

# ENTRE TEXTOS & LEITURAS: AS REPRESENTAÇÕES DO "FAZER" DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO DISCURSO HISTORIOGRÁFICO (SÃO PAULO, ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)

*Renilson Rosa Ribeiro*

Bacharel, licenciado e mestrando em História Cultural pelo IFCH/UNICAMP.

Correio eletrônico: rrenilson@yahoo.com ou renilson@unicamp.br.

Co-autor do livro *O negro em folhas brancas: as imagens do negro nos livros didáticos de História do Brasil (últimas décadas do século XX)*.

Coleção Cadernos da Graduação n. 02. Campinas, Gráfica do IFCH/UNICAMP, 2002.

---

O presente ensaio analisa os principais debates historiográficos correntes sobre o papel do professor de História no Brasil nas últimas duas décadas (1980 e 1990). O estudo do ofício deste profissional da História, de maneira geral, insere-se nos debates sobre a reforma do ensino desta disciplina iniciada no final dos anos 1970 e começo dos 1980 no Brasil.

Palavras-chave: História, Ensino, Professor.

*Enter texts & Readings: the representations of "to make" of the teacher of History in the historiographic speech (São Paulo City, last decades of the Century XX). The present essay analyses the major historiographic debates about the History teachers' role in Brazil during the previous decades (1980's and 1990's). The studies about History professional (teachers) have been related with the discussion about the changes of the teaching of this discipline since the ending of 1970's and beginning of 1980's in Brazil.*

*Keywords: History, Teaching, Teacher.*

*“A fim de que não se desmemorize o país, desfibrando a nacionalidade, é preciso reservar o ensino da história para os historiadores com formação universitária específica. Não se trata de uma atitude discriminatória, tampouco apenas de uma questão de informação e conteúdo, mas de postura científica diante da realidade brasileira, de maturação da ciência perante os centros de estudos históricos estrangeiros, como ainda da colaboração e participação intelectual na discussão dos problemas e das soluções que são postos em termos de Brasil”.*

José Roberto do Amaral Lapa

À professora de História *Marili Bassini*,  
amiga de “Comunidade de Destino”

## **PRIMEIRAS PALAVRAS: ENTRE TEXTOS & LEITURAS**

**N**a compreensão de um número significativo de pessoas, ensinar História parece ser algo muito simples de se fazer. Poucos conseguem perceber, todavia, as diversas questões teóricas, metodológicas e ideológicas presentes a cada passo da aula de História. Às vezes, nem mesmo o próprio professor de História, “habituaado” a repetir o mesmo assunto em diferentes turmas, consegue refletir que o caminho discursivo que segue é somente um dentre muitas alternativas possíveis de serem trilhadas.

Nas últimas décadas a relação entre a formação do professor de História e a sua prática cotidiana na sala de aula vem sendo pauta de encontros, congressos, seminários e publicações, especialmente em épocas de Reforma Curricular. Nessas discussões está presente, nas falas de professores e pesquisadores, a necessidade de serem realizadas mudanças, com o desejo de superar o modelo de ensino tradicional de História no ensino fundamental, médio e, também, no ensino superior (Bittencourt, 1998:54).

Esses debates sobre o ensino de História no Brasil têm se tornando intensos e acirrados, principalmente nos momentos de elabora-

ção e implantação de novos currículos, como por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996<sup>1</sup> e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental e médio. Percebemos, nestes debates, o confronto entre diferentes concepções de História, currículo, ensino, professor e aluno. Posturas acadêmicas que defendem, por exemplo, a imagem do professor de História como “difusor” e “transmissor”, quando não vulgarizador, passivo de conhecimentos produzidos pela academia<sup>2</sup> passam a ser criticadas e contrapostas pela do professor “produtor de saberes e fazeres”<sup>3</sup>.

Entre os textos produzidos e as leituras feitas sobre a temática manifestou-se a necessidade de enfrentar questões relacionadas à modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus e à qualificação e atualização de professores de História (Bittencourt, 1998:55).

Ao longo deste ensaio, realizamos uma análise de textos das áreas de História e História da Educação elaborados nos anos 1980 e 1990 sobre a Reforma Curricular e as propostas curriculares paulistas para o ensino de História, dando destaque para as representações do “fazer” do professor de História, criadas por estes estudos.

Na primeira parte, desenvolvemos um breve histórico dos trabalhos produzidos sobre o ensino de História no discurso historiográfico entre 1930 e 1970 no país. A segunda foi dedicada a realizar uma leitura da historiografia sobre a Reforma Curricular paulista a partir da proposta do ensaio. A última parte traz reflexões apresentadas por estudos recentes que propõem uma ampliação do aparato teórico-metodológico e das fontes nas pesquisas sobre a atuação do professor (de História) na sala de aula.

Ao estudar as representações do “fazer” deste profissional no discurso historiográfico, o presente ensaio aproxima-se das perspectivas teórico-metodológicas lançadas pela História Cultural, preocu-

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

<sup>2</sup> Cf. França (1951); Costa (1957).

<sup>3</sup> Cf. Fenelon (1983); Nadai (1984); Cabrini et al. (1986).

pada em apresentar e analisar os novos caminhos para escrever a história no que concerne à linguagem e às relações “saber e poder”. Esta área de concentração tem permitido reflexões sobre a produção do conhecimento histórico, a partir de linhas temáticas específicas: “escrita da história, discurso, fato e narratividade, ciência e ficção, literatura e história, tempo e temporalidade são questões presentes nas discussões que abordam temas referentes tanto à teoria, quanto à política e à religiosidade” (Rago & Gimenes, 2000:10-11). Neste sentido, trabalhamos com as noções de representação, prática e apropriação que, como afirmou Chartier (1990:13-28), constituem o foco da abordagem da história cultural.

Para o autor, o objetivo principal da História Cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (Chartier, 1990:16-17). Nessa perspectiva, é necessário para se alcançar esse objetivo levar em consideração as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do real e são partilhadas pelos grupos. Chartier destaca ainda que as representações do mundo social apresentam-se como universais, mas são, na verdade, discursos pautados pelos interesses dos grupos que as forjam. Na sua leitura, as representações são “matrizes de discursos e de práticas diferenciadas que tem como objetivo a construção do mundo social e como tal à definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua” (Chartier, 1990:28). Assim, as apropriações são social, institucional e culturalmente determinadas, produzindo maneiras diferenciadas de interpretação.

Feitas as devidas apresentações iniciais, desejamos ao leitor que fique a vontade para aventurar-se por este texto.

## **DA DIFUSÃO À PRODUÇÃO DE SABERES**

A imagem do professor de História do ensino fundamental e médio nos últimos anos tem sido marcada pela diversidade de orientações teóricas presentes no discurso historiográfico.

Até os anos 1970 eram muito poucos e inexpressivos os estudos referentes às questões do ensino de História produzidos no país, principalmente sobre o profissional desta área. A inexpressividade dos estudos relativos a esta temática é tão significativa quanto à direção em que trilhavam os poucos trabalhos existentes.

Em linhas gerais, esses textos revelam, além de pouca preocupação com o ensino, uma distinção entre os níveis de ensino a partir de uma postura diferenciadora entre o fazer do historiador e o do professor, sendo o primeiro “produtor” e, o segundo, “difusor” do conhecimento histórico. De acordo com França,

“... o historiador recolhe as experiências coletivas para que não se perca o trabalho do passado (...), o professor difunde as experiências sociais de um passado recente economizando esforço às novas gerações. Um olha o passado à luz do presente e o outro olha o futuro à luz do futuro. Ambos pagens dos homens, há entre eles um parentesco que os aproxima: são filhos do mesmo espírito de preservação do patrimônio cultural da sociedade. Na inteligência e na sensibilidade, eles guardam as sementes de outra estação para serem no campo das gerações que chegam. Eis onde estudantes de todas as seções desta Faculdade podem entender as divagações de quem estuda história” (França, 1951:253-254).

Apesar de reconhecer que os historiadores e os professores de História formam uma “comunidade de destino”, o autor deixou transparecer no seu texto a idéia da hierarquização entre estes: o historiador recolhe e interpreta as experiências sociais e o professor, depois, difunde-as:

“O historiador tem que refletir para descobrir. Os fatos não se oferecem inteiros nos documentos como supõem os cronistas. A visão total só a meditação pode oferecer (...).

Chegamos, pois, ao homem do passado através de nós mesmos. Sem fatos não há história, mas sem o historiador os fatos não têm sentido. O historiador que é homem de certa época. Se o homem muda, como ele muda a história que tem história também. A atitude do historiador não é a daquele químico profissional que tem posinhos para misturar sem entrar na reação que promove. O historiador dá de si, participa da história que faz. É através do que somos que chegamos aos homens que foram. Somos um homem a olhar os homens.

Ora, mudam o homem historiografado e o historiador, através do tempo. Se muda o objeto, se muda o agente que o procura, também muda a maneira de fazer história” (França, 1951:258).

Esta distinção foi nitidamente elaborada por Costa, em artigo publicado na *Revista de História*, em 1957. O referido texto tem sido apontado pela historiografia como clássico nas questões de ensino por sua argumentação acerca de uma divisão entre “História-Ciência” e “História-Matéria”. Para Costa (1951), uma e outra possuem características e usos diferentes, sendo que para a História-Ciência...

“... não precisamos buscar uma finalidade. Esta (...) justifica-se por si mesma”, enquanto a História-Matéria é considerada um meio “de formar a personalidade integral do adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos” (Costa, 1951:118-119).

Os textos de França e Costa, além de colocarem algumas perspectivas comumente atribuídas aos professores de História do secundário, como a uniformização operada pelo discurso científico, indicando a necessidade da padronização e da visão global para o ensino de História, sinalizam como determinados setores da comunidade acadêmica entendiam o ensino e a função do professor secundário.

No caso específico do texto de Costa, para Ricci, ao elaborar os objetivos da História ensinada no secundário, ficou visível uma concepção de História com “uma perspectiva instrumental, comportamental, moralizadora e formadora de mentalidades” (Ricci, 1990:139).

O discurso acadêmico, presente nestes textos, revela desde um desinteresse em relação à questão do ensino de História, evidenciado na quase inexistência de estudos sobre o tema, até uma visão depreciativa e desqualificadora sobre o professor de História de 1º e 2º graus, no que concerne à sua habilidade e possibilidade de elaboração, pela constante indicação de modos e tipos de aulas a serem ministradas, passando pela descrença na sua capacidade profissional.

Essas observações permitem identificar uma relação distante e hierarquizada entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus<sup>4</sup>.

Nos Anais da ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História) – entidade representativa dos profissionais da História no Brasil, por exemplo, até o final dos 1970 a temática do ensino de História no 1º e 2º graus encontrou pouco espaço nos debates e fóruns (Ricci, 1992:57).

A Reforma Educacional de 1971, como já foi observado, realizada pelos governos militares transformou-se em um dos momentos emblemáticos da aproximação entre esses dois espaços (universidade e ensino de 1º e 2º graus). Enquanto os projetos educacionais dos militares não afetaram os saberes históricos acadêmicos, e estes podiam fazer críticas à péssima qualidade dos serviços educacionais, os historiadores pouco se preocuparam com os rumos do saber histórico escolar. Entretanto, no instante em que a definição dos saberes históricos escolares passou também a interferir no campo do trabalho acadêmico - a *cidade das letras* -, identificou-se com uma movimentação que resultou na “luta contra os Estudos Sociais” e a aproximação e envolvimento dos historiadores com questões educativas e, por consequência, com os professores de História do 1º e 2º graus (Martins, 2000:186).

A partir do final dos anos 1970 e início da década seguinte, diante da mobilização das associações e entidades representativas (como a ANPUH) contra o avanço dos Estudos Sociais dentro das escolas e universidades, foi aberto maior espaço “para o ensino de História, para os relatos de experiências desenvolvidos no 1º e 2º graus e mesmo abordando a relação entre a formação e a prática” dos professores de História (Ricci, 1992: 58).

---

<sup>4</sup> Essas observações são bastante ilustrativas por permitirem diversos paralelos com a forma como a História é constituída no 1º e 2º graus. Um momento significativo para a percepção de várias questões e concepções correntes no discurso e no exercício profissional dos professores de História de 1º e 2º graus foi a discussão da nova Proposta Curricular para o ensino de História, em São Paulo, que ocupou diversos espaços.

Ao pensar a formação do professor de História, Fenelon, em artigo publicado nos *Cadernos CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade* - (1983), abordou a possibilidade de produção/reprodução do saber relacionado à formação profissional de História e a realidade do ensino.

Neste artigo, resultante de uma militância acadêmica e associativa da autora, que remonta à década de 1970, Fenelon trouxe o debate sobre o ensino de História no 1º e 2º graus para dentro do universo acadêmico e das associações representativas, com a preocupação de fazer avançar o diálogo entre universidade e escolas públicas, e também para estimular a reflexão sobre a formação do profissional de História dentro do contexto vivido pelo sistema educacional brasileiro (Silva & Antonacci, 1990:11).

Fenelon teceu críticas à postura acadêmica que defende a formação dos profissionais de História, ou, sobretudo, do professor, como “vulgarizador do conhecimento”, posto que a mesma se processa dentro de um esquema tradicional onde se aceita “a dissociação entre a ciência e o social” (Fenelon, 1983:26-27).

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

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

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

Silva (1984:17), ao discutir as relações entre as universidades e o ensino de 1º e 2º graus, aproximou-se da posição de Fenelon, ao



recusar a postura que atribuía “à universidade a produção de um saber erudito e desinteressado e à escola de 1º e 2º graus caberia divulgar [através do professor] para alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo da erudição”.

Esse autor, ao desenvolver sua análise, questionou a historicidade da produção historiográfica, enfatizando a necessidade de se formar professores de 1º e 2º graus que rompessem com a fatalidade reprodutora e que enxerguem na possibilidade de produção do conhecimento histórico uma prática suscetível de transformação dos quadros de luta social.

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

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

De acordo com Miceli (Simson, 2000:173), apesar de apresentar diferenças nos objetivos do ensino da História no ensino de 1º e 2º graus e no ensino superior, Lapa reconheceu que...

“... a própria escolha dos dados e informações com que os estudantes deveriam ser alimentados nos anos iniciais de sua formação também resulta de seleções e tomadas de partido que, em hipótese alguma, poderiam ser consideradas neutras ou isentas, o que não nos impede de considerar quão grande seria o alívio que tantos professores do ensino fundamental e médio sentiriam caso pudessem se ver livres das diretrizes propostas pelas infundáveis comissões e grupos de trabalho – formados por especialistas acadêmicos e burocratas entronados no interior das associações. Secretarias de Estado e

ministérios – os quais parecem desejar que esses magos da sobrevivência quase impossível respondam, ainda, pela transformação de crianças de pouco mais (ou menos!) de dez anos nos tais ‘cidadãos e participativos’ de que precisa a nacionalidade, sem considerar os outros que ainda foram levados a acalantar o sonho de transformar cada um de seus alunos em historiadores de verdade, mesmo que ninguém saiba exatamente o que isso significa, e mesmo que nem todo o planeta tivesse onde pôr esses profissionais da história que seriam formados aos milhões (...)” (Simson, 2000:173).

Nesse aspecto, concordamos com Miceli ao perceber que o referido autor vai além dos caminhos entre o professor de História difusor ou produtor de saberes apresentados pelos debates historiográficos. Lapa trouxe para o debate a necessidade de integrar esses dois universos (ensino e pesquisa), contudo, afirmou existirem especificidades na construção do conhecimento histórico nas escolas de crianças e adolescentes e nos cursos de graduação em História. O autor atribuiu especial importância para a base inicial de formação e informação (de responsabilidade direta do professor de 1º e 2º graus) recebida pelos alunos, pois este referencial seria incorporado aos exercícios de interpretação e da crítica necessárias não somente para a formação do profissional da História, mas também para a vida em sociedade.

As especificidades existentes dentro desta “comunidade de destino” apontada por Lapa (ausentes na argumentação de Fenelon e Silva)<sup>5</sup> reconhecem as diferenças presentes no ensino de História em todos os níveis da educação sem, no entanto, transformar o professor em difusor passivo de saberes produzidos em outros espaços (a Universidade), presentes no texto de França e Costa.

---

<sup>5</sup> Embora concordemos em parte com Fenelon e Silva no que concerne a necessidade de combater a hierarquização da produção do saber histórico e reconhecer a escola como espaço de construção de saberes, acreditamos que há necessidade de se recuperar as especificidades da disciplina História na escola e na academia que aparentemente desaparecem nos seus textos. Não podemos esquecer que nem todos alunos do ensino fundamental e médio serão profissionais da História. Nesse sentido, Lapa conseguiu ir além ao perceber as particularidades dentro dos objetivos da disciplina nos diferentes níveis de formação educacional.

Durante a discussão dos novos currículos de História a partir de 1984, Funari retomou esta questão ao defender, assim como os autores citados, a necessidade de negar a visão com “que o aluno de graduação, enquanto futuro professor de 1º e 2º graus, é encarado, sempre como mero reproduzidor de conhecimentos adquiridos – na melhor das hipóteses – ou, na pior como um total incompetente (palavra chave) e ignorante” (Funari, 1986:259-60).

Essas discussões sobre o professor de História e a sua prática de ensino na sala de aula constituíram tema de outro trabalho desenvolvido por um grupo de professoras da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), apresentando um relato de experiência de ensino de História numa escola de 1º grau da periferia de São Paulo que procurava fugir fugia do modelo tradicional de ensino. As referidas professoras esboçaram ao longo de seu estudo uma proposta de como desenvolver um ensino de História na quinta série, partindo de uma concepção que associa ensino e pesquisa, como havia proposto Fenelon, e de uma séria crítica à maneira como se dá a relação entre o “saber” e o “poder” entre os profissionais da área (Cabrini et al., 1986).

O objetivo principal da proposta destas professoras era conseguir que os alunos realizassem, com base em elementos levantados para o exame de uma determinada realidade histórica, algum trabalho de reflexão e análise que os levasse à produção de conhecimento sobre esta realidade e à compreensão da forma como este conhecimento foi construído (Cabrini et al., 1986:31-51).

A realização desta experiência pelas professoras serviu para evidenciar que se faz necessário...

“... o caminhar junto dos três níveis de ensino, negando-se a separação entre produção e transmissão do conhecimento” e que “não se sai de um dia para o outro do velho para o novo e, apesar de todas as críticas que possam ser feitas [dificuldades teóricas, metodológicas e de didática], foi muito melhor a(s) professora(s) ter(em)-se lançado nessa experiência do que ter(em)-se mantido na melhor reprodução possível do ensino tradicional” (Cabrini et al., 1986:115, 127).

As dificuldades encontradas e enfrentadas por experiências de ensino, como esta<sup>6</sup>, apontaram para um outro problema extremamente grave dentro da questão da formação do profissional de História, identificado por Nadai e retomado por outros professores nas discussões sobre a Reforma Curricular a partir de 1985, que se encontrava estreitamente ligada à minimização da importância das discussões teóricas, metodológicas e historiográficas nos cursos de graduação. Para a autora,

“... o futuro professor recebe informações esparsas e incompletas, sobretudo das duas vertentes mais significativas da historiografia contemporânea – o materialismo histórico e a escola francesa dos *Annales* –, não conseguindo, entretanto, elementos para dominar os componentes fundamentais de cada uma destas escolas e nem elaborar uma visão de conjunto” (Nadai, 1984:138-139).

Além disso, Nadai destacou em seu artigo que, ao lado de estudos centrados nestas perspectivas, há a permanência e até o predomínio na Universidade de uma visão positivista e até anacrônica da História.

Na leitura da referida autora, o resultado desta confusão não poderia ser diferente. O aluno de graduação, quando formado professor de História, dificilmente teria condições de selecionar uma abordagem que garanta a apreensão da globalidade, apresentando o movimento real em seu conjunto. Portanto, este profissional, na dúvida do que fazer, acabaria transmitindo...

“... a mesma visão positivista herdada do século XIX e ainda muito real nos nossos dias, indicando uma permanência estrutural – a história historicizante ou episódica (*événementielle*). Elege-se (...) uma série de ‘fatos históricos’, isto é, fatos singulares, individuais que ‘não se repetem’, e não se opta por eles objetivamente. Organiza-se uma explicação coerente que constitui uma cadeia linear de causas e conseqüências, formando a síntese e a apresentação dos fatos estudados” (Nadai, 1984:139).

A perplexidade do professor recém-formado, retomando Fenelon, além da formação deficiente, viria também do distanciamento

---

<sup>6</sup> Experiências semelhantes a esta podem ser encontradas em artigos e publicações em revistas especializadas e anais de encontros e seminários sobre o ensino de História (Cf. CORDEIRO, 1994).

entre as propostas do ensino de História que ele mesmo adquiriu na universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais terá de lidar (Fenelon, 1983:29).

Todas essas discussões sobre o ensino de História ganharam novo impulso a partir de 1984, com o retorno das disciplinas História e Geografia ao programa curricular das escolas de 1º grau, quando ocorreu um *boom* de novas propostas curriculares de História em todos os Estados brasileiros, na tentativa de concretizar a revisão crítica e a adequação dos programas curriculares e metodologias de ensino, com a finalidade de direcionar as disciplinas ao ensino fundamental de oito anos (Bittencourt, 1998:11-27). A História tradicional, nesta conjuntura, passou a ser questionada com maior ênfase (Nadai, 1993:142-162). Novos recursos teóricos e metodológicos que fugiam de uma História descritiva e a-crítica e que estimulava um ensino analítico, crítico e mais interessante para os professores e alunos foram sugeridos, abrindo espaço para o estudo de temáticas ligadas a uma história social, cultural e do cotidiano através da prática de debates e pesquisas na sala de aula.

Nesse sentido, o desafio foi lançado. De acordo com Fonseca (1993),

“... trata-se de romper com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e de produção de saber que tem profundas raízes na tradição acadêmica. Em segundo lugar, romper com uma concepção de escola e de ensino de 1º grau introjetada durante anos em alunos, pais, professores e técnicos de educação. Essa visão de escola como espaço produtor opõe-se radicalmente à concepção de escola subjacente ao projeto educacional do Estado que, durante muitos anos, expropriou da escola sua tarefa criadora através de um rígido controle técnico-burocrático, de planejamentos unificadores e autoritários e de sistemas de avaliação inibidores da criatividade e a criticidade” (Fonseca, 1993:90).

## **PROFESSOR IDEAL VERSUS PROFESSOR REAL**

Esses debates sobre a Reforma Curricular do ensino de História começaram a identificar outros problemas referentes não apenas à

formação do professor, mas também sobre sua prática. Experiências vivenciadas por profissionais envolvidos com o debate sobre o ensino de História, no caso específico do estado de São Paulo, afirmaram que, quando apresentada e discutida a proposta curricular de História da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) com os professores da rede estadual de ensino constatou-se que esta parecia *ter marginalizado* o professor, esquecendo de levar em consideração seu cotidiano apesar de valorizar o dia-a-dia dos alunos (Miceli, 1996:284-286).

Ao analisar a questão do papel desempenhado pelos professores dentro da elaboração e aplicação dos novos currículos de História, Miceli trouxe para o debate sobre a Reforma Curricular a necessidade de se dar atenção ao cotidiano destes profissionais. Para este autor, os professores, por falta de tempo ou condições, seriam cada dia menos estimulados e qualificados, o desânimo e o receio de ensinar seria enorme, ficando assim a educação em posições trocadas e em caminhos opostos no país (Miceli, 1996:287).

O modelo de professor de História idealizado no interior das propostas curriculares, na leitura deste autor, não correspondia ao professor real que tem seu ofício diariamente transformado na...

“... vergonha do subemprego, denunciado nas imensas filas dos ‘bancos oficiais’ nos dias de pagamento e na reduzida presença dos professores em filas outras que prometem o lazer, o prazer ou o acesso a formas de cultura que acabaram elitizadas, como o teatro e, até, o cinema. Fora das livrarias, fora das bibliotecas, privada dos passeios, a cabeça docente só aquece nas contas cotidianas que jamais resultam positivas, submetendo à humilhação da miséria milhares e milhares de pessoas de quem se espera a descrição da riqueza da nação e o elogio da grandeza da PÁTRIA, ambas sempre distantes de sua realidade existencial” (Miceli, 1996:300).

Nessa perspectiva, o autor apontou para a necessidade de se voltar os olhares para o universo da sala de aula e para a realidade cotidiana de professores e alunos para se construir novas propostas para o ensino de História.

Em todos os debates nos quais se colocavam questões relativas ao ensino e/ou pesquisa histórica, de acordo com Neves & Brandão (1986),

“... emerge/surge a questão das condições efetivas e concretas do professor (ou em casos específicos, do eventual pesquisador). De modo geral, essa questão apresenta-se da seguinte forma, as condições de trabalho são tais que inviabilizam um ensino adequado” (Neves & Brandão, 1986: 216).

Entretanto, observamos nestes debates a intensificação da configuração de um confronto entre *dois modelos* de profissionais no ensino de História: o *professor ideal* (apresentados nas propostas curriculares de História) e o *professor real* (marcado por uma formação deficiente, em sua maioria, e condições precárias de trabalho) (Villalta, 1993:223-232) – esta imagem é construída e apresentada pelos autores críticos das propostas curriculares.

Para Villalta (1993:223), o professor ideal tornava-se cada vez mais uma “miragem” em um imenso “deserto” em que se enquadra o ensino brasileiro. A longa distância entre o professor ideal e o real era percebida, de maneira tímida, quando se estudava a fala dos professores de História entrevistada e questionada sobre a qualidade de sua formação e as suas *reais* condições de trabalho (Camargo et al., 1990:181-195).

Este distanciamento presente entre os dois *modelos* de professor de História pôde ser identificado pelas professoras Camargo, Zamboni & Galzerani (1990:189) em entrevistas com professores de História do Distrito de Barão Geraldo, em Campinas/SP, quando, apesar de perceber nas falas dos professores, “implicitamente um descrédito das concepções fechadas e absolutas de História”, verificou-se “também um certo desânimo que pode implicar numa imobilização”.

A distância entre esses dois modelos, segundo Ricci (1992), encontrava-se na ausência de um ponto de encontro entre os discursos dos professores de História e a Reforma Curricular que vem sendo realizada desde os anos oitenta, no caso paulista.

Esta autora, em sua pesquisa, analisou as percepções dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, a respeito do seu trabalho, seu papel, sua formação, suas concepções sobre a História e a produção do conhecimento histórico, no período de discussão da

Reforma Curricular entre 1985 e 1987. Demonstrou a profunda heterogeneidade de concepções entre o professorado paulista de História, revelando um tempo de execução das políticas do Estado (no caso da Reforma Educacional do pós Ditadura Militar) que não coincidia com o tempo necessário para construção de um projeto comum dos educadores (Ricci, 1992:13-14).

Nesse aspecto, na sua análise, talvez...

“... torna-se compreensível o ‘risco’ que a Proposta Curricular de História – ao incentivar o aflorar dessas diferenças –, significou para diversos setores da sociedade alinhados com uma política educacional que sempre se pautou em padronizar e homogeneizar a rede de ensino, desde a sua organização, na década de (19)30, seja através da formação de professores e/ou elaboração de currículos” (Ricci, 1992:135).

Em sua leitura desse contexto de Reforma Curricular no Estado, Ricci concluiu que o que transpassa toda essa diversidade de concepções, seja ela da academia ou do 1º e 2º graus, é a perda paulatina do significado do papel social do professor (de História).

A pesquisadora De Rossi (1994), ao pesquisar sobre o trabalho realizado nas delegacias de ensino, por professores /monitores de História em sua atuação no Projeto Pedagógico “Reorganização do ensino de 1º grau”, que envolveu profissionais de educação de todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região de 1984 a 1988, aproximou-se da análise de Ricci, ao focalizar uma luta específica no campo pedagógico ligada às outras lutas materiais da classe trabalhadora, como um dos fios do processo histórico mais amplo, ou seja, através das relações de professores/monitores de História com as equipes pedagógicas do Projeto Pedagógico e com os representantes do Estado na CENP/SE, no decorrer da Reforma Curricular que coincide com o momento político de democratização do Estado de São Paulo.

Os professores de História da região de Campinas, segundo a autora, ao analisarem a proposta curricular para a disciplina, apresentaram posturas divergentes. Além de questionarem a bibliografia adotada na proposta, as falas dos professores...

“... apontam a necessidade de ‘mecanismos reais de participação’ no processo de elaboração, pois não aceitam a idéia ‘do professor cumpridor de



tarefas de um grupo restrito', com 'elucubrações teóricas', 'privilegiando o conhecimento do 3º grau', ou se 'alimentando do saber acadêmico'" (De Rossi, 1994:156).

Em suma, para De Rossi, os professores de História consideravam que algumas das principais contradições da referida proposta eram oriundas do fato de "desconsiderarem as experiências do 1º e 2º graus, suas barreiras, contradições e dificuldades, chegando alguns grupos a sugerirem que a construção de propostas se dê na própria escola" (De Rossi, 1994:57).

Ao defenderem a proposta de construção do currículo no espaço da própria escola, estes grupos apresentavam uma imagem idealizada do professor de História *real*, uma vez que, de certa forma, desconsideravam o despreparo deste profissional, tanto na sua formação, quanto na sua prática cotidiana, para elaborar uma proposta de ensino que rompa com a História tradicional.

A diversidade de posturas em relação à Reforma Curricular em São Paulo foi evidenciada por Martins (1996) no interior da própria CENP.

Em sua pesquisa, Martins tratou da construção da proposta curricular de História, entre os anos de 1986 e 1992, e da relação que a CENP estabeleceu com o processo de confecção da referida proposta, que esteve envolvida em vários conflitos e polêmicas relacionadas a diferentes concepções de escola, currículo, História e professor entre os seus autores e a coordenação da instituição. Algumas desses conflitos foram frutos de discussões acadêmicas e políticas tornadas públicas pela imprensa (Martins, 1996:52-78).

O confronto entre o ensino de História ideal e as reais condições do ensino e de trabalho do professor, no caso das discussões em torno da Reforma Curricular em São Paulo nos anos 1980 e 1990, na análise de Joanilho (1996:11), estaria nitidamente vinculada a uma certa 'ingenuidade' presente nas propostas curriculares, uma vez que estas acreditam "que o tema definirá o modo de trabalhá-la, ou seja, os fins implicam automaticamente os meios".

De acordo com este autor, os novos currículos paulistas esqueceram de levar em consideração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino na sua elaboração, especialmente no que concerne à prática da pesquisa em sala de aula. Pois,

“... é sabido que um grande número de professores não praticou a pesquisa em seus cursos de graduação, e sem esta prática, efetivamente, não é possível executar a contento as sugestões da CENP, não por incapacidade dos profissionais, mas por falta absoluta de contato com a pesquisa histórica” (Joanilho, 1996:11).

Joanilho retomou pontos sobre a formação dos professores de História que já vinham sendo postos em debate “dentro” e “fora” da academia no final dos anos setenta, mas que foram deixados de lado quando feita a reforma educacional. A inviabilidade de uma proposta como a da CENP, em São Paulo, explica-se para este autor pelo *despreparo* dos profissionais que têm de aplicá-la na sala de aula (Joanilho, 1996:48-59).

Ao analisar os novos currículos produzidos nos anos 1990 no Brasil, Bittencourt (Barretto, 1998:157-158) aproximou-se nas suas conclusões com as afirmações de Joanilho ao constatar que estas propostas são *falhas* porque trabalham com uma concepção diferente de professor: *intelectual-pesquisador*.

Entretanto, segundo esta autora, a falha destas propostas não estaria na concepção de um professor diferente e, sim, na falta de uma menção “à forma como essa mudança essencial e necessária do trabalho docente, será concretizada para efetivação das propostas curriculares” (Barretto, 1998:157-158).

Observando de diversos ângulos os debates sobre a Reforma Curricular paulista, podemos evidenciar que as discussões têm girado, diretas ou indiretamente, em torno do conflito entre diferentes discursos sobre o papel do professor de História no ensino fundamental e médio.

As recentes formulações ocasionadas pela LDB de 1996 são identificadas como significativas para a ampliação dos debates sobre a questão da reforma do sistema educacional nacional. No caso espe-

cífico da disciplina História, os debates estão concentrados nas propostas apresentadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio* nas determinações da referida Lei para os cursos de graduação, principalmente no que concerne à formação de professores.

### **CONSIDERAÇÕES: AS VÁRIAS FACES DA HISTÓRIA ENSINADA**

Apesar da qualidade intrínseca dos trabalhos produzidos sobre a história da disciplina, ainda tem sido pouco privilegiada a prática da sala de aula e os personagens que compõem este cenário: professores e alunos. Muitos estudos não têm levado em conta a prática da sala de aula, momento importante do processo educativo, ou têm minimizado sua importância (Almeida Neto, 1996:10).

Em parte, tal atitude decorre de se pensar ainda a escola como um espaço incapaz de produzir algum tipo de produção intelectual própria, como se essa fosse apenas um receptáculo de idéias de uma cultura que lhe é exterior – reprodutora de ideologias<sup>7</sup>. Para Chervel (1990):

“... a concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina” (Chervel, 1990:182).

A própria escolha da fonte documental (leis, currículos, livros didáticos) analisada pelos estudiosos da história do ensino de História é emblemática para compreender esta atitude. Como nos lembra Almeida Neto (1996):

“... não se trata de atribuir menor valor a estes trabalhos, mas sim, de perceber que mesmo a lei mais progressista não mudará, por si só, a educação” e o ensino de história; que o melhor livro didático, inspirado nas novas con-

---

<sup>7</sup> Essa questão aparece na mesa redonda com os historiadores Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Paul Veyne (Le Goff, 1984:9-40).

cepções historiográficas e pedagógicas, pode ser sub-utilizado em alguma escola do país, “se estiver sendo utilizado (!); que um decreto autoritário pode ser acatado formalmente e burlado quando a porta da sala de aula se fecha; que o aluno alfabetizado da estatística oficial, às vezes, só assina o nome”. Em linhas gerais, “a desconsideração da prática da escola, incorre num empobrecimento da análise da educação, por analisar a história não pelas mudanças concretas, mas pelas proposições ideais” (Almeida Neto, 1996:13).

Mais do que desconsiderar o universo da escola e da sala de aula, percebemos que os professores e alunos são personagens marginalizados ou “coisificados”, massas de manobra, dentro das análises de alguns autores (Cordeiro, 1994:110-120). Mesmo as diversas propostas “alternativas”, apresentadas em encontros e publicações sobre o ensino de História ocorrida, a partir dos anos 1970, embora significativas para se pensar os métodos e conteúdos da disciplina, mostraram ser frágeis e inconsistentes, muitas vezes trabalhando com modelos fechados de professor e aluno (ideal x real). De modo semelhante aos debates curriculares, essas propostas fizeram professores e alunos serem novamente vistos como “objetos” incapazes de construir sua história e de desenvolver, em cada momento da vida escolar, seu próprio saber.

Nos anos finais do século passado, houve uma preocupação de alguns pesquisadores do ensino de História, de forma mais detida e problematizada, com a prática da sala de aula: a formação e a prática do professor de História e a construção do conhecimento pelos alunos<sup>8</sup>. Tais estudos passaram a considerar declaradamente nas suas análises a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas “transmissora” e “difusora” de conhecimentos prontos; o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino de História. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais (de professores e alunos), manuscritos (registros internos de escolas, registros de pro-

---

<sup>8</sup> Nesse sentido podem ser citados os trabalhos de Silva (1996); Cerri (1996); Lucini (2000); Fortuna (2001).

fessores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos), além das fontes impressas (documentação oficial e livros didáticos).

As proposições da Nova História, História Social Inglesa e História Cultural têm oferecido aportes teórico-metodológicos importantes para análise desta temática. O social e o cultural, nesta perspectiva, passaram a receber grande destaque, remetendo-se para o cotidiano das pessoas ou pequenos grupos representativos (no caso, aqui, professores e alunos).

Estas tendências historiográficas, dentro de suas especificidades, ampliaram os limites da história, na medida em que abriram os caminhos para a possibilidade de explorar as experiências históricas de homens e mulheres comuns, cuja experiência é, freqüentemente, ignorada pela historiografia.

Nessa perspectiva, o cotidiano não é mais visto apenas como ilustração, mas sim como recurso analítico. Em linhas gerais, passou-se a dar importância à ação dos sujeitos; o individual e o coletivo no tempo e no espaço (Burke, 1992).

Procurando romper com modelos analíticos fechados - principalmente no confronto entre dois modelos de profissionais no ensino de História: o professor ideal x professor real presente nos debates curriculares -, que tendem a desconsiderar, de certa maneira, este profissional como sujeito histórico, capaz de refletir sobre seu próprio fazer, e dando margem à recriação de imagens estereotipadas - pesquisas têm sido produzidas, por exemplo, utilizando a história de vida de professores de História para compreender a prática cotidiana da sala de aula.

Basso (1994), ao analisar questionários respondidos/entrevistas feitas por professores de História, teve como objetivo a compreensão do fazer docente, articulando as condições subjetivas e as condições objetivas de trabalho enfrentadas por estes profissionais.

Partindo do ensino de História, a autora apresentou e discutiu tanto condições sócio-econômicas e culturais dos professores e a sua formação teórica, quanto as suas condições efetivas de trabalho, e que lhes impõem circunstâncias de alienação.

Fazendo uso do referencial marxista de intelectual para os professores de História, Basso construiu sua interpretação do trabalho docente através das categorias significado - finalidade dessa atividade fixada socialmente - e sentido do trabalho realizado pelo professor. Na sua leitura, a ruptura entre o significado do trabalho docente e o sentido pelo qual o professor o realiza transformou o seu fazer alienado comprometendo ou descaracterizando a atividade do professor de História (Basso, 1994:17-40).

A autora sustentou, ainda, a tese de que a transformação da prática pedagógica não dependia apenas da mudança de concepções, mas, também, das modificações das condições objetivas de trabalho do professor (baixos salários, a jornada de trabalho extensa e a falta de infra-estrutura material) (Basso, 1994:106).

Apesar de se propor analisar as condições de trabalho desse profissional, a autora ainda permaneceu presa a concepções fechadas de professor de História (alienado x não alienado) e não atentou à diversidade e complexidade do mundo docente.

Em pesquisa recente, Fonseca (1997), a partir da história de vida de mestres brasileiros, trouxe para o debate sobre a formação e prática do professor de História a necessidade de se considerar que estes profissionais estão na história, assim como fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam.

O principal objetivo de sua pesquisa foi analisar múltiplas histórias de professores, abrangendo trajetórias de vida a partir de diferentes décadas, que se expressavam em experiências (posturas políticas, vivências familiares e professores, situações de carreira entre outras) para mostrar a diversidade da prática destes profissionais da História.

Ao valorizar a pluralidade de histórias de vida e de prática de ensino, Fonseca afirmou a necessidade de, na análise da História e de outras disciplinas, ir muito além de uma perspectiva reprodutivista do ensino para entender que lecionar é inventar saberes próprios à sua situação de trabalho (Fonseca, 1997:214-219).

Para Fonseca, perceber o ensino num panorama de diferenças e tensões significaria entender como a pluralidade de trajetórias não

deveria ser esmagada por uma ideologia do sucesso, que prioriza ouvir nomes institucionalizados na condição de grandes, relegando ao silêncio as vozes de outros profissionais da educação e da História. Ser professor de História, na sua leitura seria também ser educador e historiador, enfrentando diversas barreiras e dificuldades e expressando-se nas formas de aulas, livros, conversas, lembranças e desejos.

Apesar da sua proposta metodológica ser muito bem elaborada, a autora apresentou uma análise das histórias de vida dos professores muito descritiva. Devido à amplitude do espaço escolhido (Brasil) e o número de entrevistas (13 relatos), Fonseca não desenvolveu uma leitura mais aprofundada do universo destes profissionais. Embora rejeite o “discurso do sucesso”, a autora trabalhou apenas com professores, em sua maioria aposentados, que foram bem sucedidos profissionalmente e que se destacaram tanto no âmbito nacional quanto local.

Inspirada pelas proposições de Fonseca, Orlandelli (1998:1-10) sugeriu que se procurasse conhecer o universo dos professores de História de hoje, refletindo, a partir da fala destes profissionais, sobre a realidade e relacionamento com o seu universo de trabalho, suas lutas e conflitos; avanços e retrocessos; dores e amores. Em suma, a autora propôs revelar os sujeitos que cotidianamente construam a educação escolar.

Dentro desta perspectiva, a sua pesquisa buscou no cotidiano de duas professoras de História da cidade de Pirassununga, interior do Estado de São Paulo, qual o significado de ser e estar na profissão de docente, através da recuperação da representação que fazem da identidade profissional (Orlandelli, 1998:47-59).

Ao contrário de Fonseca, Orlandelli conseguiu explorar com maior profundidade a trajetória de vida destas professoras e as maneiras como estas forjaram sua identidade profissional. A autora analisou com maior ênfase a prática cotidiana na sala de aula dessas profissionais num diálogo com o universo cultural e social que elas estavam inseridas.

A diferença entre os trabalhos destas autoras está na metodologia das entrevistas. Enquanto Fonseca fez uso da história oral de vida, Orlandelli optou pelos depoimentos orais (história oral temática). Na história oral de vida, o pesquisado é indagado sobre sua vida, com relatos feitos livremente. Como não se sabe para onde o relato pode seguir, as perguntas não são formuladas antecipadamente ou, ao menos, não são de forma rígida. Já, nos depoimentos orais, as entrevistas são conduzidas para uma determinada temática; são relatos, falas restritas a determinados períodos ou temas, devidamente construídas em situação de entrevistas.

Tanto o trabalho de Fonseca quanto o de Orlandelli inserem-se numa preocupação muito recente de estudar os professores como personagens históricos principais. Estas pesquisas percorreram um caminho que foge das discussões centradas nos tradicionais espaços (academia e Ministério e Secretarias de Educação), optando por adentrar o espaço escolar e a vida cotidiana do professor de História.

Em linhas gerais, de acordo Schmidt (Bittencourt, 1998:56), o que se tem constatado nas pautas e discussões de obras, periódicos, encontros e congressos nos últimos anos, é que não há ainda um diálogo aberto e claro entre a elaboração das propostas curriculares, a formação do professor de História e a sua prática cotidiana na sala de aula.

Afastando-se, sem menosprezar, das análises sobre a imagem do professor de História a partir das discussões historiográficas concentradas na perspectiva dos novos currículos, a autora apontou para a necessidade de se “falar do significado da formação do professor e do cotidiano da sala de aula, do seu dilaceramento, embate e fazer histórico”.

Novas personagens – os professores de História - adentram a cidade historiográfica, não apenas como “objetos” do olhar dito científico, mas como sujeitos capazes de narrar suas histórias (construir suas representações de mundo); as várias faces da arte de ensinar. O diálogo entre as diferentes experiências vividas pelos professores de



História, e destas com os discursos historiográficos, têm trazido um sopro de vida para as discussões e a busca de novas alternativas para a história ensinada no Brasil.

Dessa forma, podemos verificar a existência de outras histórias para além das contadas no discurso curricular e historiográfico. Diferentes maneiras de ser, saber e ensinar, que os professores de História podem nos relatar se tivermos a vontade de perguntar e a humildade de ouvir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### DOCUMENTOS

BRASIL. (Lei n. 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971). *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências*. Brasília, MEC.

———. (Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC.

———. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)*. Brasília, MEC/SEF.

———. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*. Brasília, MEC/SEF.

———. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, MEC.

SÃO PAULO (Estado). 1992. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau*. São Paulo, SEE/CENP.

### PERIÓDICOS

CAMARGO, D. M. et al. 1990. Sabores e Dissabores do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 9(19):181-95.

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

COSTA, E. V. 1957. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. *Revista de História*, São Paulo, 14 (29):117-20.

FENELON, D. R. 1983. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES*, Campinas, 8:24-31.

FONSECA, S. G. 1990. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 9(19):197-208.

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

FUNARI, P. P. A. 1987. Antigüidade, Proposta Curricular e Formação de uma Cidadania Democrática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 7(14):261-262.

———. 1988. Poder, Posição, Imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 8(15):257-264.

MARTINS, M. do C. 1998. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 18(36):39-59.

NADAI, E. 1986. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 6(11):99-116.

———. 1984. Análise da prática pedagógica, o ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 19:134-146.

———. 1993. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 13 (25/26): 143-162.

NEVES, J. & BRANDÃO, Z. 1986. Condições de Trabalho do Professor de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 6(12):215-230.

RICCI, C. S. 1990. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 9(19):135-142.

———. 1998. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 18(36):61-88.

SILVA, M. A. & ANTONACCI, M. A. M. 1990. Vivências da Contramão – Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 9(19):9-29.

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

VILLALTA, L. C. 1993. Dilemas da relação teórica e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 13(25/26):223-232.

ZAMBONI, E. 1986. Sociedade e Trabalho e os primeiros anos de escolaridade – introdução das noções básicas para a formação de um conceito: Trabalho. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 6(11):117-126.

## LIVROS

BARRETTO, E. S. de S. (Org.). 1998. *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). 1998. *O saber histórico na sala de aula*. 2ª.ed. São Paulo, Contexto.

BURKE, P. (Org.). 1992. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, UNESP.

CABRINI, Conceição et al. 1986. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense.

- CHARTIER, R. 1990. *A História Cultural: entre representações e práticas*. Lisboa, DIFEL.
- FONSECA, S. G. 1993. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus.
- . 1997. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, Papirus.
- JOANILHO, A. L. 1996. *História e prática: pesquisa em sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras.
- LAPA, J. R. do A. 1985. *História e Historiografia: Brasil pós 1964*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1981. *Historiografia Brasileira Contemporânea (A História em Questão)*. Petrópolis, Vozes.
- LE GOFF, Jacques et al. 1984. *A Nova História*. Lisboa, Edições 70.
- LUCINI, M. 2000. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre, Mediação.
- MICELI, P. C. 1996. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Campinas, SP, UNICAMP/IFCH. (Coleção Trajetória, 4)
- NIKITIUK, S. L. (Org.). 1999. *Repensando o ensino de História*. 2ª.ed. São Paulo, Cortez.
- RAGO, M. & GIMENES, R. A. de O. (Org.). 2000. *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas, UNICAMP/IFCH.
- SILVA, M. A. (Org.). 1984. *Repensando a História*. Rio de Janeiro, ANPUH/Marco Zero.
- SIMSON, O. R. M. von (Org.). 2000. *O Garimpeiro dos Cantos e Antros de Campinas: homenagem a José Roberto do Amaral Lapa*. Campinas, CMU/IFCH/UNICAMP.

#### MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES

- ALMEIDA NETO, A. S. 1996. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP.
- BASSO, I. S. 1994. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. Tese de Doutorado. Campinas, FE/UNICAMP.
- CERRI, L. F. 1996. *Non Ducor, Duco – A Ideologia da Paulistanidade e a Escola*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.
- CORDEIRO, J. F. P. 1994. *A História no centro do debate: da crítica ao ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP.
- DE ROSSI, V. L. S. 1994. *Refazendo a escola pública? Tropeços e Conquistas: investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de História no Projeto Pedagógico de Campinas e região – 1984/1988*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.
- FORTUNA, C. R. A. P. 2001. *O Ensino de História – Uma Narrativa Aberta*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.
- MARTINS, M. do C. 1996. *A construção da proposta Curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.

———. 2000. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legítima esses saberes?* Tese de Doutorado. Campinas, FE/UNICAMP.

ORLANDELLI, Silvia H. 1998. *A representação identitária do professor de História: um estudo com depoimentos orais*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.

RICCI, C. S. 1992. *Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de História em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC.

SILVA, C. B. da. *Os labirintos da construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo corresponde a uma versão modificada e ampliada do quarto capítulo da monografia de bacharelado – “Entre Textos & Leituras: As representações do professor e da história ensinada no discurso histórico (últimas décadas do século XX)” - defendida em dezembro de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo C. Miceli. Esta pesquisa contou com o financiamento do PIBIC - UNICAMP/PRP - CNPq. Agradeço aos professores Paulo C. Miceli, Celia Maria Marinho de Azevedo e Pedro Paulo Abreu Funari pelas críticas e sugestões apresentadas durante a defesa da monografia. À Profa. Dra. Ernesta Zamboni sou grato pelas sugestões de leitura para esta pesquisa. Aos amigos de ofício, Lúcio e Edson, registro minha admiração intelectual. Manifesto especial gratidão aos amigos da República dos “Untouchables” (M12A) – Alexandre Abdalla, Helder Javier, Léo Sobral, Danilo Martins e Mairon E. Valério, pelo apoio e paciência com este amigo nestes anos de formação. Contudo, devo ressaltar que as idéias aqui presentes são de inteira responsabilidade do autor.