 1997, n. 15, p. 13-49.
- RAGO, Margareth. A História repensada com ousadia. In: JENKINS, Keith. **A História repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- REIS, Carlos Eduardo dos. **História social e ensino**. Chapecó: Argos, 2001.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Memória, história, historiografia: dossiê Ensino de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/agosto 93.
- RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História: espaços e dimensões de Práticas Educativas** (Belo Horizonte, 1980/2003). São Paulo: FFLCH/USP, 2003. (Tese de Doutorado).
- \_\_\_\_\_. **Da intenção ao gesto: quem é quem no Ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.
- RICOUER, Paul. **La memória, la historia, el olvido**. Madrid: Editorial Trotta, 2003.
- ROSA, Zita de Paula. Um bom começo... In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p.127-130.
- ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SÁ, Rodrigo Patto de. Apresentação. In: MARTINS, Ismênia de Lima et al (orgs) **História e cidadania**. São Paulo: Humanas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, 1998, p. 9-16.

*Saeculum*: Revista de História. Nº 6/7, Jan. Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene Rosa. (org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os parâmetros curriculares e a formação do professor. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene Rosa. (org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 362-370.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia. (org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-58.

\_\_\_\_\_. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a História? In: **Projeto História**, nº24, São Paulo: EDUC, 2002, p. 43-63.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 7-12.

\_\_\_\_\_. **História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

\_\_\_\_\_. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMAN, Lana Mara de Castro & RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sabag (orgs). **ENPEH: Novos problemas, novas abordagens**. Anais Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Introdução aos Anais do VII ENPEH. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sabag (orgs). **ENPEH: Novos problemas, novas abordagens**. Anais Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006, p. 17-23.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, nº 13.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru: EDUSC, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad. Waltenssir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Intervalo: A Lógica Histórica**. In: **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad. Waltenssir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 47-62.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. História Oral e contemporaneidade. In: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº 5, Junho de 2002, p. 9-28.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas de análise da formação de professores. In: **VI Encontro de Pesquisadores do Centro Oeste - EPECO**. Campo Grande: UFMS, 2003. (CD-ROM).

VILLALTA, Luiz Carlos. Prefácio. In: **Caderno de resumos – IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**. 2001.

WHITAKER, Dulce C. A. Método retrospectivo. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 118-126.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZAMBONI, Ernesta (Coord.). **A prática do Ensino de História**. Caderno Cedes Nº 10, São Paulo: Cortez, 1985.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. 1991. Campinas: FE/unicamp. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. “Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade – introdução da noções básicas para a formação de um conceito: trabalho. In: **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Sociedade e trabalho na História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol. 6, nº 11, setembro 1985/fevereiro 1986, p. 117-126.

\_\_\_\_\_. O conservadorismo e os paradidáticos de história. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Memória, história, historiografia: dossiê Ensino de história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 175-192.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. 1999, p. 7-12.

ZAMBONI, Ernesta (coord.). **Catálogo dos pesquisadores sobre o Ensino de História**. Campinas: Unicamp-FE-GPHE, 1997.

ZAMBONI, Ernesta (org.). **Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

ZARTH, Paulo Afonso & GERHARDT, Marcos. Apresentação. In: **ANAIS do IV Encontro de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Editora Unijui, 2000, p. 11-12.