

CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA SOBRE FUNDAMENTOS CONCEITUAIS NECESSÁRIOS AO SEU OFÍCIO

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO*

O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETOS DE PESQUISA

O currículo e o ensino de História estão passando por mudanças teóricas e metodológicas relacionadas a um conjunto de fatores políticos, institucionais, ideológicos e epistemológicos. As mudanças paradigmáticas na História como área do conhecimento, o debate teórico-metodológico atual sobre educação e ensino e a reconfiguração das políticas estatais face ao avanço do modelo neoliberal têm acentuado no currículo e no ensino de História disputas entre concepções e projetos diferentes.

Por exemplo, podemos mencionar as diferenças de percepção e interesses que cercam as práticas e políticas curriculares, colocando em conflito os que defendem o currículo voltado ao tecnicismo como possibilidade de lucro e os que pensam o currículo como campo discursivo capaz de construir novas hegemonias.

Ao mesmo tempo, acreditamos que as dificuldades existentes no âmbito do currículo e do ensino de História se relacionam com que Capra (2006:13) chama de “crise de percepção”, isto é, estamos utilizando os conceitos da modernidade cartesiana para lidar com os problemas da complexidade contemporânea.

Dito de outra forma e exemplificando, quando o currículo e o ensino de História trabalham em sala de aula a temática da diversidade cultural ou da diversidade territorial, mas privilegia, por opção historiográfica, a história universal em detrimento da história local, reproduz a ideia de supremacia do universal sobre o particular e, dessa forma, apresentam o particular como mera consequência do universal. Dentro dessas mesmas temáticas, é também frequente a rejeição ao universal como estratégia política de afirmação do particular, configurando-se o anticosmopolitismo provinciano.

Acreditamos que defender o particular como simples reprodução do universal ou propor o fechamento do particular às influências do universal é uma estratégia que reproduz a visão

*Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Paraíba (IFPB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorando em Educação pela UFPB.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

linear própria da modernidade, pois trabalha as dimensões universal e particular como relação de causa e efeito ou como oposição binária.

Além disso, no contexto da “crise de percepção”, é muito comum que falte aos professores a ancoragem teórico-metodológica necessária para o exercício de seu ofício, o que representa um grave problema na medida em que ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da adequada formação que permita ao professor exercer sua prática com embasamento teórico, domínio dos conteúdos ministrados e controle das metodologias utilizadas.

Nesse sentido, concordamos com Silveira, para quem:

Este é o trabalho de profissionais da História. Este trabalho requer capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio do conteúdo do processo histórico; controle das metodologias adequadas para empreendê-lo e analisá-lo (2000/2001: 68).

O ensino de História é exercido sob a influência de teorias, conhecimentos e saberes que norteiam o universo intelectual do professor, sendo assim, é imprescindível que o professor exerça sua prática respaldada no conhecimento dos referenciais teóricos, das experiências históricas (conteúdos) trabalhadas em sala de aula e no domínio de outros saberes indispensáveis à docência, como enfatiza Tardif:

Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (2008: 259).

Dessa forma, julgamos imprescindível para o ensino de História de qualidade que os professores tenham domínio das metodologias utilizadas e das experiências históricas abordadas em sala de aula (conteúdos ministrados). Além disso, é indispensável o conhecimento sobre os referenciais teóricos relacionados à disciplina que lecionam, ou seja, sobre os fundamentos conceituais da História como área do conhecimento. É essencial, por exemplo, que o professor conheça as principais correntes historiográficas, manifestando capacidade de distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias.

O ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da capacidade do professor de fundamentar suas argumentações, seus procedimentos metodológicos e suas críticas. Por exemplo, para combater ou defender o positivismo, para refutá-lo ou adotá-lo como referência, o professor precisa conhecer seus referenciais teóricos. É preciso conhecer, entre outros pressupostos, a Lei dos Três Estados, a teoria da objetividade científica e a visão de

neutralidade do historiador, assim como, suas influências na produção do conhecimento histórico e no ensino de História.

O mesmo se aplica as outras correntes, ou seja, o professor só pode se posicionar, com consistência, diante das escolas historiográficas, com o devido conhecimento acerca de seus fundamentos básicos.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor perceba como as referidas correntes influenciam as propostas curriculares de História e como as mudanças paradigmáticas no campo historiográfico estão repercutindo no ensino de História, qual a contribuição do materialismo histórico para se pensar a história dos vencidos e qual a relação entre a nova história e o ensino de História com base em eixos temáticos. Refletindo sobre essas e outras questões, o professor reflete sobre sua própria prática e ao ancorar suas reflexões no conhecimento teórico, a prática é exercida com maior segurança e consistência.

Nosso envolvimento com o ensino de História e o interesse em seu permanente aprimoramento nos levaram a elegê-lo como objeto de pesquisa e, assim, em nossa dissertação de mestrado¹, investigamos a formação e a prática do professor de História na cidade de João Pessoa. No referido estudo, constatamos a necessidade de conhecimentos mais sólidos por parte dos professores acerca de fundamentos conceituais da História como área do conhecimento como sujeito histórico, tempo histórico e correntes historiográficas.

Ao mesmo tempo, a pesquisa de mestrado nos apresentou novas questões e inquietações como a necessidade de compreender de que maneira o ensino e o currículo de História estão inseridos na “crise de percepção”. Essas e outras questões suscitadas pela pesquisa de mestrado e pela nossa prática têm alimentado nossos estudos de doutoramento, em andamento.

Outro aspecto que muito tem contribuído com nossas reflexões sobre o currículo e o ensino de História é a nossa atuação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela nossa orientadora, Professora Maria Zuleide da Costa Pereira. O GEPPC tem nos colocado em contato com importantes trabalhos de pesquisa e discussões teóricas que muito têm contribuído para a solidificação de nossos estudos

Nesse artigo, discutiremos, mais especificamente, alguns resultados de nossa pesquisa de mestrado – especialmente a percepção dos professores acerca das correntes historiográficas –

¹ A dissertação “Diálogos sobre Saberes e Práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa” foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2010.

através da qual, entrevistamos, no período de junho a outubro de 2009, 08 professores de História, formados na Universidade Federal da Paraíba, que lecionam na cidade de João Pessoa. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, sendo quatro do ensino Fundamental (dois da escola privada e dois da escola pública) e quatro, do ensino Médio (dois da escola pública e dois da escola privada).

Os professores entrevistados, colaboradores imprescindíveis do nosso estudo, tiveram suas identidades preservadas e seus depoimentos receberam as referências de Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) e assim sucessivamente. Os números estão de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Para a realização da nossa pesquisa, fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, pois entendemos que é necessária a elaboração de um roteiro que nos auxilie na condução das entrevistas no sentido dos objetivos da pesquisa. O que não significa o direcionamento dos resultados, mas um procedimento que torne esse instrumento eficaz na busca de informações e dados indispensáveis aos seus objetivos.

Na análise dos dados, optamos por fazer a transcrição, sem edição, das entrevistas, recorrendo a algumas técnicas de análise de conteúdo, que entendemos ser um recurso aplicável a uma pesquisa de natureza qualitativa e “adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, s.d: 33). Considerando que a nossa pesquisa foi desenvolvida a partir dos diálogos realizados através das entrevistas e partindo do pressuposto de que tudo que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo, buscamos apoio em algumas de suas técnicas para análise das entrevistas.

DIÁLOGOS SOBRE CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS

Nos diálogos com os professores entrevistados, estimulamos a discussão sobre as correntes historiográficas, pedindo que fosse feita uma breve caracterização do positivismo, do materialismo histórico, da nova história e da história social inglesa.

Na discussão sobre a corrente positivista, o professor E1 a define como a “História da data e do fato”. Em concordância com esse pensamento, o professor E4 afirma que, na perspectiva positivista, “estudar História era você decorar datas e fatos, não era discutir”. Entendemos que esse é um aspecto corretamente relacionado ao positivismo, pois, a referida corrente contribuiu para a valorização dos grandes feitos, favorecendo o ensino factual da História, calcado “na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização da política, na abordagem factual, etc.” (NADAI, 1993: 153).

Nas falas dos professores entrevistados, percebemos uma postura de rejeição ao positivismo, apresentada como corrente ultrapassada, o que podemos constatar nos diálogos a seguir:

[...] tem muita gente que pensa que a História é isso, que a História é decorar. Embora os livros, nenhum, tenham mais essa linha há muitos anos, há décadas, mas ainda tem essa imagem. Inclusive, eu tava dando aula particular, aí meu aluno falou que a avó dele dizia: meu filho decore (risos), decore. Só no tempo de sua avó, não existe mais. (E1)

Nesse caso, embora o professor reconheça que ainda há quem trabalhe sob essa influência, sua postura é de rejeição ao positivismo. Discurso semelhante encontramos nas falas dos professores E2 e E4, respectivamente:

O positivismo, praticamente ninguém trabalha mais hoje a questão da corrente positivista. Até a questão da nossa famigerada Independência teve a questão do positivismo, foi norteadada pelo positivismo. Eu acho que a escola não está mais trabalhando com isso aí não. (E2)

Bom, essa aí, eu sempre procurei me afastar o máximo que eu pude, apesar de que em alguns momentos você, até porque determinados livros didáticos trabalhava isso aí. Não sei te dizer qual das correntes eu estaria identificado, só não é a positivista. (E4)

O professor E2, especialmente no trecho acima citado, comete anacronismo histórico ao apontar influência positivista na Independência do Brasil, proclamada em 1822. As primeiras manifestações do positivismo no Brasil datam de 1850, quando Manoel Joaquim Pereira de Sá apresentou tese de doutoramento em ciências físicas e naturais na Escola Militar do Rio de Janeiro. Assim sendo, as ideias positivistas não podem ser associadas ao processo de Independência do Brasil, na verdade, influenciaram a Proclamação da República, em 1889. Dessa forma, percebemos que o professor E2 rejeita o paradigma positivista, mas não demonstra clareza ao situar sua influência na História do Brasil. Pudemos perceber também, que os professores rejeitam o positivismo, mas não demonstram consistência epistemológica ao tratar dos seus fundamentos teóricos. Alegando ser uma corrente superada, salientando escassez de material, não trabalhar vinculando-se a correntes ou não ser conteúdo da série de ensino em que lecionam, os professores não entram na discussão teórica, propriamente dita. Por exemplo, ao indagarmos a professora E3 sobre o positivismo, ela afirma:

Como aqui a gente não trabalha, porque eu só trabalho até o 9º ano, e este assunto vai para o ensino Médio. No 1º ano, esse é o primeiro assunto. Mas, eu tenho um material sobre isso [...]. Não é um material que se encontre com facilidade. (E3)

Diante dessa resposta, perguntamos como foi essa discussão durante sua formação no curso de História, tendo a professora E3, respondido: “Acho que não fazia parte do currículo velho”.

Sobre essa mesma questão, A professora E5 afirma:

No ensino de História, em nível de fundamental II, nível básico, a gente não se apega muito a corrente. O ensino de História, a gente pode até dizer que ele é muito defasado, dentro da escola só se preocupa com o vestibular, então o ensino de História foge ao que ele deveria ser [...]. (E5)

A professora faz uma crítica ao ensino voltado para o vestibular e alega não se apegar a correntes, mas não adentra na discussão teórica relacionada ao positivismo.

Ao discutir essa questão, a professora E8 argumenta:

Na verdade, a gente não tem uma linha direcionada não. Até porque, quando vou trabalhar esse tópico, que é o primeiro assunto do primeiro ano, eles têm uma dificuldade imensa. É o que mais atrasa o andamento do bimestre é exatamente esse, porque eles não se situam, eles não sabem se situar. (E8)

A professora opta por falar das dificuldades em se trabalhar as correntes historiográficas em sala de aula, mas também não faz a discussão conceitual.

Há outro problema nessas falas das professoras E5 e E8, pensar as questões teóricas apenas como conteúdos, pois, embora, a discussão conceitual apareça nas propostas curriculares, como parte de “Introdução à História”, não deve ficar reduzida a isso. Ao contrário, a compreensão acerca dos fundamentos conceituais da História é essencial para toda a discussão histórica, devendo ancorar o ensino de História em todas as suas dimensões. Mesmo que o professor não trabalhe correntes historiográficas, como conteúdo específico, é fundamental conhecê-las, distingui-las e compreender como influenciam sua própria prática.

Ainda no diálogo sobre as correntes historiográficas, os professores E3, E5e E6 não as abordam especificamente, oferecendo as respostas já mencionadas anteriormente na discussão sobre o positivismo. Já os outros professores mencionam as correntes especificamente, por exemplo, o professor E4 aborda o materialismo histórico em sua resposta, nos seguintes termos:

O materialismo, eu nunca trabalhei com modo de produção, trabalhei mais com a questão dos ciclos econômicos, bem mais tradicional, divisão em Pré-História, História moderna. Mas, eu gosto de sempre dá a hipótese de você discutir, por exemplo, dentro de determinada unidade didática você discutir a questão social, a

relação poder/cultura, e sempre tentar contextualizar, o que é que isso tem a ver, pra gente entender o mundo atual. [...] Agora o que seria materialismo histórico, sinceramente, não teria nenhuma definição mais específica [...], faz muito tempo que eu trabalhei isso. (E4)

Há uma compreensão reducionista no início da fala do professor E4, em função da maneira como ele associa o materialismo histórico à História ensinada com base nos modos de produção. A associação tem coerência já que o materialismo histórico contribuiu para a organização dos conteúdos com base nos modos de produção, contudo nem todos os livros didáticos e currículos de orientação marxista estão organizados assim. Já no segundo momento de sua fala, o professor enfatiza a importância da contextualização para uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos.

Ao ser indagado sobre o materialismo histórico, professor E7 o analisa nos seguintes termos:

Desde o início o homem sente a necessidade de se agrupar, sozinho ele não sobrevivia. A questão social, por isso que todos os historiadores gostam de falar da questão do marxismo, porque o homem precisou se agrupar, se socializar para chegar a hoje, se não tivesse se agrupado o homem não tinha chegado hoje, eu acredito que não. (E7)

Nessa fala, o professor limita-se a enfatizar o interesse dos historiadores em abordar o marxismo em função da necessidade de pensar o homem em sociedade, no entanto, não faz o aprofundamento dessas questões.

Sobre a mesma questão, a professora E8 afirma:

Quando vou trabalhar materialismo histórico, a questão econômica, eles não sabem diferenciar o que é economia, o que é sociedade, o que é política. Então, é uma coisa muito complicada. (E8)

Percebemos que a professora, na fala acima, não define ou analisa o materialismo histórico propriamente, prefere enfatizar as dificuldades de assimilação dos alunos em relação a esta corrente histórica.

Respeitando as particularidades de cada fala, observamos que os professores E4, E7 e E8, nas falas anteriores, não fazem uma imersão nas questões teóricas mais relevantes relacionadas ao materialismo histórico como, por exemplo, a relação entre estrutura e superestrutura, a luta de classes, a dialética em Marx e suas repercussões no conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, observamos, nas falas dos professores E4 e E8, o problema já citado anteriormente quando discutimos as opiniões dos professores sobre o positivismo, ou seja, a teoria da História reduzida a conteúdos trabalhados em sala de aula.

Em relação à nova história, apenas os professores E1 e E2 fazem algumas alusões. O professor E1, por exemplo, faz a seguinte referência:

Essa parte teórica dos Annales eu vi pouco, mas parece que ela teve como finalidade conciliar as duas coisas, o Materialismo histórico com o Positivismo. Parece que é isso, tá? (E1)

Observamos que o professor reconhece ter pouco conhecimento sobre a “Escola dos Annales”, apontando como sua finalidade conciliar o materialismo histórico com o positivismo. Na verdade, não é essa a proposta dos *Annales*, de acordo com Burke (1997: 11-12), esse movimento de renovação historiográfica foi crítico do materialismo histórico e do positivismo, propondo, por exemplo, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema.

O professor E2 também demonstra falta de entendimento acerca da nova história, como podemos observar na fala seguinte:

A escola não está trabalhando mais com isso ai (positivismo). Está trabalhando mais aquela questão, não sei se é a nova História, sou péssimo em definição. Mas, a questão da História voltada para a realidade do alunado [...]. (E2)

Quanto à História social inglesa, apenas o professor E4 pergunta se é a corrente de Hobsbawm, contudo, em seguida, alega não ter conhecimento teórico sobre a mesma. Além de Eric Hobsbawm, Edward Thompson e Christopher Hill são outros importantes representantes dessa corrente, que se caracteriza, entre outros aspectos, por pensar a história na perspectiva dos vencidos. Thompson, por exemplo, desenvolve importante estudo sobre a classe operária inglesa, não se restringindo aos sindicatos e as organizações socialistas, mas abrangendo um vasto campo que contempla a política popular, tradições religiosas, rituais, entre outras manifestações.

A obra desses historiadores e a proposta da história social inglesa são de grande valia para se pensar a história na perspectiva das classes populares, contudo os professores entrevistados demonstram falta de conhecimento em relação a esta corrente e a nova história. Alguns até reconhecem esse distanciamento, como podemos observar nas falas dos professores E1 e E2, citadas anteriormente.

Ainda como parte dessa discussão, perguntamos como que as correntes repercutem no ensino de História e com qual delas o professor se sente mais identificado. O professor E1 afirma sua identificação com o materialismo histórico, nestes termos:

Eu me sinto mais identificado com o Materialismo Histórico. Eu me sinto muito porque, principalmente o alunado da noite, não é? É um alunado que tem um perfil diferente do aluno do dia. E eu trabalho muito com a questão profissional, as informações, eles colocam muito a História dentro disso aí, da realidade social e trabalhista em que eles vivem, a história da carteira assinada, dos direitos que eles têm e que não sabem. Então toda brecha que tem, quando eu falo da Revolução Industrial, Movimento Operário levo sempre informações que eles, vamos dizer, estão muito interessados em saber, sabe? Tem direito a um 13º, de aviso prévio [...]. (E1)

Nesse caso, percebemos que o professor sente-se identificado com o materialismo histórico, embora não demonstre maiores conhecimentos sobre os seus fundamentos teóricos. Essa identificação, segundo o próprio professor entrevistado, contribui para uma prática comprometida com a crítica social e com a conscientização política do aluno, de fato, o ensino de História influenciado pelo marxismo tende a assumir uma preocupação mais incisiva com a situação da classe trabalhadora, propondo caminhos para combater a exploração e as desigualdades sociais. No entanto, o ensino História com responsabilidade social e comprometido com a cidadania não deve ser atributo exclusivo do materialismo histórico.

O professor E2, ao discutir essa mesma questão, afirma:

Eu trabalho a História mais nessa linha da História crítica, fazendo aquela ponte entre passado e presente. Não sou de trabalhar aquela História da “decoreba”, decorando datas, aquela História factual. Trabalho mais a questão da linha crítica. Uma das dificuldades que a gente encontra é com o aluno, pois muitos veem de outras escolas ou professores que trabalham naquela linha do positivismo ou da “decoreba”. (E2)

Desse modo, o professor se contrapõe ao ensino baseado na memorização excessiva de datas, nomes e fatos. Crítica semelhante, observamos na fala do professor E4:

História era você decorar datas e fatos, não era discutir. Bom, essa aí, eu sempre procurei me afastar o máximo que eu pude, apesar de que em alguns momentos você, até porque determinados livros didáticos trabalhava isso aí. Não sei te dizer qual das correntes eu estaria identificado, só não é a positivista. (E4)

Nessas falas, embora os professores não manifestem identificação com uma corrente especificamente, percebemos uma rejeição em relação ao ensino factual da História e a defesa do ensino calcado na discussão e na crítica. Já na fala da colaboradora E5, prevalece o pensamento de que o professor não se identificar com uma corrente historiográfica é condição para a liberdade intelectual, sua e do aluno, como podemos observar nas palavras seguintes:

(...) eu não me vejo como uma historiadora que se identifique com determinadas correntes, eu me vejo como uma historiadora que passe, que tente passar, vamos dizer assim, que tente fazer o aluno conhecer as determinadas correntes, que trabalhe com elas na medida do possível, que trabalhe com elas, que o aluno as conheça, e futuramente, certamente quem pretende ir para a área de humanas vai valorizar mais isso aí, e ele tome a sua posição, eu não me vejo uma historiadora, vamos dizer assim, que abrace uma corrente [...]. (E5)

Na mesma linha de raciocínio, o professor E6 afirma:

Eu gosto que meus alunos tenham uma identidade própria, não se apeguem a correntes, eu sou muito crítico dando aula, eu não me apego a correntes não. (E6)

Na contramão desse pensamento, entendemos que o professor pode se identificar com uma (ou mais de uma) corrente (s) e assumir esse posicionamento sem uma postura persuasiva ou impositiva junto aos alunos, pois do contrário corre o risco de proclamar a ideia de neutralidade do ensino e da História, muito própria do positivismo. Nesse sentido, é muito ilustrativa a fala da professora E3:

A gente procura ter uma postura neutra. Por exemplo, os alunos perguntam: professora qual o seu ponto de vista sobre isso? Interessa-me saber o seu. Não que eu não tenha ideia formada, eu tenho, mas, não vou colocar minha ideia para vocês [...]. (E3)

Ao contrário, acreditamos que o professor deve assumir suas convicções historiográficas e políticas, contribuindo, com isso, para despertar no aluno a consciência de que a educação é uma forma de intervenção no mundo ou, como afirma Freire:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (2006: 77).

Assumir uma posição não significa que o professor deva negligenciar os conhecimentos não identificados com suas concepções e visão de mundo, pois é importante assumir uma posição com postura ética diante do conhecimento científico e com respeito à pluralidade de opiniões. Assim, ao se posicionarem, professores e alunos devem se reconhecer como construtores do processo ensino-aprendizagem e sujeitos da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas questões dialogadas com os professores, percebemos o empenho dos docentes em fazer do ensino de História um caminho para a conscientização dos sujeitos históricos. Ao mesmo tempo, são apontadas muitas dificuldades para a o exercício profissional, como a falta de motivação dos alunos.

Quanto à percepção dos professores entrevistados sobre conceitos fundamentais da História como área do conhecimento, constatamos a necessidade de um conhecimento mais sólido, acerca dos referidos conceitos, que possa fundamentar conceitualmente suas práticas como professores de História. Por isso, propomos uma maior valorização de discussões conceituais nos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, que esses cursos se constituam como um processo contínuo, articulado e permanente. Ao mesmo tempo, devem ser criadas estratégias que aproximem os professores da educação básica dos eventos promovidos pelas universidades, como, por exemplo, uma maior divulgação dos eventos realizados pela academia.

Ao mesmo tempo, entendemos que a reflexão do professor sobre sua própria prática é um caminho para o seu aperfeiçoamento e crescimento profissional. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas como essa são importantes, pois podem contribuir para a reflexão sobre a prática dos professores de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s.d.

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

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista de História**, n. 25/26. São Paulo: ANPUH, 1993, p.143-162.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. In: **SAECULUM**. Revista de História. n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. p.59/70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira e Educação**. São Paulo: ANPED, n.13, Jan. Fev. Mar. Abr. de 2000, p.5-24.