

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

Janaína Nunes Ferreira *

RESUMO: A formação docente e ensino de História suscita reflexões sobre a dinâmica social e a suas relações com o processo de formação e atuação profissional do professor. As pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. O objeto de investigação deste trabalho são as práticas, saberes e formação dos professores que trabalham com o ensino de história nas universidades em Fortaleza. A temporalidade estabelecida para este estudo é o presente. O objetivo é fazer uma cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores que ministram disciplinas voltadas ao ensino de história nas universidades de Fortaleza. As fontes utilizadas são as entrevistas realizadas com os referidos professores e documentos das instituições de ensino superior que possuem relação com os cursos de história. Para essa análise, o referencial teórico-metodológico se compõe dos estudos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e sua constituição nos espaços de formação e na prática docente, da 'cartografia simbólica' por Boa Ventura Sousa Santos e das considerações de Michel Foucault sobre o discurso e a instituição dos valores de verdade, constituindo os espaços de saber/poder.

PALAVRA CHAVES: Historia, Ensino de História, Saber/ Poder docente.

...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas. (Foucault, 1986, p.56)

A partir do questionamento de como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar é que o presente trabalho procurará aqui desenvolver e apresentar reflexões quanto às práticas, os saberes dos professores que trabalham com o ensino de história nas universidades em Fortaleza-CE. Compreender como fruto de sua formação, experiência e prática discutir como se dá a relação desse saber docente no ensino superior da prática do ensino de história; como os sujeitos professores lançam mão do seu saber e isso lhes confere um status de poder na disciplina que ensinam, compreendendo nesta toda uma gama de saberes que são oriundos de sua formação como professores de história, suas práticas e saberes que elaboram em um conjunto no exercício da docência.

A produção de saberes na sociedade depende não só das condições institucionais, mas

* Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

também do próprio poder gerado pelo saber. Buscando estabelecer relações e articulações entre os diferentes elementos internos e externos às práticas, aos processos, aos conceitos e aos discursos é que Foucault apresenta questões para pensarmos: como um saber implica num exercício de poder? Ou como se dá a interferência por um saber? no caso docente, na formação de professores, e no que diz respeito este trabalho no ensino de História, de um poder que lhe confere autoridade pela ordem discursiva que delimita outros discursos?

Dos anos de 1980 e 1990 do século XX pra cá, as pesquisas no campo da História, da Educação e do Ensino de História vêm se destacando na abordagem da formação e prática docentes; tomando os profissionais como sujeitos de sua prática que se traduz em uma trajetória de construção e reconstrução dos seus conhecimentos por percursos formativos e pela experiência do exercício profissional. Como resultado da necessidade de legitimação da profissão por um repertório de conhecimentos específicos que asseguram o exercício e a prática na execução destes saberes em sala de aula torna-se undante nossa reflexão para realizarmos uma cartografia dessas relações de saber/poder.

Para Nóvoa (1995) essa abordagem veio em oposição aos estudos que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o pessoal. Uma revolução nestes estudos pretendeu levar em consideração no trabalho docente (Tardif, 2007) aspectos históricos, subjetivos, profissionais do professor.

As relações dos professores de História com os saberes que ensinam são fruto dos saberes que estes mesmos professores elaboram e dominam, dentro de uma autonomia relativa resultado de uma especificidade desses sujeitos numa cultura docente no ensino superior. As categorias pretendidas aqui neste trabalho tratam-se de um conjunto de saberes que constituem essa prática docente do ensino de história a partir de orientações quanto ao saber docente, saber profissional e o saber da experiência.

Na abordagem dessas categorias buscamos investigar por meio de uma cartografia das relações do saber/poder no ensino de história, dos professores que trabalham com as práticas de ensino de história, o seu saber científico que por sua vez embasam seu fazer docente, tomando as relações com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam. Estes expressados muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais na configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações. (Tardif, Lessard 2007; Tardif 1999)

As tendências historiográficas, ou seja, os trabalhos e as teorias que envolvem a produção do conhecimento científico da disciplina histórica exerceram grande influência na

delimitação e proposta de conteúdos do currículo escolar. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações; assim como o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituintes de superestruturas ou modos de produção, passaram por uma reviravolta.

A partir das reflexões propostas pela História Social e pelas lutas em torno do ensino de História é que as mudanças nas propostas e nas reformas curriculares começaram a ganhar corpo. Muitas vezes no âmbito da graduação os conteúdos repassados de forma aleatória através dos textos, atravessaram e atravessam muitas discussões pressupondo agora a atividade do magistério como uma atividade de pesquisa (Reis 2001, p.36).

Isso significa dentro dessa discussão quanto às relações de saber/poder no discurso e prática do ensino de História das nossas universidades que tomando como eixo central a prática de saberes que estes profissionais desenvolvem no exercício de suas atividades como pesquisadores, que estes professores ao sistematizarem e problematizarem conteúdos, no tratamento metodológico e no preparo e orientação de seus alunos estão produzindo um conjunto de saberes dentro da dimensão de sua atividade como docente.

Cartografarmos esse conjunto de saberes que constituem as práticas dos que trabalham com o ensino de História a partir das relações de saber/poder que remetem à outras formas de conhecimento e posição dos sujeitos envolvidos num processo se dá pela interação não só de suas atitudes mais imediatas como as de ensinar e aprender, mas sobretudo as de permear tais relações com as experiências e as significações apropriadas pelos próprios sujeitos no decorrer de sua prática docente.

Essas reflexões representam para os estudos dos saberes docentes a identificação dos diferentes saberes implícitos na prática dos professores; residindo aí a importância em considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. O que constitui uma reflexão da prática; permitindo-nos identificar práticas e discursos até então ignorados no que diz respeito à formação, práticas e saberes dos professores que lidam com a prática do ensino de história.

Segundo Tardif a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente, como os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica trata-se daquele saber desenvolvido, formalizado, sistematizado, como saberes contemporâneos, que exigem no seu longo processo de constituição e formação uma sistematização adequada. (Tardif, 1991). Constituindo assim um complexo característico de saberes que os professores elaboram e imprimem em sua prática.

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

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

O registro e a interpretação desses “mapas sociais” poderiam incluir a representação cartográfica do espaço em seu sentido literal, mas, nem sempre, esse é o objetivo. Os exemplos representam apenas um ponto de uma cartografia alternativa e simbólica. Tomando assim cartografia como novos mapas de pensar. (Monteiro, 2007)

Nos últimos vinte anos do século XX assistiu-se à uma renovação do domínio científico no campo das ciências humanas e da educação. Mudanças sensíveis nos paradigmas norteadores da produção científica e intelectual. A afirmação de ciência, a renovação se deu no nível da problemática, no nível de ensino – ou dos dois - e ainda interdisciplinaridade.” (Le Goff, 1993 p. 27). Tais mudanças ganharam corpo no âmbito das pesquisas sobre o ensino de história onde os referenciais teóricos e metodológicos da história e do ensino desta disciplina, tanto na escola básica como nas pesquisas na universidade se ampliaram dando um status de produção e sentidos nas pesquisas desenvolvidas tanto nos programas de pós-graduação stricto sensu como as voltadas ao ensino básico.

Para tratarmos o tema aqui apresentado lançamos um olhar sob as orientações na perspectiva da História Nova definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos objetos, métodos que renovaram os domínios tradicionais do que até então se pesquisava em História. E principalmente, pelo aparecimento de novos objetos, em geral reservados, até então, à antropologia – como alimentação, corpo, gestos, imagens, livro, mito, sexo – abriu-se espaço para as pesquisas em história da educação e do ensino de história.

Com este novo paradigma tentou-se escapar de dois perigos: ser sistemática, de um lado, ser puramente empírica, de outro, à imagem da escola positivista que acreditava ser objetiva. Mas sem deixar de lado o teórico, longe de dogmatismos, é sim a explicação das teorias implícitas que, fatalmente, o historiador, como qualquer cientista, coloca na base de seu trabalho.

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

Esse movimento foi fruto de uma prática historiográfica que adveio a partir da segunda metade do século XX. Na França a terceira geração dos Anales (1960) realizou deslocamentos que, sem negar a relevância das questões de ordem estrutural perceptíveis na longa duração, propunha “novos objetos, problema e abordagens.”(LUCA, In. PINSKY 2005). O auxílio de novas disciplinas de outras áreas das ciências humanas, como a sociologia, a antropologia e a lingüística, deram um caráter interdisciplinar às pesquisas produzidas com reforço ao ensino de história ministrado principalmente nas universidades.

Essas mudanças foram relevantes tanto no que diz respeito ao ensino nas universidades e as pesquisas desenvolvidas quanto à interdisciplinaridade que contribuiu muito no século XX para o aperfeiçoamento do saber e da narrativa historiográfica. Uma responsabilidade esteve voltada à Nova História e seus historiadores das mentalidades, que se viram interessados pelo estruturalismo de Lévi-Strauss e as rupturas conceituais de Foucault.

A Nova História penetrou tardiamente no âmbito da historiografia brasileira, só fazendo, a rigor a partir de meados da década de 1980. Período em que a história das “mentalidades” já estavam em processo de reformulação na França e a Nova História Cultural despontava como sua principal “herdeira”. Isso por conta de um verdadeiro boom editorial na área de história, incluindo a tradução de densa bibliografia estrangeira e a publicação de teses universitárias nacionais já ancoradas nas problemáticas na Nova História.

A partir da constituição do Estado brasileiro a História tem sido um conteúdo constante do currículo da escola elementar. O objetivo era formar o povo no ideal de nação, ideal este espelhado nas figuras ilustres e nos acontecimentos que faziam do Brasil uma nação em formação para gerar assim um sentimento de pertença e identidade nacional na população.

É relevante perceber como os conteúdos, o ensino de história, as práticas pedagógicas se entrelaçam tanto com a produção e mudanças da historiografia como da realidade em que estes processos estão inseridos. No fim de século XIX e no início do século XX mudanças sensíveis alargaram tanto a produção historiográfica tanto no que tange à perspectiva de pesquisa na universidade como as que vão se refletir na aplicação dos conteúdos de ensino de história na escola.

Por outro lado, o fato de a universidade ter sido confinada à condição de “clandestina” de resistência ao regime ditatorial daquela época em nosso país fez com que muitos se

apegassem aos diversos “marxismos” disponíveis, sobretudo nos cursos de história, tanto que as pesquisas desenvolvidas e publicadas no fim da década de 1970 relataram o movimento operário, a Revolução de 1930, e outros temas socioeconômicos (Bittencourt 2004, p. 135).

Merece atenção que neste período, com exceção da Universidade de São Paulo, é que estão se instalando no país os cursos de pós-graduação em história, sendo portanto, ainda incipiente a produção e recepção de uma historiografia atualizada em escala nacional. (CARDOSO, 1997, p. 52)

Passamos, portanto, a vislumbrar uma História Cultural que atualmente procura renovar os temas relacionados à política e as culturas. Também significa um desafio para o ensino de História; quando tais “concepções de micro e macro-história fundamentam algumas propostas curriculares, e delas depende a seleção de conteúdos históricos escolares” (BITTENCOURT, 2004 p. 155). Ao passo que para o ensino de história busca-se a superação das grades curriculares para a compreensão tanto do conhecimento histórico para a leitura do mundo como de uma prática na metodologia do ensino de história na universidade voltada para a reflexão das implicações da formação e da experiência profissional na prática desses professores.

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

No limiar dos anos 1980 a clara e frutífera ligação entre História e Antropologia foi significativa para a abordagem de outros objetos e sujeitos de investigação, o que representou também a busca pelos historiadores de novas fontes principalmente a oral. Os conhecimentos escolares passaram por outras sensíveis mudanças, ao menos em perspectivas.

As reformas curriculares perpetradas no processo de redemocratização do país, onde a escola agora tem de atender às grandes demandas sociais e o atendimento das camadas populares, a formação voltou-se para uma formação política que fortalecesse a participação de todos os setores sociais no processo democrático.

Isso não foi gratuito, não porque o governo compreendeu a dimensão significativa e libertadora da educação, mas em virtude dos interesses nacionais e internacionais. Como o movimento de reformulações curriculares dos anos 1990, decorrente de uma nova configuração mundial, cujo modelo econômico submete os demais países à sua lógica de

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

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

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

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

Demos os primeiros passos para avançarmos na compreensão do que se configura no âmbito das nossas universidades o ensino do ensino de História a partir das relações de poder que envolvem esta disciplina e que se manifestam na produção do conhecimento que se desenrola num campo de disputas entre saber, poder e deter as características aceitáveis para ser professor de história. O termo cartografia usado para ilustrar as pretensões investigativas deste trabalho vem atender ao anseio de fazermos uma descrição das relações que se estabelecem no processo de formação de professores e graduandos que se dedicarão à prática docente no ensino de história.

Há muito que se estudar e explicar da formação docente; dos modismos às características mais determinantes do que ocorre no espaço escolar e das universidades. Na necessidade de reavaliarmos a formação dos profissionais envolvidos com educação e a exigência de repensar a prática educacional, considerando a desqualificação pela qual vem passando os profissionais das denominadas Ciências Humanas ao longo das últimas décadas e

darmos sentido às práticas vividas e efetivadas em nossas escolas e nos espaços de formação docente. (Reis 2001, p.90)

Este autor ainda elenca fatores como a não compreensão destas disciplinas com um compromisso político e a realidade de luta por parte dos que compõem o magistério restringir-se à uma luta política só pela melhoria salarial, e que a formação estaria para além dessa reivindicação (Idem, p. 91). Atentamos assim para a complexidade da formação docente partindo de um questionamento no que se refere à estrutura das licenciaturas e das características relativas a um saber docente formulado e desenvolvido no âmbito da experiência e do exercício da prática educativa.

A “interlocução entre pesquisa e revisão prática” um grande desafio na área de formação de professores. Defende uma prática de formação de professores, voltada para a superação da dicotomia entre teoria e prática educativa levando à compreensão do que leva à reflexão do professor como agente de conhecimento capaz de refletir sobre sua prática. O que a formação docente, no campo da História, requereu o entendimento de uma postura frente ao conhecimento histórico, sua produção e sua prática. Vejamos que nos diz FENELON:

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

O que significa uma interação que este profissional realiza com os outros – os estudantes - na produção do conhecimento, na relação crítica com a produção científica e na transmissão de um saber permeado de elementos que garantam sua crítica. A cultura escolar brasileira, expressa nos conceitos de: “crise”, “evasão”, “má qualidade de ensino”, “formação de professor” e outros, reúne expressões que se constituem como “falsos objetos” (Reis, Idem opr cit. p. 112). Pois sob elas mascara-se o jogo das complexas relações que ocorrem no processo institucional da educação, muitas vezes velando as relações de saber/poder que constituem a massa da relação ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa na instituição superior, ou seja, na universidade. O ensino de História ainda continua sendo ministrado pautado numa tradição livresca, ou mesmo restrito às informações dos livros didáticos; entre o mito da palavra escrita e a confusão entre historiografia e processo histórico acontecido vejamos mais uma vez FENELON :

[...] lidam com o processo histórico, só que cada um à sua maneira, sem realizar o diálogo ou o esclarecimento sobre o sentido e o significado de sua posição, do direcionamento de seu curso para tal abordagem e não outra. Isto é deixado para os alunos perceberem, como se esivéssemos lidando com um tipo de aluno. (Fenelon,D. A formação do profissional de história e a realidade do ensino, In: Cadernos Cedes, n.8.São Paulo, ed. 1987)

Analizando como as licenciaturas estão cada vez mais desvalorizadas e desgastadas dentro das universidades, percebe-se muitas vezes que o professor formado por estas chega ao ensino fundamental viciado pelas práticas pouco saudáveis do ensino superior. Isto leva muitos a pensarem na escola ideal, nos alunos ideais, desvinculado da pesquisa. O saber é transmitido como algo já resolvido o que provoca a necessidade constante de atualização dos que ganham o “chão da escola” sem questionar o seu próprio contexto, quando não lançamos mão da ciência que produzimos para entender o mundo que vivemos e alcançarmos um “céu de idéias”.

O que nos preocupa é a conjugação das relações que estes docentes em sua formação estabelecem a partir de uma teia, que configura a uns um saber permeado por experiências mas depositário de um certo status pela condição que ocupa. E a outros a observância de certas práticas que serão refletidas no cotidiano da prática mais sensível: a escola.

Para assim discorrermos aqui acerca da formação e cultura docentes adentrando no universo das relações de saber/poder no ensino de História na universidade é relevante tomarmos todas essas questões quanto à História, ao conhecimento histórico, e as tramas cotidianas na prática e formação dos professores de História. As reflexões como as que tem no professor um sujeito “mediador de saberes” (Tardif 2000) torna-se imprescindível acerca da prática pedagógica dos professores que lidam com os conteúdos do ensino de História, considerando em suas práticas, trajetórias de construção e reconstrução dos seus conhecimentos, no caso do seu saber docente, como experiências de seus percursos formativos e profissionais.

Quanto à perspectiva aqui proposta das relações de saber/poder que entremeia a prática destes docentes, conjecturamos quando o poder é antes de tudo uma relação que não necessariamente ocupa um lugar, tempos ou instituições determinadas. Nem tão pouco existe de forma concentrada, não se restringe às fronteiras sociais criadas ou imaginadas (Foucault, 1971). O que significa a partir das análises deste autor que o poder não é algo unitário e global, mas díspare em suas formas e em constante transformação; não se tratando, portanto de um objeto natural, mas de uma prática social, e como tal, constituída historicamente.

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

A prática e o saber docente de quem ministra os conteúdos voltados ao ensino de história na compreensão das relações da docência como resultado do misto entre formação e experiência e das tramas estabelecidas entre o docente, o ensino e o discente é que refletimos que assim como o poder não apenas reprime, censura, exclui, mascara e abstrai, também produz realidades, campos de saber, objetos e valores de verdade.

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

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

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

Este autor analisa em outro trabalho a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, considerando que a natureza do conhecimento profissional – é especializado, formalizado, adquirido na universidade, pragmático, destinado a um grupo para seu exercício competente, requer imprevisto e adaptação a situações novas sob uma reflexão, e requer formação contínua – requer a implantação e desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores, que resulta por configurar competências para a formação da prática de quem lida com o ensino, em questão em nossa discussão o ensino de história (Tardif, 1999).

Quais os saberes que o professor detém que o faz ser reconhecido entre seus pares como o detentor do saber naquele campo. O objeto deste trabalho retrocitado são os professores que através dos seus discursos seus saberes de prática e formação constituem um espaço de saber/poder.

Tendo por base os estudos da História Nova, onde “mudaram-se os objetos, os

historiadores, os problemas”(Reis, 2000, p21) é que pensamos esta pesquisa frente a uma historiografia do ensino superior que vem se preocupando com métodos, formação, currículos, onde é possível portanto uma abordagem quanto ao processo de formação e atuação do professor da prática do ensino de história onde se configura um status de saberes que domina e exerce por meio da relação de saber/poder na disciplina e no espaço que atua, sobretudo entre seus pares.

A este método historiográfico também vem se respaldar a metodologia que dispomos através da fala dos sujeitos professores, para assim cartografarmos seus percursos de saberes, práticas e formação para interpretarmos como se dão as relações de saber/poder intrínsecas na prática docente destes profissionais.

A cartografia das relações de saber/poder que pretendemos aqui trata-se da tecitura da teia de relações que envolve a formação e a prática docente no ensino de história que há muito se desenvolvem elucubrações acerca de uma história ensinada para a didática ou para a pesquisa mas cujo objetivo é deveras a compreensão de um conhecimento histórico longe de aforismos e maniqueísmos ingênuos. Mas contextualizado e reflexivo.

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

Esta investigação é elaborada frente à instituição dos discursos de “verdade” que segundo Foucault, outrora mencionado, trata-se do modo direto e interno dentro de uma trajetória de constituição de saberes que fazem os sujeitos aqui pesquisados tomando como ponto de partida para determinadas práticas sociais. O que representam saberes considerados verdadeiros. (Muchail,2004 p. 73-74)

... Se trago as mãos distantes de meu peito,é que há uma distancia entre intenção e gesto.(Rui Guerra, Poeta Português)

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

_____. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

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

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

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault simplesmente* – Textos reunidos. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

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

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

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

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

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

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

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