UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ARTEMISON MONTANHO DA SILVA

# O PENSAMENTO REFLEXIVO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

MANAUS – AM
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ARTEMISON MONTANHO DA SILVA**

# O PENSAMENTO REFLEXIVO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin
Coorientadora: Profª Drª Thaiany Guedes da Silva
Linha 03: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos. Área de concentração: Educação
Agências de fomento: CAPES e FAPEAM

**MANAUS – AM**
**2021**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Artemison Montanho da
S586p O pensamento reflexivo crítico na formação de professores no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas / Artemison Montanho da Silva . 2021
76 f.: 31 cm.

Orientador: Evandro Ghedin
Coorientadora: Thaiany Guedes da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. História. 2. Professor reflexivo. 3. Pensamento Reflexivo-crítico. 4. Formação de Professores. I. Ghedin, Evandro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus familiares, pelo apoio e compreensão durante minha ausência nos eventos familiares.

Especialmente à minha mãe que desde meus primeiros anos, muito me incentivou a estudar.

Ao meu pai que desde sempre me ensinou o valor do trabalho e da honestidade e que sempre levantou de madrugada para sustentar a casa.

A minha esposa que tem me apoiado em minha trajetória acadêmica, acreditando que sempre posso ir mais longe e que incondicionalmente tem prestado um indispensável apoio emocional.

Aos meus filhos que fazem de mim um ser humano melhor, me mostrando que pequenas coisas, as mais simples que sejam, podem despertar um sentimento de felicidade.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelas oportunidades até aqui alcançadas.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Evandro Ghedin que com muita paciência e sapiência me conduziu no caminho da pesquisa afim de alcançar a realização deste trabalho.

Agradeço à minha coorientadora Profª Drª Thaiany Guedes da Silva que também colaborou muito para a realização da pesquisa.

Agradeço aos integrantes da banca que aceitaram o convite para participar tanto do exame de qualificação quanto da defesa desta dissertação.

Agradeço aos colegas do Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores, em especial ao colega Carlos César Maciel por cada conversa e discussão teórica. A colega Maria Leogete pela prestatividade em sempre compartilhar conhecimento a qualquer hora.

Agradeço aos colegas da turma do mestrado pelo contínuo apoio da caminhada, dos quais faço especial menção à colega Karolayne Endrea da Cruz Oliveira pelo contínuo incentivo.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e a Secretaria de Estado de Educação e Desporto que propiciaram minha caminhada no mestrado através do convênio celebrado entre ambas.

Ainda faço menção de gratidão a Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado Amazonas da qual fui bolsista.

Agradeço a todos que contribuíram com o início da minha jornada no mundo acadêmico no mestrado e que pretendo estender até o doutorado.

Agradeço tia Jorgete Montanho já falecida por conta do Covid XIX, que abriu para mim as portas da casa que alugava para seus filhos e sempre me tratou como se filho fosse.

## RESUMO

O trabalho do historiador comumente é visto associado ao estudo do passado e quase que desconexo do presente e por isso muitas vezes desvalorizado. No entanto é importante lembrar ao leitor que para além do estudo do passado, o trabalho do historiador estuda o homem no tempo e suas produções, sejam materiais ou não. Tal trabalho exige uma capacidade reflexiva, entretanto, a reflexão é uma qualidade inerente aos seres humanos, que pelo simples ato de pensar sobre suas ações já estão refletindo sobre elas. Todavia o que pretendemos neste trabalho é pensar sobre o processo de formação do profissional em história se essa formação lhe permite não ser capaz de refletir, mais de refletir criticamente. Desde modo desenhamos como objetivo geral analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico no âmbito da licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas. Entre os objetivos específicos elencamos: 1. Discutir as possíveis contribuições de Paul Ricoeur à formação do professor de história no século XXI; 2. Compreender fundamentos da formação reflexivo-crítica do professor de História; 3. Analisar o PPC (vigente na primeira década do século XXI) do curso de Licenciatura em História da UFAM situada no Campus de Manaus e suas implicações para a formação reflexivo-crítica do professor de História. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa cujo método é a hermenêutica-crítica na perspectiva de Paul Ricoeur tendo como procedimento as pesquisas bibliográfica e documental. Os dados obtidos nos levam a crer que a formação do pensamento reflexivo-crítico não está construída de maneira sólida nas bases estruturantes do PPC do curso em questão.



**Palavras-chave:** História; Professor Reflexivo; Pensamento Reflexivo-crítico; Formação de Professores.

## ABSTRACT

The historian's work is commonly seen associated with the study of the past and almost disconnected from the present and, therefore, is often undervalued. However, it is important to remind the reader that, beyond the study of the past, the historian's work studies man in time and his productions, whether material or not. Such work requires a reflective capacity, however, reflection is a quality inherent to human beings, who by the simple act of thinking about their actions are already reflecting on them. However, what we intend in this work is to think about the process of training professionals in history if this training allows them not to be able to reflect, but to reflect critically. Therefore, we designed as a general objective to analyze the development of reflexive-critical thinking in the scope of the degree in History at the Federal University of Amazonas. Among the specific objectives we list: 1. Discuss the possible contributions of Paul Ricoeur to the qualification of history teachers in the 21st century; 2. Understand the fundamentals of the reflective-critical qualification of History teachers; 3. To analyze the PPC (in force in the first decade of the 21st century) of the Licentiate Degree in History at UFAM located at the Manaus Campus and its implications for the reflexive-critical qualification of History teachers. It is, therefore, a qualitative research whose method is the critical-hermeneutics in the perspective of Paul Ricoeur, having as a procedure the bibliographical and documental researches. The data obtained lead us to believe that the formation of reflexive-critical thinking is not built on the structuring bases of the PPC of the course in question.



**Keywords:** History; Reflective Teacher; Reflective-critical thinking; Teacher qualification.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**AM:** Amazonas

**ANPUH:** Associação Nacional dos Professores Universitários de História

**CEMEAM:** Centro de Mídias de Educação do Amazonas

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**CP:** Conselho Pleno

**CES:** Câmara de Educação Superior

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ICHL:** Instituto de Ciências Humanas e Letras

**MEC:** Ministério da Educação

**MIT:** Massachusetts Institute of Technology

**OSPB:** Organização Social e Política Brasileira

**PPC:** Plano Pedagógico de Curso

**PSS:** Processo Seletivo Simplificado

**SEDUC:** Secretaria de Estado de Educação e Desporto

**UFAM:** Universidade Federal do Amazonas

**USAID:** United States Agency for International Development

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO** ..... 8
**INTRODUÇÃO** ..... 10
**CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI** ..... 14
1.1. HISTÓRIA E VERDADE ..... 14
1.2. TEORIA DA INTERPRETAÇÃO E HERMENÊUTICA E IDEOLOGIAS ..... 20
1.3. O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES ..... 29
**CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA** ..... 33
2.1. O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR ..... 33
2.2. A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ..... 52
2.3. A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA ..... 57
**CAPÍTULO III - A LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAM NO CAMPUS DE MANAUS: O PPC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA** ..... 59
3.1. O PROFESSOR REFLEXIVO E O CURSO DE HISTÓRIA ..... 59
3.2. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS ..... 62
**4. CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 71
**REFERÊNCIAS** ..... 74

## APRESENTAÇÃO

Até o ano de 2004 vivi em um dos municípios do interior do Amazonas, no município de Fonte Boa. Lá junto aos meus pais e irmãs lutamos diariamente pela sobrevivência, fosse na roça ou em outro lugar. Cresci ouvindo muitos conselhos sabiamente dados por minha mãe. No entanto, entre estes muitos conselhos o que mais me marcou e que até hoje ressoa em minhas lembranças é:

- Meu filho, se você não quiser puxar carroça igual eu e seu pai, estude!

E ela garantia que eu e minhas irmãs estudássemos mesmo. Pois quase todos os dias ela passava na escola para conversar com os professores para saber como estávamos indo às aulas e quando ela não ia ela encontrava com eles na rua e perguntava alguma coisa, afinal em cidade pequena todo mundo se conhece e os professores eram amigos de infância dela. Minha mãe nem meu pai tiveram a oportunidade de estudar por conta de uma infância pobre, cercada de dificuldades que com muita luta tinham que ser superadas, mesmo assim fizeram questão de garantir a mim e às minhas duas irmãs a oportunidade de estudar e cursar o nível superior.

Terminado o Ensino Médio em escola pública aos 16 anos, consegui a tão sonhada aprovação no vestibular. Não sendo de família financeiramente privilegiada o primeiro pensamento foi de felicidade e depois o choque de realidade

– Fui aprovado, mas se eu for, vou morar onde? Como vou me sustentar? E agora o que fazer? Desisto do sonho do ensino superior?

Infelizmente esse mesmo dilema que eu estava enfrentando alguns amigos meus já haviam enfrentado e sucumbido a ele. No entanto tive a sorte de contar com o apoio das minhas tias (das quais uma, a quem muito devo não somente em termos de ajuda financeira nos tempos da graduação, mais principalmente no processo de minha formação pessoal e infelizmente a perdi em decorrência do coronavírus) que ajudaram financeiramente meus pais a me manter na capital durante o período de minha formação inicial.

Em 2005 aos 17 anos iniciei o curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Amazonas. Embora a caminhada tenha sido cheia de percalços, no ano de 2009 concluí minha formação. Desde 2008 já atuava como professor titular em uma escola privada e ouvia falar das “barbaridades” da escola pública. No entanto, foi em 2011 que decidi me aproximar do ensino público. Afinal, toda minha vida eu tinha sido formado nele, então por que eu estava com tanto medo?

Meu primeiro contato com o ensino público na capital foi através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC). Ainda em 2011 prestei concurso e fui aprovado.

No início de 2014 passei a integrar o corpo de professores ministrantes do Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Vinculado à SEDUC, responsável por produzir aulas que são transmitidas online via satélite para o interior do estado, tendo como alvo principal as localidades desprovidas de escolas.

No entanto, o que considero um grande marco em minha vida foi a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas, possibilitado pelo convênio estabelecido entre a SEDUC-AM e UFAM.

Por intermédio da citada oportunidade, estou vinculado ao Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da UFAM. O referido laboratório tem como objetivo a busca de uma articulação entre a Educação e as Neurociências, com a finalidade de realizar pesquisas que, nesse entrecruzamento, possam articular e produzir conhecimentos capazes de colaborar didaticamente com o avanço significativo das aprendizagens, tanto na formação inicial e contínua, como também na práxis docente.

O mestrado viabilizou não só a questão da obtenção de conhecimentos quanto a exploração de novas possibilidades de relações que orientaram meu olhar acerca da educação, ao vislumbrá-la a partir das relações com outras áreas do conhecimento. Foi no mestrado que pude entender que minha formação inicial não está restrita apenas às aulas de história, carregadas de fatos e datas, mas que principalmente elas devem servir para gerar consciência e criticidade primeiramente em mim, na minha leitura do mundo e depois no outro a quem a história se estende.

# INTRODUÇÃO

A origem da história como campo de estudo e pesquisa está associada à Grécia Antiga e a um ilustre nome, Heródoto, que é considerado o pai da história. Ao longo de sua caminhada a história por conta das diversas correntes historiográficas que já a influenciaram e influenciam produziu e produz conhecimentos desta ou daquela forma, seguindo esta ou aquela metodologia.

Assim como outras ciências, a história também teve que lutar pelo seu lugar ao sol. Foi somente no século XIX, na Alemanha que a história foi oficialmente reconhecida como uma ciência, embora não comportasse em si a exatidão positivista das demais ciências ligadas à natureza, mas contando principalmente com a capacidade subjetiva do historiador na seleção dos fatos e de sua compreensão ao analisá-los.

Com a virada do século XIX a historiografia também mudou. Essa mudança está associada principalmente a questão de ir se deixando cada vez mais de lado o antigo *modus operandi* positivista que paulatinamente ia sendo substituído pelo Materialismo Histórico e até mesmo pela escola francesa chamada de Escola dos Annales, que contava com nomes de peso na cena da historiografia mundial como Lucien Febvre e March Bloch.

Aos poucos estas novas correntes historiográficas começaram a tomar conta das academias e não só influenciavam o modo de fazer, mais também o próprio modo de se pensar a história dali por diante até o seu momento moderno[1].

Na esteira deste processo concentra-se uma preocupação acerca da formação inicial e contínua dos professores, bem como nas suas condições de trabalho, questões debatidas desde o esgotamento do Regime Militar, mas que somente no governo Lula ganha corpo e vaga na agenda governamental.

Ao que interessa esta pesquisa, desejou-se compreender de que maneira o processo de formação de professores de história da UFAM forma professores reflexivos-críticos. Pensando na questão da formação de professores, levando em consideração a formação inicial do autor e a formação do pensamento reflexivo-crítico, desenvolveu-se essa proposta de pesquisa, a partir do entrecruzamento das

[1] Estamos utilizando esta palavra como o sentido relativo à época histórica em que se vive e não fazendo referência à periodização das épocas históricas.

experiências pessoais, da realidade social, educacional e política que se apresentam na atual conjuntura que vivemos.

De acordo com as ideias de Marcelo (1999), entende-se que a formação de professores se dá em forma de um processo complexo. Um processo complexo no sentido de ser individual e coletivo ao mesmo tempo. Individual no momento em que eu reflito sobre minhas práticas pedagógicas e busco respostas para superar os dilemas internos. Coletivo quando em conjunto com os colegas de trabalho pensa em soluções para os dilemas em comum do cotidiano escolar, sempre visando a melhor qualidade possível da educação.

Assim, surgiu a proposta de pesquisa que será apresentada a seguir, que tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico no âmbito da licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas. Entre os objetivos específicos elencamos: 1. Discutir as possíveis contribuições de Paul Ricoeur à formação do professor de história no século XXI; 2. Compreender fundamentos da formação reflexivo-crítica do professor de História; 3. Analisar o PPC (vigente na primeira década do século XXI) do curso de Licenciatura em História da UFAM situada no Campus de Manaus e suas implicações para a formação reflexivo-crítica do professor de História.

Considera-se que o presente trabalho é de grande relevância tanto no âmbito educacional, quanto no social, pois busca estabelecer relações entre a realidade vivida na educação com a emergente discussão das possíveis contribuições das neurociências para a educação, produzindo conhecimentos significativos e que podem contribuir com a práxis docente no contexto amazônico em um momento constante de reinvenção e ressignificação da prática docente.

Esta pesquisa, ao vincular-se ao Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores, propõe um estudo acerca do pensamento reflexivo-crítico a partir do diálogo interdisciplinar, cotejando tanto as contribuições da perspectiva crítica da formação de professores, quanto os conhecimentos acumulados no campo das Neurociências e Ciências Cognitivas, vislumbrando a reflexão e a crítica como processos cognitivos da aprendizagem.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa cujo método é a hermenêutica-crítica na perspectiva de Paul Ricoeur tendo como procedimento as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica buscou estabelecer a relação entre a teoria da hermenêutica crítica de Paul Ricoeur e como ela contribui ao fazer do ofício do historiador, bem como buscou estabelecer o entendimento do conceito de professor reflexivo. Na pesquisa documental, o estudo se ateve principalmente na análise do Plano Pedagógico de Curso (PPC) do curso de história da UFAM, pois vislumbrava-se encontrar informações que proporcionem a análise da contribuição do curso de História para a construção do pensamento reflexivo-crítico dos professores em formação.

Para a realização de tal tarefa, optou-se por uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, em um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Assim, conforme dito anteriormente, a metodologia terá como base a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (RICOEUR, 2013).

Ricoeur (2013), afirma que a hermenêutica se encarrega da análise e busca do verdadeiro sentido contido na comunicação humana presente no discurso, seja ele falado ou escrito. Por sua vez, a análise hermenêutica não se encarrega de buscar conspirações ou planos obscuros nas entrelinhas do discurso, mas sim desvendar o sentido, a polissemia que o discurso ganha ao se afastar de seu autor e se aproximar de seu leitor.

É nesse processo de compreensão do texto e do discurso que um mundo novo de possibilidades interpretativas, da autocompreensão do leitor mediante o mundo do texto e de diferentes interpretações da realidade vivida é que surge a possibilidade da crítica antecedida pela capacidade reflexiva do indivíduo. Por isso, nesta pesquisa nos interessa a formação do pensamento crítico-reflexivo do professor de História, tendo em vista que, “quem não é capaz de reinterpretar seu passado também não seja capaz de projetar concretamente seu interesse pela emancipação” (RICOEUR, 2013, p.155)

Oliveira (2015) diz que a interpretação é, portanto, talvez o ato essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio fato de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação. Por isso, se faz necessária a realização da pesquisa através de uma perspectiva epistemológica hermenêutica.

O estudo será dividido em três capítulos. O capítulo 1 tratará da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur e como ela oferece a possibilidade de ferramentas para a interpretação da realidade através da compreensão dos textos bem como para ajudar o trabalho do historiador. No capítulo 2, será abordado o conceito e a formação

do professor reflexivo crítico no Brasil e no Amazonas e no capítulo 3, será realizada a análise do PPC do Curso de História da UFAM do Campus de Manaus e suas implicações para formação do pensamento reflexivo crítico.

# CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

Nesta primeira parte do estudo buscou-se por meio da análise e compreensão de quatro obras de Paul Ricoeur (1. História e Verdade, 2. Teoria da Interpretação, 3. O Conflito das interpretações e 4. Hermenêutica e Ideologias), fundamentalmente esclarecer como sua hermenêutica crítica se constitui a partir da própria historicidade humana, do seu sentido de finitude, do seu desejo, do mal presente na humanidade, nas relações subjetivas e intersubjetivas que se estabelecem entre os sujeitos, bem como a análise hermenêutica contribui para a formação do historiador (RICOEUR, 1968, 1976, 1988, 2013).

Os títulos dos livros dão nome aos subitens deste capítulo. Assim, o livro “História e Verdade” empresta o nome ao subitem 1.1, o livro “Teoria da Interpretação” ao subitem 1.2; e os livros “O conflito das interpretações” e “Hermenêutica e Ideologias”, ao subitem 1.3.

## 1.1. HISTÓRIA E VERDADE

A primeira obra de Paul Ricoeur que foi analisada é a intitulada História e Verdade que está estruturada em duas partes. A primeira parte trata sobre a verdade contida no conhecimento histórico, ou ainda, como é possível garantir que a História como ciência produza conhecimento objetivamente asseverado como verdade, além de tratar de uma relação interdisciplinar entre a História e a Filosofia, bem como a influência do cristianismo sobre a compreensão da história.

A segunda parte trata de questões como verdade, ética, unidade, poder e violência. No entanto, o estudo se deteve na análise da primeira parte da obra, pois considerou-se ser ela de fundamental importância para a discussão proposta, visto ela tratar de modo mais específico do mister do historiador.

Segundo Ricoeur (1968) esperamos da história uma certa objetividade e até mesmo exatidão, tal qual as ciências naturais. Ricoeur (1968) mostra que tal objetividade de fato pode ser alcançada, mas não do mesmo modo e nem com as mesmas metodologias aplicadas às ciências naturais.

> Ora, o que esperamos nós sob tal título? Deve a objetividade ser aqui tomada em seu sentido epistemológico estrito: é objetivo aquilo que o pensamento metódico elaborou, pôs em ordem, compreendeu, e que por essa maneira pode fazer compreender. Isto é exato quanto às ciências físicas, quanto às ciências biológicas; também é exato quanto a história. Esperamos, por conseguinte da história que ela proporcione ao passado das sociedades humanas o acesso a essa dignidade da objetividade. Isso não quer dizer que essa objetividade seja a da física ou da biologia: há tantos níveis de objetividade quantos procedimentos metódicos. Esperamos, portanto, que a história ajunte uma nova província ao império variado da objetividade (RICOEUR, 1968, p. 23-24).

Desse modo entende-se que objetividade não pode ser interpretada em um sentido restrito. A objetividade não se restringe ao espaço limitado de testes controlado do laboratório cercado de métodos e técnicas, mas também se encontra naquilo que a reflexão humana pode organizar e compreender. Devemos ter em mente que é característica humana refletir, logo tanto seus atos da vida cotidiana quanto os resultados de uma pesquisa passam antes de tudo por um processo de reflexão.

O trabalho do historiador de certa forma esteve e ainda tende a estar em contradição. Tal preocupação claramente sempre esteve presente entre os historiadores, principalmente entre os que vivenciaram o século XIX, presos ao dogmatismo do positivismo, que delimita a história a apenas observar os fatos que pudessem ser comprovados por meio de documentos.

> Prestemos, no entanto, atenção. É apenas aparentemente que, mesmo assim compreendida e limitada, a tarefa pode passar por simples. Sê-lo-ia, talvez, se nos detemos o suficiente ao enumerar, umas após a outras, suas manipulações longamente experimentadas. Mas a história não é relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento. Limitar-se a descrever uma ciência tal qual é feita será sempre a trair um pouco. É mais importante dizer como ela espera ser capaz de progressivamente ser feita (BLOCH, 2001, p. 46).

Ao dizer que a história não é uma relojoaria ou marcenaria, Bloch (2001) nos ensina que ela é uma atividade que em si não busca produzir exatidão, nem objetividade de modo mecânico. A história não conta com ferramentas como pinças, chaves de fendas, serras e etc., como as atividades utilizadas na comparação. Ela não possui ferramentas prontas e acabadas que possam lhe proporcionar a obtenção da exatidão que tanto lhe é cobrada.

Entretanto ela precisa contar com a capacidade interpretativa do historiador, com sua subjetividade e sua capacidade de estabelecer relações intersubjetivas para produzir resultados objetivos ao estudar seu objeto.

> Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana. Sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Assim, o ofício do historiador, ao ter o homem como seu objeto de estudo, tendo ciência de sua finitude e limitações em relação ao tempo histórico, sabe que não pode utilizar os mesmos métodos das ciências naturais na busca da produção de conhecimento, pois ao fazê-lo seria negar tanto a subjetividade do seu objeto quanto a do pesquisador e as relações intersubjetivas estabelecidas no processo.

Quanto a isso, uma importante reflexão a ser feita é sobre a subjetividade como um exercício ou uma atividade de reflexão sobre a historiografia[2], o que por sua vez diz respeito apenas ao leitor da obra. Como o leitor irá se compreender diante da obra, como ele vai enxergar o mundo da obra que se abre para ele, definirá o nível da reflexão realizada diante o texto.

> Recordemo-nos do nosso ponto de partida e dos “interesses” múltiplos implicados na história: ainda esperamos da história que ela faça aparecer uma outra subjetividade que seria aquela mesma da história, que seria a própria história. Mas talvez ela não pertença mais ao mister do historiador, e sim ao trabalho do leitor de história, do amador de história que todos somos, e que o filósofo tem motivos muito particulares para ser. Pois a história do historiador é obra *escrita* ou ensinada, só tem seu termo no leitor, no aluno, no público (RICOEUR, 1968, p. 35).

[2] Este é um termo polissêmico que se refere ao ato de registrar a história por escrito, se refere ao ofício ou ao trabalho do historiador como também se refere a ciência que analisa de forma crítica as produções já realizadas sobre a história e as principais correntes historiográficas que orientaram suas produções, como por exemplo, Positivismo, Materialismo Histórico e Escola dos Annales.

A escrita do texto histórico termina por não ter sentido se não for lido, se não for compreendido e interpretado pelo “amador de história”, estabelecendo a relação intersubjetiva entre o autor e o leitor da obra. Esse movimento de intersubjetividade Ricoeur (1968, p. 36) denomina como do “*eu* ao *Eu”,* ou “afloramento à consciência”.

Nesse movimento a relação intersubjetiva entre escritor e leitor por mediação da história o leva a se entender como *ser-homem* diante da história, pois não são apenas os que foram reis, presidentes e generais que fazem parte da história, mas o historiador e seu leitor também o fazem.

Questão ainda abordada é ideia de pretensa unidade da história universal. É consenso que hoje depois de milhões de anos de evolução, têm-se uma única espécie de homo[3] ocupando o planeta, então quando se fala desse homo no sentido de espécie, pode-se aceitar a ideia de unidade. No entanto, quando passamos a analisar a história dessa humanidade, pode-se afirmar que ela é uma só?

Lembremos que nós homens e mulheres, como seres finitos que somos, estamos limitados por questões como tempo cronológico, período histórico, crenças, ideais políticos e etc. Para além destas questões ainda é importante frisarmos que o objeto da história é a própria humanidade em si acompanhada de toda a sua carga subjetiva que ao passar pela reflexão e crítica produzem a objetividade do conhecimento.

Os homens e mulheres que compõem essa humanidade, tanto em seu papel de objeto pesquisado como de pesquisador e sua relação intersubjetiva e que em determinados períodos históricos formaram comunidades sociais diferentes, civilizações diferentes, produziram culturas materiais e imateriais diferentes[4].

> Tenho somente diante de mim uma outra convicção, que a primeira não pode extirpar. Se digo “história”, no singular, a história é também a história dos homens no plural, isto é, não apenas dos indivíduos, mas das comunidades e das civilizações. Acha-se, pois, igualmente inscrito um certo pluralismo na preconcepção do drama histórico e do trabalho histórico. Não somente coloco os homens no plural, como também coloco no plural os acontecimentos; se existe um *acontecimento,* existem *acontecimentos* (RICOEUR, 1968, p. 77-78).

[3] Surgido entre 100 e 50 mil anos atrás, trata-se do homem moderno.

[4] Ver: LE GOFF, Jacques. A História deve ser dividida em pedaços? São Paulo: Editora Unesp, 2015.

Assim sendo, é de fato possível se falar em unidade histórica? No nosso entendimento não podemos falar em uma história universal, mas em histórias de civilizações diferentes, de povos diferentes que viveram em tempos diferentes, com histórias sociais, políticas e de vida diferentes.

É a partir da análise e compreensão dessas variáveis históricas que o mister do historiador é capaz de realizar sua atividade de reflexão, desprendido do sentido de unidade que leva à pressuposição da existência de uma sistematicidade de organização historiográfica, tal qual propunha o positivismo.

Em contraponto a uma história que tem por finalidade uma atividade de reflexão como resultado do mister historiográfico, Ricoeur (1968) ainda nos apresenta uma história interpretada a partir dos preceitos do cristianismo. Tal interpretação está dividida em três planos. O primeiro é o plano do progresso, o segundo é o plano da ambiguidade e o terceiro é o plano da esperança.

O plano do progresso está diretamente ligado ao processo de produção da materialidade das nações, ou seja, ao trabalho. É através da produção do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais (RICOEUR, 1968, p. 82) e os utensílios e obras produzidas pelo seu trabalho se capitalizam, ou seja, embora os homens que produziram tais utensílios e obras envelheçam, morram e a humanidade se renove, tais itens permanecem.

A importância de abordarmos aqui o plano do progresso está diretamente relacionada com o ofício do historiador. Pois, à medida que as civilizações produzem bens materiais elas também se tornam artefatos que contam a história não apenas de quem a produziu mais também dos homens e mulheres de sua época, sendo por isso chamados de fontes históricas[5].

O plano da ambiguidade está relacionado às relações políticas e de poder estabelecidas entre os homens dentro das sociedades que continuamente se desenvolviam. Mesmo que tais sociedades vivessem o aspecto do plano do progresso, nelas também habitava a ambiguidade.

Tal ambiguidade buscava implantar na sociedade uma teologia da história impregnada de culpabilidade ligada aos pecados e paixões mais temíveis do homem: orgulho, ódio, temor (RICOEUR, 1968), ou seja, por querer ser grande, por querer se

[5] Ver: BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. Mouseion, n.12, maio/2012, pp.129/159.

tornar estados nacionais, os então hoje países pecaram, como Israel fez contra Deus na história bíblica, quando abandona a teocracia e faz de Saul seu primeiro monarca, a exemplo das nações vizinhas.

Essa culpabilidade pelo sonho de grandeza é usada como arma para estabelecer formas de dominação social, favorecendo a quem está no topo da pirâmide social a estabelecer esquemas de controle e perpetuação do poder, se valendo da fé, da religião e do medo do inferno.

O plano da esperança por sua vez traz a ideia da redenção do indivíduo. O cristão vive na ambiguidade entre seus pecados e possibilidade da salvação, pois apesar de a história da nação ser profana por conta do seu sonho de grandeza e ter virado as costas para Deus, a sua história individual não é profana, assim estabelecendo um vínculo entre culpabilidade e redenção. Dessa forma, embora a história do todo seja profanada por meio da individual, toda ela poderia ser sacralizada.

Ricoeur (1968) nos mostra a importância do mister do historiador, onde não é possível compreender-se como ser humano sem compreender a história da humanidade. E para compreender essa história é necessário um exercício de reflexão filosófica que parte do *eu* do historiador que só é plenamente realizada no *eu* do leitor do texto histórico.

Deste debate abrem-se ao pensamento acerca da formação do professor de história algumas reflexões que desejamos pontuar. Primeiramente, põe-se em questão a afirmação de Ricoeur (1968) de que só quem compreende é capaz de compreender.

A formação deste docente que terá a missão de compreender deve ser atravessada por movimentos radicais de compreensão, da sua história, da história da humanidade, da vertente contextual da história do Amazonas e de toda riqueza e luta que experimentou este território e seus sujeitos.

Outro ponto é o próprio método desta compreensão, a compreensão hermenêutica que o leitor faz de si mesmo diante do texto, na qual o sujeito se apropria de sua própria individualidade no coletivo que se insere. Ao dizermos isso tocamos na questão do sentido de historicidade que o indivíduo adquire, pois enquanto não nos enxergarmos como agentes históricos capazes de proporcionar mudanças também não nos enxergaremos como sujeitos capazes de inverter as regras sociais.

Regras estas que nos impõe a discriminação, a subnutrição, o desemprego, a falta de escolas, o atendimento médico ruim, o pensamento retrógrado do “ele rouba mais faz” e de tantas outras mazelas sociais que estão à nossa vista, mas que só podem de fato ser compreendidas a partir de uma reflexão crítica.

Ao se atingir essa reflexão crítica é possível que os sujeitos munidos de conhecimento sejam capazes de se organizarem enquanto sociedade civil para cobrarem os políticos, reivindicar educação e saúde de melhor qualidade, vencer o preconceito e a discriminação, de construir uma sociedade mais igualitária.

## 1.2. TEORIA DA INTERPRETAÇÃO E HERMENÊUTICA E IDEOLOGIAS

Na obra Teoria da Interpretação, Ricoeur (1976) nos apresenta a sua teoria sobre os diversos usos que a linguagem enquanto discurso está passível. Onde embora a língua seja uma barreira por ser própria de cada tempo, de cada nação, a linguagem, por sua vez, acaba por transcender esses limites, pois a língua por si só não fala nada.

Ricoeur (1976) retoma o conflito presente na compreensão do texto relacionado a dicotomia entre explicação e compreensão. Reforçamos que este conflito é resolvido a partir do entendimento da relação dialética entre ambas e que por sua vez pode ser carregada de polissemia, ou seja, uma não exclui a outra, mas pode apresentar diferentes formas de compreensão do mesmo objeto ou da mesma realidade.

Mas se explicação e compreensão são carregadas de polissemia, como devemos interpretar o discurso? Nesse ponto acabamos por nos deparar com o problema do discurso. Se o discurso hoje, para nós, é problemático, é porque as principais realizações da linguística dizem respeito à língua enquanto estrutura e sistema e não enquanto usada, a nossa tarefa será, portanto, libertar o discurso do seu exílio marginal e precário (RICOEUR, 1976).

Para estabelecer sua teoria da linguagem como discurso Ricoeur (1976) toma inicialmente o pensamento de Saussure. De Saussure ele extrai o modelo estrutural de *langue* (língua) e *parole* (fala), a partir do qual se pode perceber que a língua tratada como código coletivo, é temporal, anônimo e não intencionado enquanto a fala tratada como mensagem é individual, intencional, é intentada.

> Mais do que qualquer outra coisa, uma mensagem é arbitrária e contingente, ao passo que um código é sistemático e compulsório para uma dada comunidade linguística. Esta última oposição reflecte-se na afinidade de um código para a investigação científica; sobretudo num sentido da palavra ciência que sublinha o nível quase algébrico das capacidades combinatórias, implicadas por tais conjuntos finitos de entidades discretas como sistemas fonológicos, lexicais e sintáticos (RICOEUR, 1976, p. 15).

Estabelecido o entendimento acerca da diferenciação entre *langue* e *parole* em Saussure, Ricoeur passa então a expressar verdadeiramente o que acredita ser o cerne do problema da linguagem. Para Ricoeur o verdadeiro problema está situado na distinção entre semiótica e semântica.

A semiótica se ocupa dos signos, que por sua vez são meramente virtuais. Uma frase compõe-se de signos, mas em si mesma não o é. A semântica diz respeito ao conceito dos sentidos ou significados e a polissemia que a linguagem pode ter. Logo a correta distinção entre semiótica e semântica auxilia no entendimento que a linguagem apesar de geralmente parecer transmitir uma mensagem clara, na verdade vem carregada de polissemia e pode ser interpretada de formas diferentes, de acordo com a subjetividade de cada um.

Todavia o discurso não é transmitido unicamente pela linguagem falada, existem outras formas de comunicação, entre elas, a escrita. E é propriamente no campo da linguagem escrita a maior área de atuação da hermenêutica. A escrita transmite o discurso independentemente do tempo em que foi realizada, pois transmite a inteligibilidade da ideia do que está escrito, na medida em que o dizer se torna enunciação fazendo com que o discurso de fato se realize como discurso.

Ao mesmo tempo devemos levar em consideração outro aspecto da escrita. A escrita traz ao texto a sua autonomia semântica, ou seja, a intencionalidade do autor ao escrever o texto é deixada de lado, pois assim como as palavras assumem uma polissemia verbal o texto escrito, independente do evento de origem, uma vez que chega ao seu leitor final, também receberá diferentes interpretações.

> A inscrição torna-se sinônimo de autonomia semântica do texto, que resulta da desconexão da intenção mental do autor relativamente ao significado verbal do texto. Em relação ao que o autor quis dizer e ao que o texto significa. A carreira do texto subtrai-se ao horizonte finito vivido pelo seu autor. O que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu (RICOEUR, 1976, p. 41).

Uma obra cria, pois, o seu público (RICOEUR, 1976, p.43). Por esta razão toda obra está sujeita a atrair uma incontável variedade de leitores com vivências diferentes. Isso faz com que cada texto ao ser lido em uma língua diferente, em um país diferente, em uma cidade diferente, por um leitor diferente ganhe sua autonomia semântica, onde cada um busca alcançar a devida apropriação do sentido do texto para si, em um esforço subjetivo buscando compreender-se diante do texto.

Com relevância para a construção de tal polissemia textual deve ser observada a teoria da metáfora apresentada por Ricoeur (1976). Nesta teoria é exposto um embate entre dois modelos de interpretação metafórica. No primeiro, modelo clássico, a metáfora é vista como um mero desvio figurativo que fundamenta a substituição de uma palavra por outra. Desse modo a metáfora em si não traz polissemia, podendo ser facilmente interpretada, não gerando conhecimento novo.

Por outro lado, Ricoeur (1976) citando Ivor Armstrog Richards[6], mostra um moderno tratamento semântico da metáfora.

> Resumindo a tese: ao tomarmos em consideração os valões lexicais das palavras numa enunciação metafórica, só podemos fazer sentido, isto é, só podemos salvar toda a enunciação submetendo todas as palavras em questão a uma espécie de trabalho do sentido – que, segundo Beardsley, chamamos uma torção metafórica –, graças à qual a enunciação começa a fazer sentido (RICOEUR, 1976, p. 63).

Assim a metáfora não é apenas um acessório do texto, mas parte importante na construção de sua polissemia que lhe proporciona sua autonomia. Enquanto na metáfora clássica se espera apenas a substituição de uma palavra pela outra sem que isso garanta a atribuição de um novo sentido ao texto, a abordagem moderna a trata como uma inovação semântica (RICOEUR, 1976, p.63), por não se valer de meras substituições de palavras por semelhanças, mas por utilizar o inesperado.

Por isso as metáforas não podem ser de fato interpretadas como se queria no modelo clássico, pois, se elas representam inovação textual e a interpretação do texto está ligada ao sentido de finitude e vivência de cada leitor, a metáfora é também polissêmica e é interpretada de forma diferenciada por cada leitor.

---

[6] Crítico, poeta e professor inglês que foi altamente influente no desenvolvimento de uma nova forma de ler poesia que levou à Nova Crítica e que também influenciou algumas formas de crítica da resposta do leitor.

Ainda tentando mostrar esclarecer ao leitor como o discurso é transmitido não apenas na *parole* mas também na escrita, o autor retoma a tarefa de distinção entre explicação e compreensão. Como já dissemos anteriormente, uma não exclui a outra, mas elas estão interligadas por uma relação dialética. “Explicamos alguma coisa a alguém para que ela possa compreender e o que ela compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. Assim, a compreensão e a explicação tendem a sobrepor-se e a transitar uma para a outra” (RICOEUR, 1976, p.84).

Assim a compreensão e a explicação da hermenêutica romântica e sua máxima – compreender um autor melhor do que ele mesmo se compreendeu – citada por Ricoeur, não cabe mais. Nela a explicação se vê obrigada a cumprir com a rigorosidade de exigências da observação e verificação empírica de hipóteses que são aplicadas nas ciências naturais. Na mesma medida, a compreensão fica restrita ao campo das ciências humanas, à experiência de outros sujeitos e seus semelhantes.

Não obstante, apesar de não contar com a mesma metodologia das ciências naturais, as ciências humanas podem contar com outras formas de validação. Tal processo é realizado em dois momentos. No primeiro momento temos a conjectura, pois ao ser escrito o texto se distancia do seu autor não mantendo sua intencionalidade verbal, calando a voz do autor. Este texto ao ser lido gera um novo evento e uma conjectura por parte do leitor sobre que sentido o autor quis dar a ele.

A construção do sentido do texto, ou do mundo do texto, é conjecturar. Mais além do nível da simples conjectura, para se garantir que a interpretação forneça um conhecimento científico é necessário que se tenha meios de validá-la.

> No tocante aos procedimentos de validação, pelos quais testamos as nossas conjecturas, concordo com E. D, Hirsch em que elas se aproximam mais da lógica da probabilidade do que de uma lógica de verificação empírica. Mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira. Assim, no sentido relevante, a validação não é verificação. É uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica de incerteza e da probabilidade qualitativa (RICOEUR, 1976, p. 90).

É a validação dessa probabilidade subjetiva aplicada ao texto que de acordo com Ricoeur garante que a sua interpretação levará à produção de um conhecimento científico. Onde através da argumentação uma interpretação se provará superior a(s)

outra(s). Uma vez validada, a conjectura assume papel de discurso na linguagem escrita se dando a compreender pelo leitor na medida que ele compreende a si mesmo diante do texto.

Em Ricoeur (1976) vimos que o texto é de fundamental importância para as ciências humanas. Que poderíamos dizer então sobre essa importância para a história e o historiador? De certo que é trabalho do historiador promover a escrita dos textos históricos, no entanto, vale ressaltar que os historiadores também se constituem ou formam-se como historiadores a partir do estudo de textos deixados por historiados que os antecederam.

Logo a necessidade de uma formação que promova o pensamento reflexivo crítico do historiador não serve apenas para a compreensão e crítica dos fatos históricos e da realidade, mas também da própria forma de como o próprio saber histórico é construído e como pode ser ensinado.

Em Hermenêutica e Ideologias, Ricoeur (2013) estabelece um confronto entre ambas. Em primeiro momento parece até óbvio falar tal coisa, no entanto temos que lembrar que nem sempre é fácil conseguir enxergar, reconhecer e se desvencilhar das amarras ideológicas que dominam o tempo em que se vive, ou seja, as ideologias dominantes.

É nesse contexto que a hermenêutica assume um importante papel, não apenas na questão da interpretação textual, mas também na interpretação dos contextos sociais. Ou ainda, na reinterpretação da realidade vivida e que nos é dada a conhecer diariamente.

De acordo com Ricoeur (2013) a hermenêutica possui uma relação privilegiada com as questões da linguagem, necessitando apenas de uma interpretação elementar da conversação. É nessa análise elementar da conversação que o texto se apresenta com um caráter polissêmico, onde a sensibilidade do leitor ao contexto é o complemento necessário à polissemia.

Logo, ao se ler um texto são necessários um esforço e um exercício de manejo dos contextos a fim de se exercer uma permuta concreta de mensagens entre os interlocutores.

> Esta atividade de discernimento é, propriamente a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção

> de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho na interpretação (RICOEUR, 2013, p. 25).

Tal atividade de discernimento deve ocorrer em duas etapas. A primeira, chamada de interpretação gramatical, que se apoia nos caracteres do discurso que são comuns a uma cultura. A segunda, uma interpretação técnica, que busca analisar as singularidades do autor e especificidades do texto.

> É nessa segunda interpretação que se realiza o projeto mesmo da hermenêutica. Trata-se de atingir a subjetividade daquele que fala, ficando a língua esquecida. A linguagem torna-se, aqui, o órgão a serviço da individualidade. Essa interpretação é chamada de positiva, porque atinge o ato de pensamento que produz o discurso (RICOEUR, 2013, p. 28).

Tal problemática, a da interpretação textual, se faz presente principalmente nas Ciências Humanas e Sociais. Como por exemplo na História, que no século XIX, na Alemanha, dava os primeiros passos em direção ao seu reconhecimento como ciência, ao passo que, o positivismo assumia o importante papel de filosofia vigente e que exigia um modelo de inteligibilidade e de explicação empírica, pondo em xeque a possibilidade de que a história de fato fosse considerada uma ciência (PAYEN, 2011).

Na teoria kantiana, Ricoeur (2013) nos aponta parte da resolução para tal problema, onde a crítica do conhecimento histórico deve ser buscada em uma conexão interna. Para isso, o outro se deixa conhecer. Tal conexão ocorre através de exteriorizações de sentimento, "avaliação, regras de vontade que tendem a depositar-se numa *aquisição estruturada*, oferecida a decifração de outrem." (RICOEUR, 2013, p. 32)

> [...]o papel essencial da hermenêutica consiste no seguinte: "estabelecer teoricamente, contra a intromissão constante da arbitrariedade romântica e do subjetivismo cético [...], a validade universal da interpretação, base de toda certeza em história". A hermenêutica constitui, assim, a camada objetivada da compreensão, graças às estruturas essenciais do texto (RICOEUR, 2013, p. 33).

Assim, a história universal torna-se o próprio campo hermenêutico, onde compreender-se é fazer o maior de todos os desvios, onde a grande memória retém o que se tornou significante para o conjunto dos homens (RICOEUR, 2013). A

hermenêutica por sua vez passa a ser o acesso do indivíduo ao saber da história universal e a universalização do próprio indivíduo.

> Por mais provocante – para não dizer provocador – que tal arrazoado seja, ele é devido à reconquista da dimensão histórica sobre o momento reflexivo. A história me precede e se antecipa à minha reflexão. Pertenço à história antes de pertencer a mim mesmo (RICOEUR, 2013, p. 47).

Por mais que não perceba, todo homem e toda mulher é um ser histórico. É muito comum ouvir ou mesmo falar – no meu tempo não era assim! – tais palavras aparentemente sem muita significância, na verdade nos mostram o retrato da afirmação anterior de Ricoeur ao dizer que ele pertence mais a história que a si mesmo, ou seja, temos esse ou aquele comportamento, facilidade ou não com as tecnologias por que interpretamos a vida e tudo ao nosso redor de acordo com o momento histórico que nascemos.

Isso também se aplica a nós, somos influenciados por costumes, regras sociais, religião e diversos outros contextos a que somos expostos desde que nascemos. Entretanto, por mais que sejamos sujeitos históricos, vale lembrar que a história da humanidade é marcada por rupturas, permanências e constantes mudanças, onde a forma mais comumente utilizada para registrar tais fatos históricos foram os textos.

> O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância (RICOEUR, 2013, p. 52).

Tal distância não se resume apenas à distância física, mas também atemporal. Por sua vez, é no texto produzido em determinado momento histórico e imbuído de significado que se revela um mundo mediante o discurso. Ao passo que a língua não é senão a condição prévia da comunicação, à qual ela fornece seus códigos, é no discurso que todas as mensagens são trocadas. É na linguística do discurso que o evento e o sentido se articulam um sobre o outro. Esta articulação é o núcleo de todo o problema hermenêutico (RICOEUR, 2013).

Evento e sentido andam lado a lado no processo da interpretação hermenêutica. Ao passo que, o evento está diretamente ligado ao momento histórico

que está sendo realizado, logo o sentido da mensagem também pode ser interpretado de forma diferente ou não.

> Sobretudo, porém, a apropriação possui por *vis-à-vis* aquilo que Gadamer chama de "*a coisa do texto"* e que chamo de "*o mundo da obra".* Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra *atrás* do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas *adiante* dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é *compreender-se diante do texto* (RICOEUR, 2013, p. 68).

Logo é necessário entender que antes de tudo precisamos centralizar a questão da compreensão de si diante do texto buscando compreender o mundo da obra, ou seja, uma nova proposta de interpretação da realidade, de potenciais rupturas e não buscar possíveis atos ocultos.

"O gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude" (RICOEUR, 2013, p. 142). A final a hermenêutica está sujeita a toda carga histórica acumulada pelos seres humanos e como eles utilizarão tais referências históricas nos processos de análise dos seus contextos sociais, ou seja, a compreensão humana só pode ir até onde o conhecimento acumulado ao longo da história lhes permite ir.

Dessa forma, o ofício do historiador é de fundamental importância no processo de compreensão da condição humana. Entretanto tal compreensão só se fará possível a partir de uma reflexão crítica tanto da história da humanidade quanto da história individual de cada sujeito, da análise e reinterpretação dos contextos sociais em que estamos inseridos.

O fazer histórico não tem por obrigação apenas compilar dados, mas também ser capaz de analisá-los criticamente e partir da crítica, gerar a ação do despertar da consciência no amador (leitor), aluno de história, no próprio historiador.

Assim sendo, as nossas interpretações da realidade, os mundos das obras que nós conhecemos, influenciados pela cultura, pelo contexto social, pela política, pela economia, pela vivência cotidiana vivenciada, futuramente podem não fazer sentido daqui há cinquenta anos.

> Com efeito, a escrita de forma alguma se reduz à fixação material do discurso: esta é a condição de um fenômeno muito mais fundamental, o da autonomia do texto. Autonomia tríplice: com referência à intenção do autor, à situação cultural e a todos os condicionamentos sociológicos da produção do texto; e, enfim, ao destinatário primitivo. O que significa o texto não coincide mais com aquilo que o autor queria dizer. Significação verbal e significação mental possuem destinos diferentes (RICOEUR, 2013, p.147).

É nesse contínuo processo de descontextualização e recontextualização que se dá o fazer da leitura. Cada indivíduo, a partir de suas próprias vivências, história pessoal, visão de mundo, interpretação da realidade, religião, posicionamento político, interpreta o texto à sua própria maneira.

"Em suma compete a obra se *descontextualizar,* tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, para poder *contextualizar-se* de outra forma: eis o que constitui o ato da leitura" (RICOEUR, 2013, p.147). Esse movimento de descontextualização e recontextualização compõe um dos fatores ligados ao favorecimento de uma crítica da interpretação.

É a partir da recontextualização do leitor que o texto ganha sentido e interpretação. Por sua vez, a hermenêutica ainda deve superar a dicotomia danosa, herdada de Dilthey, entre "explicar" e "compreender" (RICOEUR, 2013, p.148). Tal dicotomia é danosa para a hermenêutica por proceder das ciências naturais e erroneamente aplicadas às *ciências do espírito*.

> Com efeito, a tarefa do compreender é a de elevar ao nível do discurso aquilo que, inicialmente, se dá como estrutura. Contudo, devemos ir tão longe quanto possível, no caminho da objetivação, até o ponto em que a análise estrutural revela a *semântica profunda* de um texto antes de pretender "compreender" o texto partir da "coisa" que dele nos fala (RICOEUR, 2013, p. 149).

Segundo o autor, um outro componente para a realização de uma hermenêutica dos textos se volta para a crítica das ideologias. Para ele, o momento propriamente hermenêutico, é aquele em que a dúvida, transgredi o fechamento do texto e volta-se para aquilo que o próprio Gadamer chama de "a coisa do texto", a saber, o tipo de mundo aberto por ele (RICOEUR, 2013, p.149).

> Não há intenção oculta a ser procurada detrás do texto, mas um mundo a ser manifestado diante dele. Ora, esse poder do texto de abrir uma dimensão de realidade comporta, em seu princípio mesmo, um recurso contra toda a

> realidade dada e, dessa forma, a possibilidade de uma crítica do real. (RICOEUR, 2013, p. 149).

Por fim Ricoeur nos diz que, “a hermenêutica dos textos designa o lugar vazio de uma crítica das ideologias” (RICOEUR, 2013, p.150). Logo a real intencionalidade que move a hermenêutica não é a de descobrir conspirações mirabolantes que possam estar implícitas nas entrelinhas dos textos, mas apresentar novos mundos aos leitores, novas possibilidades de interpretações da realidade, uma nova forma de compreensão, a mais autêntica que possa ser, de si mesmo e do outro diante e por meio do texto.

Logo, criticar as ideologias pode ser criticar nossas próprias ilusões.

> Só criticamos distorções em nome de um *consenso* que não podemos antecipar simplesmente no vazio, à maneira de uma ideia reguladora, a não ser que esta seja exemplificada; um dos lugares da exemplificação do ideal da comunicação é justamente nossa capacidade de vencer a distância cultural na interpretação das obras recebidas do passo. É bem provável que, quem não é capaz de reinterpretar seu passado também não seja capaz de projetar concretamente seu interesse pela emancipação (RICOEUR, 2013, p. 154-155).

Dessa forma podemos compreender que na concepção de Paul Ricoeur hermenêutica e história trilham um caminho conjunto. Tal caminho está interligado pela necessidade de novas interpretações de mundo, de rupturas sociais, de não satisfação com a intolerância e com a desigualdade.

Contudo, para que isso ocorra é necessário que os indivíduos possuam conhecimento. Conhecimento da própria história e, além disso, busquem compreender-se diante do mundo apresentado. Não buscando desmascarar planos ocultos de “dominação oriental do mundo”, mas entendendo a realidade vivida e de fato buscando emancipação através da compreensão e da reflexão crítica.

## 1.3. O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES

Em *O Conflito das interpretações* como em suas demais obras, Ricoeur (1988) percorre um longo caminho teórico para mostrar seu projeto de uma filosofia reflexiva por meio de uma interpretação hermenêutica. Nesse ínterim, ao mesmo tempo que se

busca a compreensão dos fatos e da realidade, busca-se a compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro.

Embora a hermenêutica que até então era utilizada com exclusividade no meio teológico para estudo e interpretação dos textos bíblicos, se viu enredada à uma nova possibilidade de produção de sentido. Ela ainda serviria para a análise de textos, mas não apenas para os considerados sagrados.

Assim, a hermenêutica que havia rompido com a limitação da exegese dos textos bíblicos tinha que promover a reflexão filosófica e ao mesmo tempo tinha que superar algumas questões internas. Na sequência do nosso texto, discorreremos sobre algumas dessas questões.

Em primeiro lugar temos a questão da linguística. Todos os povos possuem uma língua e linguagens próprias e dentro da língua existem símbolos e signos que são utilizados para se reproduzir determinado discurso em determinado momento histórico.

Embora os caracteres designados pela língua possam resistir ao tempo, a linguagem e significação dos signos se alteram, essa alteração não acontece apenas em decorrência do tempo histórico, mas fatores geográficos também podem influenciar.

Povos contemporâneos mais que moram distantes podem até falar a mesma língua mais ter em sua linguagem uma semântica diferente. Até um mesmo povo que em suas raízes de formação tem uma grande base de miscigenação apesar de ter a mesma língua, dependendo da região em que moram, a linguagem adquire uma multiplicidade de sentidos, aliás, o Brasil é um grande exemplo desta situação de polissemia de semântica linguística.

Citamos o exemplo da polissemia linguística no modo de falar de um povo, no entanto não podemos esquecer que a mesma coisa também acontece com o texto escrito. A final o texto escrito é construído a partir de um sistema linguístico e da multiplicidade de sentido da linguagem empregada no texto. É nesse ponto que o texto é passível de análise em nível hermenêutico, a partir do problema do sentido múltiplo.

> Para o hermeneuta, é o texto que possui um sentido múltiplo. Para ele. O problema do sentido múltiplo só se coloca se levarmos em consideração tal conjunto, onde são articuladas acontecimentos, personagens, instituições, realidades naturais e históricas; é toda uma “economia” – todo um conjunto significante – que se presta à transferência de sentido do histórico ao espiritual; em toda a tradição medieval dos sentidos múltiplos de Escritura, é

> por grandes conjuntos que se articula o quádruplo sentido (RICOEUR, 1988, p. 57).

Logo, no texto se encontram uma multiplicidade de sentidos que terão sua plena realização como ato filosófico de reflexão em seu leitor final a partir da autocompreensão de si diante do texto, onde a hermenêutica encontra-se sob a abertura do universo dos signos (RICOEUR, 1988).

Na questão da simbólica do mal, Ricoeur (1988) analisa os símbolos e mitos presentes em várias religiões, entre elas o cristianismo, mas analisa principalmente as noções de mal, pecado e de culpa presentes nos seres humanos. No entanto, para que possamos compreender esses conceitos é necessário ter extrema atenção à linguagem, pois tais representações não permeariam o imaginário dos homens se primeiramente não se fizessem presentes na linguagem que é dita para depois fazer parte da que é escrita.

Ao se proceder a análise do mal, dos mitos, dos símbolos, do pecado e da culpa humana é então pensar a linguagem que é usada para transmitir o discurso que as contém. Ao pensar e analisar a linguagem estamos a iniciar o ato filosófico da análise hermenêutica, buscando uma posição reflexiva e para além de uma teologia da história que ao invés de tentar explicar, tenta apenas descrever, tendo em mente que para se explicar algo antes é preciso compreender.

Um outro problema abordado, mas não menos importante, que reforçamos aqui, é a ideia de unidade da história a partir da unidade humana. Tal visão cristalizada de memória coletiva termina por se provar até certo ponto perigosa ao historiador, pois tal posicionamento se fundamenta em uma visão de mundo onde os saberes são pré-concebidos, devem ser positivos e objetivos e tem que vir de cima para baixo, onde as diversidades tendem a se tornar irrelevantes (REIS, 1999).

Com isso não estamos negando a unidade da humanidade enquanto espécie, só estamos ressaltando que as experiências individuais, os momentos históricos, fatores sociais e o cotidiano intrincado da subjetividade humana, para além do político e do econômico devem ser levados em conta no fazer do ofício do historiador.

Não apenas no seu fazer, mas também no seu posicionamento político e como ele reflete sobre o mundo. Será que a reflexão desse historiador acontece criticamente ou apenas age de modo passivo frente aos diversos ditames econômicos e sociais?

É na busca de tal compreensão que buscamos em Paul Ricoeur em sua hermenêutica crítica uma possibilidade metodológica para a realização do trabalho do historiador.

O trabalho do profissional de história comumente é interpretado como o trabalho de apenas estudar o passado. De fato, estudar o passado está intrinsecamente ligado ao profissional da área. Entretanto, o estudo do passado que não estabelece conexões com o presente, nem é capaz de vislumbrar previsões para o futuro é sem sentido.

Nessa perspectiva de estabelecer conexões entre passado, presente e futuro acreditamos que a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur muito tem a contribuir com a História. A História tem como objeto central de estudo o homem, esse homem desde que existe na face da terra produz cultura e artefatos que são estudados para a obtenção de informações sobre os povos e sociedades antigas.

Também temos que lembrar que esse homem é um ser subjetivo. Por ser alguém com subjetividade, por consequência suas produções também o são. Tanto textos escritos ou ditos quanto os artefatos históricos estão assim eivados com a subjetividade humana, que para que se tornem entendíveis precisam ser interpretadas e compreendidas pelo historiador (BLOCH, 2001).

“Compreender, no entanto, nada tem de uma atitude passividade. Para fazer uma ciência, será sempre preciso duas coisas: uma realidade, mas também um homem” (BLOCH, 2001, p.128). Assim passamos a entender que a não passividade do historiador na realização do seu ofício é a criticidade frente a realidade em que se encontra.

É nesse sentido que a hermenêutica surgida na Grécia, aperfeiçoada pela tradição judaico-cristã e reformulada na Idade Média no movimento renascentista tem importante impacto no ofício do historiador desde seus primeiros momentos, principalmente a partir do século XIX, momento em que a história tentava se firmar no meio acadêmico como disciplina e ciência com seus próprios métodos de pesquisa (BENTIVOGLIO, 2007).

Pelo o que foi até aqui exposto pensamos que se faz de extrema relevância pensar sobre a formação do professor de história no Amazonas. Moramos em um estado de dimensões continentais onde a dificuldade para o atendimento básico de saúde e educação muitas vezes não chega. Então, conhecer nossa história e refletir criticamente sobre ela a fim de promover mudança emancipadora deve fazer parte indispensável da formação de todo e qualquer historiador.

# CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA

## 2.1. O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR

A discussão acerca da questão da formação de professores no Brasil parece ser algo recente, no entanto quando de fato paramos para investigar um pouco mais essa questão, percebemos que na verdade tal preocupação não é assim tão recente. Saviani (2009) aponta que tal preocupação já se fazia presente desde a origem da possibilidade da instalação da instrução popular em decorrência do processo de independência e as eventuais transformações que tal evento traria sobre a sociedade brasileira.

Ao longo do desenvolvimento da história da educação brasileira a formação de professores passou por diversas fases até a instauração das chamadas Escolas Normais. Tais fases são descritas por Saviani (2009, p. 143-144) da seguinte forma:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

As fases descritas por Saviani nos dizem que aparentemente a preocupação com esse campo de conhecimento só se manifestou no século XIX, no entanto, o século XIX é o período em que ela de fato consegue ganhar corpo e emergir em meio ao debate social e político. Apesar de no Brasil as questões em torno da formação de professores terem se manifestado a partir do século XIX, já nos séculos XI e XII outros países já problematizavam essa questão (SAVIANI, 2009).

Ao longo do século XIX a instauração das chamadas Escolas Normais em diversos países como Itália, Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos levou a

necessidade da organização de um sistema universal de instrução elementar e como consequência a também formulação dos sistemas nacionais de ensino.

É nesse clima de reorganização dos sistemas educacionais das principais potências mundiais da época que se estabelecem dois modelos de formação de professores que se opõem. De um lado temos o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, também chamado de modelo napoleônico marcado pela prevalência do Estado que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos. Do outro temos o modelo pedagógico-didático que prioriza o efetivo preparo pedagógico didático do professor (SAVIANI, 2009).

Em sua análise Saviani (2009) nos alerta para o fato de que na verdade a grande questão aqui exposta, não é a falta de interesse das universidades pelo problema da formação de professores que deve ser anunciado, mas a falta de um projeto político para essa formação. O que nos interessa destacar é a necessidade de superação de questões iniciais como a disputa entre modelos teóricos que balizaram este processo.

Os passos iniciais que se seguiram no Brasil quanto a sua estruturação na formação de professores notam-se a prevalência do modelo napoleônico. Por sua vez tal modelo representaria um grande risco para a formação de professores em nosso país, pois todo o preparo, a base clássica e científica alicerçada numa sólida cultura pedagógica nas já estabelecidas Escolas Normais, poderiam ser secundarizadas ou neutralizadas pela força dos modelos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009).

É dentro desse movimento dicotômico do estabelecimento do embate entre os marcos teóricos que se fundamenta a formação de professores no Brasil. Adentramos o século XX e neste momento, principalmente no período que vai de 1956 até 1961, passávamos por grandes transformações econômicas, sociais e políticas que acreditamos ser necessário fazer menção a elas mesmo que de forma aligeirada.

A partir da década de 1960 muitas seriam as mudanças que as questões políticas, sociais e econômicas imporiam ao cenário da formação de professores no país. No entanto, temos que lembrar ao leitor que até chegar à década de 1960 o Brasil já passava por transformações nesses setores em decorrência do primeiro Governo de Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930.

Embora naquele momento não fosse oferecida uma educação de qualidade para a classe trabalhadora como era oferecida às elites brasileiras, a criação do

Ministério da Educação e Cultura, já representava um avanço com relação ao lançamento das bases do que viria mais tarde a se tornar o Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2009).

O cenário econômico dá um grande salto ainda nos 15 anos (1930-1945) de duração do primeiro Governo Vargas com fortes investimentos em industrialização, transformando o Brasil de um país marcado pela economia majoritariamente agrária para uma economia com bases na industrialização que tendeu a ser freada como o fim da primeira era Vargas.

Já na década de 1950, com a realização das eleições de 3 de outubro de 1955 subiu ao poder no cargo de Presidente da República Juscelino Kubitscheck, que a partir daí implementaria o seu Plano de Metas. Algumas das transformações trazidas pelo governo JK podem ser expressas através do slogan “50 anos em 5”.

Tal expressão está ligada a uma política econômica chamada de nacional desenvolvimentismo, que ganhou força durante o seu governo e que prometia um rápido desenvolvimento econômico para o país e que seria colocado em prática através do seu chamado Plano de Metas, onde ao mesmo tempo que fortalecia a economia nacional buscava fechá-la para investimentos internacionais.

Este Plano de Metas tinha por finalidade promover o fortalecimento da economia nacional através da modernização e industrialização do país. Para isso, concedeu incentivos fiscais para o estabelecimento de indústrias automobilísticas bem como promoveu a expansão de usinas hidroelétricas. Entretanto, um dos grandes marcos desse período é a construção e inauguração de Brasília em 1960 que passaria a ser a nova capital nacional.

O investimento no fortalecimento industrial do país não passaria sem deixar suas marcas na educação. No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para oferecer serviços educacionais de larga escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu as altas taxas de urbanização e industrialização (SAVIANI, 2011).

Para além das questões já mencionadas, a década de 1960 marca a inauguração das pesquisas em educação no país, apontando para características do magistério primário como a questão de ser uma ocupação quase que exclusivamente feminina, concorrendo para sua desvalorização em uma sociedade firmada com bases

no patriarcado e com a associação da profissionalidade docente como vocação missionária (PIMENTA, 2002).

> A sociedade brasileira, no entanto, será profundamente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos (PIMENTA, 2002, p. 34).

As características da educação brasileira e as condições econômicas atuantes até a década de 1960 concorrem para uma realidade pujante. A realidade da necessidade da formação de uma mão de obra qualificada para atender as necessidades da crescente indústria brasileira. Além disso, é na década de 1960 que se iniciam as primeiras pesquisas no campo da formação de professores no Brasil.

No entanto entre essas primeiras pesquisas educacionais, há de se destacar a realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), que mostraram que a formação de professores andava em dissonância com as necessidades da escolaridade básica que era oferecida às crianças dos segmentos sociais até então excluídos (PIMENTA, 2002). Essas pesquisas mostravam que a formação se orientava em questões teóricas distantes da realidade escolar, ou seja, eram elaboradas por especialistas distantes da sala de aula.

Além das questões já apontadas temos que destacar ainda que a década de 1960 também é marcada por um outro importante fato que influenciou de maneira gigantesca o Brasil tanto em aspectos políticos, econômicos, sociais e também educacionais. Tal fato foi o estabelecimento da Ditadura Militar (1964-1985). Com o estabelecimento da Ditadura Militar no Brasil buscou-se manter o desenvolvimentismo industrial semelhantemente ao período JK, no entanto com uma importante variante, o Brasil passava a abrir-se para o capital estrangeiro e essa abertura trouxe importantes influências para a educação.

> Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for Internacional Development (os acordos MEC-Usaid), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do *American way of life*. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de Jonh Dewey e de filósofos da educação democratas que os

> Estados unidos haviam produzido em larga escala (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 100).

Durante a Ditadura Militar houve uma grande aproximação entre Brasil e Estados Unidos. Essa aproximação rendeu os chamados acordos MEC/USAID[7], que resultam no processo de reformulação dos 1º, 2º e em destaque o 3º grau e seus cursos que de acordo com o então ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, Roberto Campos, não atendiam às demandas do mercado de trabalho e que por conta de tal desvinculação dever-se-ia exigir mais horas de trabalho de laboratórios em tais cursos para que os estudantes não tendessem a incorrer em aventuras políticas por conta do vácuo de lazer provocado pelas poucas horas de atividades práticas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A educação básica deveria atender a maior parte da população a fim de promover a formação de mão de obra através de uma educação tecnicista enquanto o ensino universitário ainda deveria se manter reservado às elites. É nesse clima de mudanças e centralização de decisões em especial com relação a educação que se gera um sentimento de frustração e que surgem os movimentos intelectuais de esquerda como o Movimento de Educação de Base, os Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular e etc., como proposta de resistência ao Regime Militar e ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que alegavam ser possível fazer uma educação mesmo aos moldes de Paulo Freire, só que de maneira desideologizada (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Apesar do clima de tensão que se estabeleceu sobre o país durante tal período, não podemos pensar que mudanças significativas com relação a formação de professores não estivessem acontecendo paulatinamente e concomitantemente às centralizações, mandos, desmandos e repressões do governo. Prova disso é a Lei de Reforma Universitária 5540/68 que em seu artigo 17 institucionalizou a pós-graduação no Brasil (PIMENTA, 2002), onde tais cursos de pós graduação contribuíram de modo surpreendente para promover a resistência política e intelectual ao famigerado sistema educacional tecnicista implementado pelo Regime Militar tanto na educação básica quanto nos cursos universitários e de formação de professores.

[7] Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

> A produção acadêmica na área da educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área. Alguns programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. Privilegiando um referencial marxista e gramsciniano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, configuravam um espaço de resistência à então ditadura militar (PIMENTA, 2002, p. 37).

O anseio pela construção de um sistema nacional de formação de professores já pairava como necessidade desde o final da década de 1970. No entanto é só a partir do esgotamento do Regime militar que essa demanda ganhou espaço nas agendas dos setores organizados da sociedade brasileira e posteriormente entrando em agendas governamentais somente a partir do período de gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2002 (AGUIAR, 2010).

Durante o governo Lula houve grande aproximação do governo federal com a comunidade acadêmica universitária buscando apoio para a formulação e implementação dos programas e projetos educacionais. Desse encontro, Aguiar (2010) destaca o Projeto Piloto Escola de Gestores instituído no âmbito do INEP, que visava a formação continuada de professores-gestores que atuavam na educação básica. Tal projeto deveria contribuir para a elevação da qualidade do ensino fundamental. Porém alguns obstáculos acabaram por obstruir o desenvolvimento adequado do projeto.

Nessa primeira experiência de formação continuada dos professores, os gestores ganharam destaque. Tal experiência deveria ser focada em promover o princípio da equidade e atender o princípio da democracia, no entanto tinha uma natureza técnico-instrumental. Junto a isso havia um entendimento equivocado do que era a formação continuada, deixando os professores-gestores em formação como responsáveis pela própria qualificação profissional que aconteceria no seu próprio espaço de trabalho resultando em sobrecarga de trabalho (AGUIAR, 2010).

> Além disso, é preciso destacar que a própria definição de uma política de formação continuada, como também as suas características, são objetos de disputa entre os vários segmentos a partir de visões diferenciadas com relação ao projeto de Nação, aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas. Nesse contexto, o embate mais visível se dá entre uma visão pragmática e instrumental de formação docente mais preocupada em alcançar resultados estatísticos e outra perspectiva de formação docente voltada para a emancipação humana numa sociedade igualitária (AGUIAR, 2010, p. 171).

Esse sentimento de dualidade em relação não só a formação de professores mais a educação como um todo no Brasil ainda não foi superado. No entanto são justamente esses embates políticos, ideológicos e econômicos em torno do tema que acabaram por abrir as portas do Brasil para uma nova perspectiva teórica que talvez possa guiar os programas de formação de professores a suprir não só as demandas por profissionais adequadamente habilitados à profissão docente como também capazes de refletir em sua realidade bem como de formar alunos com a mesma capacidade.

Na década de 1980 podemos assinalar que as pesquisas anteriormente realizadas desde 1960 acabaram por sinalizar a necessidade da realização de transformações da formação dos professores que passariam a atuar na educação. Essas transformações deveriam acontecer no âmbito do ensino superior (PIMENTA, 2002).

Além disso, as reformas educacionais impulsionadas pela reestruturação política e econômica acabavam por requerer uma nova qualidade educativa que terminaria por impactar o currículo, a gestão e a formação de professores (LIBÂNEO, 2016).

Como já verificado anteriormente, o clima deixado pela Ditadura Militar era de extrema insatisfação. Mesmo após o seu término e com o início de um processo de redemocratização adjetivado por muitos como “lento, gradual e seguro”, não podemos afirmar que o Brasil passou/voltou a ser um país democrático de direito. Prova disso, é que mesmo com o movimento das Diretas Já (1963-1964), somente em 1989 é que de fato ocorreram eleições diretas para presidente.

Mesmo ainda hoje vivemos em uma democracia relativa. Claro que muitos são os direitos sociais já adquiridos até aqui e garantidos pela Constituição à população de modo geral. No entanto os recursos financeiros são mal distribuídos e concentrados nas mãos de poucos, onde enquanto alguns comem caviar outros catam lixo para sobreviver, onde as vozes dos mais pobres são silenciadas pelo seu grito de fome e miséria, pela falta de esclarecimento gerada pela ausência de uma educação de qualidade que lhes permita vislumbrar, analisar e entender a estrutura pujante da sociedade discriminatória e altamente excludente na qual vivemos.

O que queremos dizer com isso é que a educação brasileira bem como a formação de professores no Brasil, estava e está ávida por mudanças, pelo fim da repressão, pelo fim das decisões arbitrárias, pelo fim dos Atos Institucionais que

mexem com pessoas de todas as classes sociais, principalmente com os mais pobres, seja para beneficiá-los ou para prejudicá-los.

Foi nesse quadro de constantes transformações que os intelectuais da década de 1990 se abriram para novas ideias e perspectivas como alternativa de restabelecimento da democracia e dos direitos dos menos favorecidos, tendo a educação como o caminho mais viável para a realização de hercúlea tarefa.

A tarefa mencionada buscou se valer de um termo já conhecido nesta época fora do Brasil. O termo “reflexivo” já vinha sendo utilizado frequentemente tanto em programas de formação inicial quanto de formação contínua. No entanto, alguns estudiosos da formação de professores indagam sobre qual o real sentido que tal termo assumiu dentro dos programas de formação no Brasil.

Para procedermos a análise do termo e tentar responder tal indagação, devemos dar um salto na história da formação de professores no Brasil, saindo das décadas de 1960/70/80 para a década de 1990. Muito embora saibamos que os fatos ocorridos nas décadas anteriores são de fundamental importância para entendermos o contexto da formação de professores na década de 1990.

O surgimento do conceito de professor reflexivo está associado ao professor norte-americano do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), chamado Donald Schön. Para Schön a formação de professores não deveria ocorrer centrada em um currículo que privilegia a ciência e depois sua aplicação na forma de estágio, pois isto seria insuficiente para munir os futuros professores com as habilidades necessárias para responder aos problemas que enfrentam na realidade da profissão. Logo, Schön apresentava uma proposta para a formação de professores pautada na reflexão sobre a experiência como eixo condutor.

> Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática,* ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato (PIMENTA, 2002, p. 23).

A década de 1990 foi crucial para o processo de difusão do conceito de professor reflexivo no Brasil. Pimenta (2002), destaca que no início dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, organizado pelo

professor português António Nóvoa, que reunia textos de autores de diversas nacionalidades e a realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, coordenado pela professora Isabel Alarcão e realizado em 1993, no qual um significativo grupo de pesquisadores brasileiros participaram, tornou possível a disseminação do conceito de professor reflexivo entre os pesquisadores brasileiros.

A partir desse encontro, surgem laços que levam tanto Nóvoa quanto Alarcão a fazerem contínuas viagens ao Brasil para palestrar a respeito do assunto. Com a grande disseminação do conceito no Brasil também foi comum surgirem alguns questionamentos quanto ao seu significado e se a maneira como vinha sendo empregado na formação de professores era de fato adequada (se tem o mesmo sentido de quando cunhado por Schön) ou se era apenas um modismo.

Pimenta (2002) lança um olhar sobre essa questão através de uma pertinente indagação que se segue. Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é um atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”?

Em tal indagação a respeito do processo reflexivo como qualidade inata do animal humano a autora denota que antes de falarmos em professor reflexivo, devemos conhecer o conceito. Antes de tudo saber se é apenas mais uma onda de técnicas que visam a formação docente como uma ferramenta para formar alunos adequados às normas sociais do trabalho ou se de fato o profissional em processo de formação o compreende assim como se os formadores se utilizam de forma apropriada do conceito buscando um diferencial nesse processo. Diferencial esse capaz de gerar profissionais preocupados não só com os conteúdos ministrados nas aulas, mas prioritariamente com o ser humano.

Têm-se aqui a intenção de além de falar sobre como tal conceito se originou e como os estudos e trabalhos realizados acerca dele permitiram o seu avanço também queremos salientar alguns pontos que nos levam à compreensão de como ele se enraizou no Brasil. Para isso recorreremos a autores como Henry A. Giroux, José Contreras, Ghedin e outros.

Pimenta (2002), bebendo na fonte dos pensamentos de Schön e tal como ele fez em sua época, traz uma proposta de ruptura com o padrão educacional de sua época e o nível de relacionamento dos profissionais da educação com a questão curricular.

> Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias? Pesquisas já vinham apontando a importância da participação destes e incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem implementadas. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituíam em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção (PIMENTA, 2002, p. 25).

De acordo com Pimenta (2002), até aquele momento Schön criticava a posição de repetidores do conhecimento acumulado pela humanidade e que de maneira persistente era realizada pelos professores. Não havia o processo reflexivo no fazer docente, apenas a execução de um currículo. Schön aponta para a direção de que mais do que isso, os professores deveriam valorizar os conteúdos em detrimento das teorias. Deviam estar atentos a sua própria prática profissional e para com ela e a partir dela refletir e gerar novos conhecimentos capazes de lhes dar respostas adequadas às questões de sala de aula e que nenhuma teoria poderia lhes preparar para isso.

Apesar da proposta de Schön apresentar uma importante possibilidade de mudança ao mesmo tempo, ela também seria enredada por sérias limitações. Claro que é a partir das ideias de Schön, da conceituação da reflexão sobre a reflexão da ação do professor como profissional reflexivo, que se inicia uma série de estudos sobre a formação de professores de modo a trazer uma nova discussão sobre a ampliação desse conceito.

> Além de tudo, é importante que se diga, antes mesmo de começar, que toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador de cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem (GHEDIN, 2011, p. 149).

A teoria de Schön, como já mencionamos anteriormente, se fixava na questão de se ter a ação prática como principal forma de proporcionar uma adequada formação do professor através de sua ação prática, onde teoria e prática tendiam a se dissociar. Além disso, o processo de reflexão sobre a reflexão na ação estaria restrito ao espaço escolar, deixando de lado outros aspectos da vida dos professores.

Tais aspectos estariam relacionados com as questões sociais, políticas, histórias de vida, como também os salários dos profissionais que por sua vez influenciam as ações pedagógicas no dia a dia da sala de aula, além de se tratar de um processo individual de cada professor.

> A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisso. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica (GHEDIN, 2012, p. 151).

Tal forma de enxergar a prática educacional termina por dar início a um processo de desvinculação entre teoria e prática. Por sua vez, essa desvinculação acabaria por resultar numa prática sem práxis. Uma formação continuada que embora embasada na realidade do espaço escolar, se distanciava dos conhecimentos produzidos acerca da pedagogia. No entanto é a partir dessas ideias que o termo cunhado por Schön acaba por se tornar um slogan e consequentemente apenas mais uma possível ferramenta para a continuidade de uma educação tecnicista (PIMENTA, 2002).

Era necessário ampliar a discussão sobre o que é o professor pesquisador e suas práticas para além dos muros escolares, saindo deles para as esferas da vida social, sair do fazer individual de cada uma para assim partir para uma reflexão coletiva que levaria a uma prática autônoma.

> No encontro com os outros (tanto os alunos como as mães e pais, colegas e outros setores sociais), a autonomia profissional ou, caso se queira, a emancipação, deveria começar juntamente com essa sensibilidade moral, pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade (CONTRERAS, 2002, p. 188).

Neste sentido entendemos que a proposta de Schön, limitada pelo espaço de sala de aula e pela ação individual deve ser superada. Superação orientada por ações interligadas às questões sociais e realizadas de forma coletiva a partir do senso de finitude que cada um possui de si e expressa nas relações subjetivas e intersubjetivas.

> A subjetividade é exercício de intersubjetividade, o eu e o outro são sujeitos e não mais estão numa dimensão objetivamente como até então se compreendeu. A intersubjetividade se processa nas relações “face a face”. A situação “face a face” se adensa em intersubjetividade, que designa a relação em que dois sujeitos interagem com sujeitos. Eu mesmo, a partir da minha objetividade, conheço o outro e sou conhecido pelo outro, a partir da subjetividade dele (GHEDIN, 2003, p. 359).

Os atos dos professores são atos políticos e por isso devem buscar ser democráticos e emancipatórios, bem como suas práticas pedagógicas também devem ser. Por isso a reflexão enquanto prática reflexiva deve ser feita de modo coletivo e transformar as escolas em espaços de comunidades de aprendizagem.

A vontade de educar deve ter uma intencionalidade, não pode ser aleatória. Assim a própria formação de professores também deve ser intencional, tem que ter objetivos, principalmente o de romper com a lógica social da exclusão e possibilitar uma educação democrática e igualitária (SACRISTÁN, 2012).

> De forma semelhante, a necessidade de desenvolver-se, em todos os níveis da escolarização, uma pedagogia radical e preocupada com a alfabetização crítica e cidadania ativa deu lugar a uma pedagogia conservadora que enfatiza a técnica e a passividade. A ênfase não é mais ajudar os estudantes a “lerem” o mundo criticamente; em vez disso, é ajudá-los a “dominarem” as ferramentas de leitura. A questão de como professores, administradores e estudantes produzem significado, e ao interesse de quem ele serve, é colocada sob o imperativo de dominar os “fatos”. O quadro é desapontador (GIROUX, 1997, p. 33).

O espaço escolar onde essas relações ocorrem acabam por apenas reproduzir antigos discursos de dominação social. Nesse sentido a linguagem educacional deve ser compreendida como produto de uma estrutura teórica específica através das suposições que as governam, e, finalmente, através das relações sociais políticas ideológicas para as quais ela aponta e às quais ela legitima (GIROUX, 1997).

Isso por sua vez compete para uma quase total desvinculação entre os professores e a construção do currículo que irão aplicar em sala, fazendo com que tanto professores e alunos não consigam gerar seus próprios significados do conhecimento.

O processo de reflexão é uma alternativa segura para conduzir o ser humano de uma existência inautêntica para uma autêntica em um processo dialogal que põe o ser humano pelo questionamento, diante de si e da realidade (GHEDIN, 2003). Logo

não há razão para se pensar a prática pedagógica e a formação de professores em descompasso entre teoria e prática, pois a teoria é quem dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada (PIMENTA, 2002).

A eventual desvinculação entre teoria e prática concorreu para uma eventual cisma entre professores e o currículo. O currículo é produzido por especialistas e não por quem está de fato no chão da sala de aula, dessa forma o professor termina por tornar-se apenas mais um técnico que executa sua função sem questionamentos, sem relacionar seus conhecimentos e práticas com a realidade vivenciada.

> Quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional (GIROUX, 1997, p. 48).

Tal posicionamento já condenado por Schön em sua teoria do professor reflexivo ao invés de abrir novos caminhos termina por transformar-se em mais uma ferramenta tecnicista. Servindo de slogan para atrair os que buscam uma formação continuada por conta própria ou não.

Assim entendemos que o conceito de professor reflexivo enunciado por Schön, dentro de suas limitações, muito embora tenha contribuído para uma necessária discussão a respeito da formação de professores no Brasil, deve ser superado por novas perspectivas, deixando de lado as preferências de posições hierarquizadas que marcam nossa sociedade, a educação, a formação e a prática docente.

> Essa separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento e *status* tanto acadêmicos como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 92).

Essa hierarquização descrita por Contreras (2002), se refere ao embate e ao aprofundamento de um abismo cada vez maior entre teoria e prática. Essa hierarquização é marcada pela clara divisão entre quem de suas salas e gabinetes ou de seus laboratórios de pesquisas produzem o conhecimento a ser ensinado em sala

e por quem irá de fato ministrar as aulas. Isso nos dá a falsa impressão que o professor que atua em sala de aula não pode ser pesquisador e que o seu equivalente contrário seria verídico.

Por conta destas discrepâncias, até então, teoria e prática eram vistas como tão diferentes e irreconciliáveis que a única opção terminaria por ser o de formar professores apenas para a mera reprodução do conhecimento acumulado ao longo da história e das ideologias vigentes, sem questionamentos. E se eles refletem sobre suas práticas pedagógicas, devem guardar apenas para si. Por que levá-las ao coletivo já que não são reconhecidas como produtores de conhecimento?

Assim ficamos com a opinião de Contreras (2002, p. 135) ao dizer que:

> Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática com função essencial do docente no exercício de seu trabalho. Porém, parece mais ter prosperado a difusão do termo "reflexão" do que uma concepção concreta sobre a mesma. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. Não é, como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo.

Não podemos afirmar que a proposta de Schön tenha sido abandonada, mais que por conta dos inúmeros estudos que surgiram a partir dela, novas propostas quanto à formação de professores surgiram. Uma delas, ultrapassando o conceito de professor reflexivo, é o conceito do professor como intelectual crítico formulado pelo crítico cultural Henry A. Giroux.

Por sua vez, também preocupado com a ação de uma pedagogia conservadora que privilegiava a tecnicidade e a passividade, bem como as expressões de poder das elites dominantes que se manifestavam dentro das escolas, Giroux expõe sua preocupação central.

Tal preocupação se coloca a partir do questionamento de como podemos tornar a escolarização significativa de forma a torná-la crítica, e como podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora (GIROUX, 1997). Para isso ele nos apresenta a construção de uma nova teoria e uma nova linguagem que permitissem

tanto aos professores, pais e outros que compreendessem como a linguagem expressa dentro das escolas estava estagnada em um dogmatismo tradicional, tecnicista e behaviorista, pois tratava-se apenas de uma linguagem legitimadora da estrutura social na qual a escola se encontrava. Era necessário a geração de um novo discurso.

O discurso proposto por Giroux (1997) buscava explorar novas possibilidades de pensar e organizar as experiências escolares. Isso se daria pela superação da racionalidade da linguagem que era aplicada aos programas curriculares e que terminavam mais por tornar os professores em técnicos e os impediam de enxergar a real problemática da educação.

Enquanto a racionalidade se pautava no que era dito, no literal, o novo discurso de Giroux (1997) buscava as entrelinhas, as coisas que não eram ditas, mas que, no entanto, estão presentes no espaço escolar, no chamado currículo oculto, com mensagens de discriminação de raça, sexo e classe. Tal linguagem racionalista ainda também era responsável por promover a disseminação de ideologias do que era considerado como capital cultural da sociedade.

> A ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder. Ou entre cultura e política. Em outras palavras, são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de produção social e cultural, em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam a base intersubjetiva do estabelecimento de significado, conhecimento, e o que são consideradas relações sociais legítimas. A questão de como professores, estudantes e representantes da sociedade mais ampla produzem significado tende a ser obscurecida em favor de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos, despolitizando-se, assim, tanto a noção de cultura escolar como de pedagogia em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 38).

Seguindo as ideias apresentadas por Giroux (1997), é necessário entender as escolas como espaços múltiplos de cultura e conhecimento. Assim como o ser humano é um ser histórico, ou seja, como disse o historiador francês Jacques Le Goff, o homem é mais filho de seu tempo do que de seus próprios pais, a escola é o lugar onde se reproduzem as teorias, os preconceitos, os racismos, as discriminações de qualquer tipo, que prevalecem na estrutura da sociedade dominante, onde não se consegue romper com pensamentos arcaicos.

Como exposto por Freire (2020), em sua Pedagogia da Autonomia, através da crítica da linguagem que se senta dissimular num falso discurso de combate às desigualdades e discriminação, mais que na verdade vem imbuído de profundo preconceito ao se receber a resposta quando se pergunta a alguém se conhece Madalena e responde: “Conheço-a. É negra, *mas* é competente e descente”.

Será que o fato de alguém ser negro ou negra de fato influência em ser honesto, competente ou descente? Será que Madalena ou qualquer outra pessoa sendo branca teria sua honestidade e competência na realização de suas obrigações colocadas em cheque?

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...] Pensar e fazer errado, pelo visto, não tem mesmo nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 2020, p. 37).

É esse falso discurso dissimulado como reflexão que abundou nas teorias educacionais e de formação docente que o novo discurso proposto por Giroux tenta romper, buscando modificar o mundo ao invés de se adaptar a ele.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa situação em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2020, p. 53).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nesse movimento dialético é que se encontra a chamada “dodiscência” (FREIRE, 2020) onde não se ensina sem ao mesmo tempo aprender e o contrário também é válido. Assim como passamos pela história influenciados pelos contextos social, político, econômico e etc., sem que eles deixem suas marcas em nós, também nós como sujeitos históricos deixamos nossas marcas. Da mesma forma, a escolarização e a formação de professores são fortemente influenciadas pela sociedade na qual estão inseridas.

Por isso Giroux (1997) persiste na ideia de defender a escola como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica e dos

professores como intelectuais transformadores. Tais profissionais transformadores seriam capazes de através da reflexão crítica formar cidadãos reflexivos e ativos, sendo capazes de entender como as minorias compostas pelas elites se utilizam do discurso social vigente para se perpetuar no poder e a partir desse conhecimento pensar formas de se desvencilhar de tais armadilhas.

> Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade de educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 162).

Em Schön temos uma supervalorização da prática como fonte única para balizar a reflexão sobre a reflexão na prática docente, trazendo uma eventual desvinculação entre teoria e prática fundamentando o conceito de professor reflexivo que, no entanto, termina por se limitar na epistemologia da prática. Em Giroux temos uma indicação que o movimento intelectual do professor deve conduzi-lo à autonomia emancipadora da crítica a partir de uma reflexão que extrapola os limites individuais e os da sala de aula (GHEDIN, 2012).

No entanto, assim como foram encontradas limitações no pensamento sobre a formação docente a partir das ideias de Schön, por sua vez Contreras (2002), também aponta limitações no pensamento de Giroux.

> Porém, esse desenvolvimento teórico também apresenta seus problemas. O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão (CONTRERAS, 2002, p. 161).

Assim saímos de uma epistemologia da prática para uma prática da epistemologia crítica. Nesse modelo, o professor busca significar suas ações dentro do que o momento histórico no qual está inserido lhe permite alcançar.

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem

> musicar, sem pintar sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2020, p. 57).

Há na obra de Giroux uma necessidade de se mostrar as circunstâncias reais de materialidade do espaço de trabalho, questões institucionais, sociais e históricas e as dificuldades enfrentadas por estes professores que teriam que ser vencidas para que eles de fato tornem-se intelectuais críticos, não indicando orientação nem conteúdo para essa prática. Por conta disso os professores analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir do que lhes é permitido em seu contexto. O enfoque da epistemologia crítica trata de suprir essa ausência (CONTRERAS, 2002).

A epistemologia crítica busca dar orientação para que os profissionais da educação entendam que os problemas que se apresentam em seu fazer diário bem como nos colocamos diante deles tem uma origem social e histórica. Essa origem social e histórica, está associada às influências de grupos hegemônicos que geralmente se opõem aos valores educativos, assim o anseio da reflexão crítica é ir além das condições socioculturais e promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no ensino.

> Consequentemente, um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Contudo essa tomada de consciência tão necessária como dita por Contreras, só pode se dar a partir do momento em que haja conexão das instituições de formação docente e das escolas com os demais movimentos sociais. Para que haja a autonomia profissional dos professores ela deve estar intimamente ligada à autonomia social, pois como antes já dito o espaço escolar reflete as condições sociais, políticas e econômicas na qual está inserida. Somente em uma sociedade crítica e autônoma podem existir professores como intelectuais críticos autônomos.

> [...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. (CONTRERAS, 2002, p.193).

Esses elementos dizem respeito a defesa de uma concepção de ensino que destaca a tríade obrigação moral, compromisso com a comunidade e a competência profissional. Tal concepção busca defender a autonomia dos professores através de um programa político para a sociedade e compromisso social com a prática docente. Contido neste programa estariam as raízes de uma nova estrutura social para as novas gerações, estrutura essa capaz de promover a autonomia necessária para resistir às demandas da sociedade (CONTRERAS, 2002).

Assim a reflexão implica mudanças ativas no interior da sociedade, do contrário ela é apenas alienação e não propicia o conhecimento e visão crítica do mundo. Aliás a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo (GHEDIN, 2012). O intelectual memorizador não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 2020).

Até agora verificamos que é necessário não somente a correta apropriação do conceito do que é o professor reflexivo, mas também do estabelecimento de uma identidade profissional de *intelectuais críticos reflexivos.* E para que isso ocorra há a necessidade de afirmação de políticas públicas com tal intencionalidade, para que este conceito não se torne apenas um mero discurso ambíguo e falacioso (PIMENTA 2002).

> Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudanças e com a incerteza. [...] A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica e etc (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Nessa perspectiva pensamos que é necessária uma nova formação que rompa com as estruturas de poder, com as injustiças sociais, a discriminação e acolha as

diversidades que compõem a sociedade, as histórias de vida, que coloque em pauta as contradições, que revele o que está oculto no currículo, que não seja discutida em espaços limitados, mais que permeie tanto as instituições de ensino básico, quanto as instituições de formação de professores e as reuniões de organizações sociais que buscam o devido espaço nas tomadas de decisões da sociedade.

## 2.2. A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Pensar na formação de professores, não é reinventar a roda. Não obstante, ao mesmo tempo em que a discussão a seu respeito é antiga também é atual, principalmente quando refletimos a partir de uma realidade onde educação e ciência estão em último lugar em nível de importância na agenda das autoridades governamentais.

Recordemos que de modo generalizado a formação de professores no Brasil tendeu a passar por fortes transformações a partir do marco da distensão do Regime Militar. Não só a formação de professores, mas a educação como um todo. Vale salientar que as disciplinas ligadas às humanidades – a exemplo de História e Geografia que foram substituídas por Estudos Sociais – tenderam a ser substituídas por outras disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 150).

Assim, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, um novo fôlego é dado não só para a educação, mas também para a História e para o historiador. O processo de redemocratização trouxe de volta a História para as salas de aulas, mas desta vez não mais uma História factual, apenas pautada nas realizações de grandes gênios ou generais, mais como uma possibilidade de fazer com que tanto aluno e professor se enxergassem como sujeitos inseridos no processo de produção do conhecimento histórico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Nesse momento foi necessário não apenas a reorganização do currículo da disciplina de História da educação básica, os locais onde os professores de história eram formados para atuar em tal segmento também deveriam se reinventar, bem como as teorias historiográficas de produção do conhecimento histórico.

> Alguns historiadores brasileiros no período de redemocratização do país na década de 1980, passaram a se apropriar dos novos pressupostos

> historiográficos europeus, dentre eles a história cultural francesa e a história social inglesa, evidenciando nestas produções uma ampliação do conceito de fontes e dos campos de investigação (ARAÚJO, 2008).

São a partir destes novos marcos teóricos que tanto a história ensinada quanto a formação de professores de histórias tendem a ganhar novos aspectos, aspectos estes voltados para a diminuição do abismo entre ensino básico e superior bem como a admitir que a história não era feita apenas por fatos políticos e econômicos, mais também dos fatos cotidianos, das realidades sociais, que agora também deveriam ser analisados criticamente a partir de sua carga subjetiva.

> A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode que as tradições e costumes, que se perpetuaram como passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão (IMBERNÓN, 2011, p, 68).

Assim, os primeiros passos da formação de professores de história visando uma reflexão crítica, estão ligados às propostas teóricas da Escola Francesa e da Inglesa (VIEIRA, 2008). Mesmo assim ainda se faz necessária a existência de uma formação que coloque em pauta o real sentido da reflexão crítica na profissão docente, cuja meta principal é aprender a interpretar os sentidos do mundo e enxergar o outro através das relações intersubjetivas que se estabelecem no dia a dia dentro e fora da escola e dos espaços institucionais de formação docente.

Em 1990, o Ministério da Educação (MEC), delineou os parâmetros de elaboração de estruturas curriculares e perfil profissional do historiador (RICCI, 2015). Em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes curriculares dos Cursos de História.

É importante ainda que se destaque que tais mudanças tiveram importante participação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Desde 1981 a Anpuh já estava realizando um importante levantamento através de envio de questionários para todos os cursos de História do país.

Como resultado foram obtidas informações acerca do corpo docente, bem como da própria estrutura física dos cursos, introdução aos estudos históricos, bacharelado e licenciatura, que até então compunham um sério problema no interior dos cursos de graduação em História (RICCI, 2015, p.111).

Bacharelado e licenciatura compunham uma relação dicotômica. Enquanto a licenciatura mantinha boas relações com as disciplinas de cunho pedagógico ofertadas pela faculdade de educação o bacharelado se detinha em disciplinas voltadas para métodos e técnicas de pesquisa e não para a pesquisa em si, o que de acordo com Ricci (2015) justificaria a ausência da exigência de uma monografia ao final do bacharelado.

Isso nos indica que apesar das mudanças de paradigmas históricos que balizam os cursos de História outras ainda significantes no que tange a formação dos professores de história ainda deve ocorrer. Pois, do que adianta munir os licenciandos com ferramentas e técnicas para realizar pesquisa se de fato não são ensinados a utilizá-las?

É necessário o rompimento com as dicotomias internas na formação dos professores de história e a inserção de possibilidades de reinterpretação dessa formação que permitam aos licenciandos a enxergar a integração da sua história de vida com a história da humanidade, onde tudo se integra ao círculo hermenêutico, compreendendo-se do micro para o macro, reinterpretando a realidade e dando tons de autonomia às suas ações.

Com essa forma de pensamento é que ao se processar a reorganização do currículo de formação de professores de história a partir das diretrizes aprovadas pelo CNE em 2001 para os Cursos de História a lacuna entre licenciandos e bacharelandos também começa a ser repensada, no entanto isto nos remete a uma questão já mencionamos anteriormente, a oposição entre teoria e prática.

Porém, essa questão tenderia a ganhar cada vez mais espaço nas discussões de formulações de propostas curriculares dos Cursos de História do Brasil. Lembremos que a década de 1990 no Brasil é o momento em que muito se discutiu e popularizou o conceito de professor reflexivo a partir das visitas e palestras do professor Antônio Nóvoa e da professora Isabel Alarcão convidado por universidades e associações científicas (PIMENTA ,2012). A partir desse movimento se começou a questionar que tipo de professor os centros de formação de professores estavam enviando para a educação pública.

Lembremos ainda que não é de se admirar que a discussão a respeito de uma formação reflexiva tenha ganhado força entre os cursos de Histórias. Recordemos que mesmo durante o Regime Militar, intelectuais mantiveram sua oposição ao governo através de seus estudos e produções acadêmicas, balizados pelas teorias marxista,

gramsciana e etc. Intelectuais como Florestan Fernandes que proferiu a conferência de abertura do I Fórum de professores sobre a “Política educacional do Governo”, de 11 a 13 de outubro de 1968 no Rio de Janeiro (SANFELICE, 2008).

Teorias que iniciaram a discussão já no final da década de 1980 sobre a necessidade de uma História que não se ficasse mais apenas nos grandes fatos e personagens históricos. Agora a História deveria abrir espaço para que tanto alunos e professores se integrassem a ela compreendendo-se como agentes históricos.

Ao falarmos de alunos e professores como agentes históricos, entendemos que estes por sua vez devem ser sujeitos munidos tanto da teoria quanto da prática e por isso, sujeitos capazes de estabelecer a crítica das relações sociais e de poder do meio que estão inseridos. Logo, para que haja a plena compreensão dos fatores sociais circundantes aos sujeitos, eles precisam conhecer a história, a sua própria e a da humanidade. É necessário saber que o individual se conecta ao coletivo e vice-versa.

A partir das novas Diretrizes estabelecidas pelo MEC na década de 1990, muito se espera dos professores em formação. “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Observemos que na citação anterior do parecer do MEC busca-se o processo de articulação entre teoria e prática. Ao estabelecer que os professores em formação devem adquirir tais competências o MEC também apontou o meio que assumiu como suficiente para garantir tal condição. Tal caminho era a pesquisa como forma de desenvolver a autonomia do professor.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

> É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais (BRASIL, 2001a, p. 35).

Nesse sentido verificamos que a pesquisa se torna importante ferramenta dos cursos de formação de professores no processo de promoção e desenvolvimento de profissionais que sejam capazes de pensar e refletir sobre a própria prática. No entanto, para além da prática da sala de aula, ainda é necessário que estes profissionais estabeleçam relações da prática profissional com as questões sociais e como uma pode exercer impacto na outra.

Seguindo os ventos da mudança, os cursos de História entram no ritmo e começam a repensar sua estrutura curricular para formar professores que se enquadrem no novo perfil de profissional que agora é definido pelas Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC no parecer CNE/CES 492/2001 da seguinte forma

> 1. *Perfil dos Formandos:* O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (BRASIL, 2001b, p. 7-8).

Estabelecida uma nova cultura de formação do profissional de História percebe-se a tentativa de aproximação entre teoria e prática. Ao se dizer que “O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões” e suprir demandas sociais públicas ou privadas até o magistério em todos os seus graus, entendemos que o profissional de História deve ser formado tanto para atuar no campo da pesquisa quanto da educação, rompendo com a dicotomia licenciatura/bacharelado.

Não apenas um novo perfil profissional é estabelecido, juntamente com ele novas competências e habilidades devem ser adquiridas. Delas destacamos a seguinte:

> Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2001b, p. 08).

Em consonância com o perfil do pesquisador os cursos de formação de professores de História devem promover aos seus graduandos a prática da pesquisa como forma de aproximar a realidade da academia da realidade social, bem como ser capaz de preservar a memória coletiva e entender as implicações que a erudição histórica tem sobre a compreensão, interpretação e reinterpretação da realidade social que o cerca.

Logo, entendemos que a formação reflexiva do professor de História, tendo como marcos iniciais o fim da Ditadura Militar e o estabelecimento das suas Diretrizes Curriculares pelo parecer CNE/CES 492/2001, tem suas bases fixadas na pesquisa como forma de promover a reflexão. Pesquisa essa que deve agora voltar seu olhar para a realidade social, que deve aproximar academia e escola (BRASIL, 2001b).

## 2.3. A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA

O Curso de Licenciatura Plena em História no Amazonas foi criado através da Resolução N.º 003/80, de 14 de agosto de 1980 e era vinculado ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Ao final do ano de 1985, o curso de História desvinculou-se do Departamento de Ciências Sociais, sendo incorporado ao recém-criado Departamento de História, integrado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1980, 1985).

De acordo com o histórico de apresentação do Curso de História no site do Departamento de História, o departamento foi criado com o objetivo de implementar o suporte necessário para a melhoria do ensino, da pesquisa histórica, da extensão e para a formação de um corpo docente capacitado em seus diferentes níveis. O curso foi reconhecido pelo CNE-MEC, através da Portaria N.º 058, de 20 de fevereiro de 1989 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021).

Assim como nas demais universidades do Brasil, influenciadas pelo movimento educacional pós-ditadura a formação de professores de História na Universidade Federal do Amazonas também tendeu a ser influenciada pela escola francesa bem como pela história social inglesa e ainda pelo materialismo histórico, que com suas produções acadêmicas a nível de pós-graduação, representavam fortemente a resistência ideológica contra o autoritarismo estatal.

Enxergamos a história e sua compreensão como importante ferramenta de condução dos homens e mulheres à novos olhares que lhes possibilitam ler e interpretar o mundo. Ao fazer essa leitura e interpretação também interpretam suas próprias ações, dessa ação surge a reflexão-crítica e o conhecimento (GHEDIN, 2002).

Ao consultarmos o Banco de Teses e Dissertações da Capes obtivemos 88 possíveis resultados compatíveis com nossa proposta de pesquisa. Como critérios de busca utilizamos os operadores boleanos juntamente como os termos a seguir:

- Licenciatura AND História AND Pensamento Reflexivo

Dos 88 resultados obtidos na primeira busca, 49 eram dissertações e 31 eram teses. A partir daí passamos a leitura dos resumos, onde concluímos que das 88 pesquisas relacionadas na busca apenas uma dissertação produzida em 2010 na Universidade Estadual do Ceará era compatível como fonte a ser consultada em nossa pesquisa.

Repetimos a busca utilizando uma variação no termo:

- Licenciatura AND História AND Pensamento Crítico

Obtivemos os mesmos resultados da consulta anterior, inclusive o quantitativo de teses e dissertações. Após esse primeiro movimento de busca fomos especificamente para a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas. Também não obtivemos êxito em encontrar trabalhos no mesmo sentido da temática que propomos.

Pelos motivos expostos, reforçamos a importância da investigação sobre a formação de professores no curso de Licenciatura de História da Universidade Federal do Amazonas no campus de Manaus, bem como a possibilidade dessa formação favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Pensamos que a História como ciência que está em constante movimento, que não é dada, não está pronta e acabada e nem conta com instrumentos mecânicos de coleta e análise, pode se beneficiar da hermenêutica crítica como forma de munir o historiador com novas ferramentas para a realização do seu ofício.

# CAPÍTULO III - A LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAM NO CAMPUS DE MANAUS: O PPC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

## 3.1. O PROFESSOR REFLEXIVO E O CURSO DE HISTÓRIA

Há algum tempo ouvimos falar sobre as neurociências e como elas contribuem para a detecção de problemas neurológicos que afetam o desenvolvimento humano. No entanto desde a década de 1990 temos assistido ao crescente aumento de estudos sobre as neurociências, principalmente por conta do surgimento de novas tecnologias de imagem que permitem conhecer de modo mais aprofundado a estrutura e o funcionamento cerebral humano como também as possibilidades de aplicação dos resultados obtidos em outras áreas de conhecimento, dentre as quais queremos destacar a educação.

Apesar de a Neurociência ainda hoje estar pouco vinculada à pedagogia, consideramos que ela possui um papel muito importante na educação, na qual se valendo dos conhecimentos neurobiológicos a respeito do funcionamento cerebral pode contribuir para a prática pedagógica. A partir de tal intersecção acreditamos que pode haver uma melhora no processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos ministrados por professores no âmbito escolar, podendo estes aprimorar sua didática, utilizando conhecimentos neurocientíficos para estimular o processo da linguagem, memória, atenção e demais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de cada indivíduo.

Inserir os conhecimentos neurocientíficos no campo da educação pode nos ajudar a enxergar e extrair o verdadeiro potencial que os alunos possuem. Este pensamento está vinculado a ideia de se deixar de usar as neurociências para justificar dificuldades de aprendizagem dos alunos para buscar formas eficazes de estimular a devida aprendizagem, levando-os ao devido desenvolvimento cognitivo, motor, cultural e social como seres pensantes, com a finalidade de estimulá-los, seja por meio de conteúdo ou temas socioemocionais de acordo com a realidade diversificada de cada sujeito, transformando o modo de ensinar.

Rato e Caldas (2010) nos dizem que considerando a significância do cérebro no processo de aprendizagem do indivíduo, assim como o inverso, parece-nos desde logo óbvia a relação direta entre as neurociências e a educação. Segundo Rato e

Caldas (2010), a relação entre as neurociências e a educação tem assim atraído a curiosidade não só no seio da comunidade de investigação, mas também entre os dirigentes de políticas educacionais e vários profissionais da área da educação.

De acordo com as ideias desses autores, nos últimos anos têm circulado inúmeras concepções falsas sobre o cérebro. Como exemplos dessas falácias podemos citar: o uso de apenas 10% do cérebro; o funcionamento cerebral esquerdo e direito como independentes; os estilos de aprendizagem baseados nas pedagogias multissensoriais; o beber bastante água para melhorar a aprendizagem, são alguns dos exemplos dos chamados neuromitos[8] mais populares.

Ainda segundo os autores o escasso material científico acerca de estudos do cérebro significativos para a educação que permitam uma leitura mais acessível aos não especialistas, pode efetivamente ter contribuído para o desenvolvimento de concepções errôneas e que a sociedade criou demasiadas expectativas em relação ao que as neurociências podem trazer à educação, sendo algumas dessas crenças totalmente irrealistas.

Há uma sede por informação em torno das Neurociências e os benefícios que podem trazer para a educação, expectativas que podem não ser supridas. Este aspecto suscitou a reflexão a respeito de que maneira essas informações mudam de fato a prática do professor. Tendo conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, o que ele pode mudar de forma que faça diferença na sala de aula?

Ainda seguindo o raciocínio de Rato e Caldas (2010), os educadores deverão trabalhar lado a lado com investigadores para desenvolverem e testarem várias hipóteses sobre o funcionamento dos mecanismos subjacentes à aprendizagem. A importância da cooperação entre educadores e pesquisadores é fundamental para que se alcance os resultados esperados.

Ribeiro (2003) salienta que a reflexão ocorre sobre os atributos pessoais do aprendiz, de seu estilo cognitivo e as estratégias cognitivas que adotará para adquirir conhecimento e saber como fazer para assim chegar ao conhecimento metacognitivo. A metacognição, ou, aquilo que está além da cognição é aquilo que foi concretizado pelo processo de aprendizagem.

A capacidade criativa do aprendiz faz com que ele seja capaz de pensar estratégias que o levem ao pleno aprendizado, logo o sujeito que chega a análise

[8] O termo neuromitos se refere a supostos conhecimentos neurocientíficos sem fundamentação científica e que ganharam ampla circulação e credibilidade.

metacognitiva do próprio conhecimento é um sujeito ativo quanto ao próprio aprendizado.

Beber, Silva e Bonfiglio (2014) acrescentam que aprender nada mais é do que mobilizar os sistemas cognitivos. Esse aprender proporciona mudanças dos conhecimentos e independente dos fatores ou do contexto, o motivo da aprendizagem não é apenas o que se quer aprender, mas na verdade a aprendizagem é gerada a partir do interesse pessoal do aprendiz e das recompensas que o aprendizado lhe proporciona.

Neste sentido, afirmam que a metacognição nada mais é do que a aprendizagem e o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, o conhecimento que o sujeito tem sobre si e sobre o que sabe. Assim, é necessária uma reflexão consciente sobre a eficácia dos processos de aprendizagem, bem como das estratégias que cada aprendiz emprega no seu aprender.

Dessa forma a reflexão é parte integrante de um processo maior chamado de aprendizagem, cuja mobilização dos processos cognitivos é extremamente necessária para sua realização. A reflexão se dá a partir do processo de análise da ação individual de cada sujeito, sejam elas de cunho social, no seu trabalho, nos seus estudos e posicionamentos políticos.

A aprendizagem não se restringe unicamente ao campo educacional, mas ela estabelece relações com o mundo concreto onde cada aprendiz estabelece relações sociais, afetivas, e onde se expressam seus interesses pessoais, seus desejos e também o seu ativismo.

Arriscamos dizer que a metacognição é a linha de chegada a que somos levados pela plena mobilização dos processos cognitivos. No entanto, para que isso ocorra a reflexão se faz como parte fundamental deste processo. De acordo com o dicionário de filosofia Nicola Abbagnano, a reflexão é o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações.

Tal reflexão sobre as próprias ações, são por nós interpretadas como o ponto inicial que conduzirá à metacognição. Ao refletir sobre os atos pessoais, se toma consciência de si mesmo e do próprio conhecimento. Logo se alguém sabe o que sabe, se conhece o que conhece, também é capaz de saber o que sabe o que não sabe, de conhecer o que não conhece e a partir desta tomada de consciência buscar aprender.

Ainda de acordo com Abbagnano (1998), o termo crítica foi introduzido por Kant para designar o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si, a fim de garantir a razão em suas pretensões legítimas. Ao juntarmos os termos “reflexão e crítica” em nosso texto, dizemos que o pensamento reflexivo-crítico extrapola o simples ato de pensar suas ações em um primeiro nível.

Estamos a dizer que o pensamento reflexivo-crítico é realizado em um segundo nível, para além da cognição, uma vez que o mundo real é passível e interpretações, muitas delas equivocadas e que podem comprometer o pensamento crítico, situado em uma dialética sobre o próprio sujeito. Isso permite ao sujeito a plena liberdade de, ao conhecer a si mesmo, superar obstáculos e limites ao seu aprendizado e ser capaz de entender como ele se encaixa no mundo, na História humana, na sociedade e analisá-las de forma crítica.

> Por isso é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, como o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (CONTRERAS, 2002).

Por pensarmos dessa forma, acreditamos que a análise do curso de História da Universidade Federal do Amazonas é algo importante. Essa análise foi feita de forma documental e bibliográfica, pois o tempo não nos permitiu realizar a pesquisa de campo e recolher as falas dos egressos do curso de licenciatura em questão para posterior análise.

## 3.2. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Pensar no processo de formação dos professores de História a partir do Plano Pedagógico do Curso, não é tarefa simples e nem foi escolhida por acaso, muito menos o recorte temporal foi feito de modo aleatório. Evidente que ao se privilegiar um determinado recorte temporal se busca facilitar a compreensão e análise de tal período.

Os principais motivos associados ao estabelecimento do presente recorte (primeira década do século XX) em questão conta com motivos de cunho pessoal e de também de mudanças no curso de formação em questão. Ao se misturarem, esses motivos nos impeliram a propor tal análise.

O primeiro dos motivos está relacionado com a própria formação inicial do mestrando. Ressalto que a formação inicial do escriba deste texto é derivada do curso que está sendo analisado com base no seu PPC. O processo de escrita deste trabalho remete a momentos vivenciados ao longo do processo de formação inicial do mestrando.

Também é nesta primeira década que o Curso de História da Universidade Federal do Amazonas passa por reformulações na estrutura do seu Projeto Pedagógico de Curso. São estas mudanças que nos propomos a analisar e que esperamos satisfazer ao leitor desta dissertação.

Salientamos que na primeira década do século XX o Curso de História possuiu três Planos Pedagógicos de Curso. O primeiro deles esteve vigente até 2003, porém não tivemos acesso a ele. Todavia sua existência fica subentendida, pois no PPC de 2006, em nota de rodapé é citado que por conta da Resolução CNE/CES, Nº 13, de março de 2002, foi necessária uma reformulação do PPC, que em sua nova versão passou a vigorar em 2003.

Também citado em nota de rodapé, o PPC de 2003 passava a estruturar o currículo do curso em duas partes distintas. O curso de História, assim como a maioria dos cursos de nível superior, tem em sua grade curricular oito semestres letivos que de acordo com a grade curricular daquele momento, do primeiro semestre até a finalização do quarto semestre deveria ser cursado por todos, com disciplinas organizadas em um chamado Tronco Comum.

Ao final do quarto semestre, os alunos deveriam optar por um de dois caminhos ou habilitações oferecidas a eles. Uma dessas habilitações era a Licenciatura, que em sua essência forma professores. A outra habilitação, chamada de Bacharelado, oferecia uma preparação para que seus egressos atuassem como pesquisadores de órgãos públicos e privados.

Tornamos a dizer que não tivemos acesso aos dois primeiros Projetos Pedagógicos de Curso vigentes durante o recorte temporal em questão. O que citamos até agora a respeito deles, é o que está citado em nota de rodapé do terceiro e último PPC do período. Acrescentamos que com relação ao segundo PPC

mencionado, nos valemos da experiência do próprio mestrando, pois sua formação inicial em Licenciatura Plena em História se deu nos moldes do currículo implementado no PPC de 2003 e que ficou vigente até 2005.

Assim, para nossa análise, pensamos que

> Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que invisivelmente transforma o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos (JULIA, 2011, p. 15).

Por estar inserido no ínterim do momento histórico em questão, buscamos ter cautela ao analisarmos o PPC do Curso, a fim de que, da maneira mais fidedigna possível, desenvolvermos nosso trabalho.

Ao que nos consta, o PPC implementado em 2003 não conseguiu alcançar os objetivos esperados. Infelizmente não podemos discutir esses objetivos aqui por falta de fontes que corroborem com o nosso pensar, pois os dois primeiros PPC's em questão não estão disponíveis para acesso online, tampouco o contato com antigos coordenadores do curso foi eficaz na busca desses documentos. Segundo o relato de um desses ex-coordenadores do Curso de História, esses documentos existem, mas apenas no computador do departamento, que ainda se encontra inacessível por conta da pandemia da COVID-19.

Amparados em Julia (2011), pesquisas desse tipo exigem que o estudo das normas e propósitos vigentes, das condições do profissional docente - vistas a partir de uma perspectiva histórica - e dos conteúdos ministrados estejam inter-relacionados, entendendo neste último ponto que os assuntos não são apenas vulgarizações ou adaptações são a ciência de referência e trazem consigo uma criação escolar que ainda está associada a uma "liberdade prática" dos professores na sua prática.

Ainda conforme Julia (2011), o PPC implementado em 2006 trazia novas preocupações. Tais preocupações foram observadas a partir de discussões realizadas entre alunos e professores, que juntos buscavam a melhoria do curso. Dentre as principais preocupações expressas podemos citar a busca pela melhoria entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a formação de um profissional integral.

Ao se falar da possibilidade da formação de um profissional integral a partir da reformulação do PPC, se fala da questão da divisão do curso em tronco comum e habilitação específica citados anteriormente. Lembremos que essa discussão já fazia parte do cenário das universidades brasileiras desde 2001 a partir das diretrizes aprovadas pelo CNE em 2001 para os Cursos de História.

Comumente, os egressos do Curso História costumam atuar como professores no ensino básico, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Tais profissionais estão espalhados na capital e no interior do estado. Logo de imediato, ao iniciarmos a leitura e análise do PPC, percebemos que a questão anteriormente citada sobre a dicotomia entre bacharelado e licenciatura estava sendo deixada para trás. Pois, de acordo com o PPC de 2006, que perdurou até 2018, agora os egressos formados a partir dele poderiam atuar tanto na educação quanto pesquisando ou com prestação de assessoria aos trabalhos de preservação do patrimônio histórico cultural, sem a necessidade de fazer uma complementação do curso.

Além disso, na página 7 do referido documento surge pela primeira vez a palavra reflexão. Este termo surge na redação do documento em questão na seguinte frase, “prestar consultoria relativa ao campo de reflexão do profissional de história” (UFAM, 2006). Pensamos que esse campo é o campo da compreensão do ser humano, de sua história e do autorreconhecimento na história.

Embora o documento suprima a dicotomia entre bacharelado e licenciatura eliminando a divisão do curso entre as disciplinas de tronco comum e habilitação específica, percebemos que em sua nova redação ainda se mantém uma postura de diferenciação. Referente a isso destacamos os seguintes trechos,

> A proposta pedagógica implementada tem como princípio a formação de um profissional que detenha o domínio das linhas gerais do processo histórico em variadas dimensões e também que possa reconhecer as principais abordagens teóricas que vêm orientando as análises históricas. Deve esse profissional ser capaz também de compreender as diferentes modalidades de articulação entre informações e teoria de maneira crítica, tanto nas atividades de ensino como nas de pesquisa. Deve ser um profissional atento ao “fazer da História” analisada, em sua dimensão de conhecimento cientificamente produzido e também ao fazer da História na multiplicidade da vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades humanas organizadas no tempo (UFAM, 2006, p.10)

Aparentemente, se fala de um único profissional capacitado para atuar com ensino e pesquisa. Ao propor tal articulação, o texto nos diz que esta é uma maneira

de propiciar a formação de pessoas capazes de desenvolver uma visão crítica a partir do estabelecimento da adequada relação entre as informações que possui e as teorias históricas. No entanto, a sequência do texto diz o seguinte,

> No que diz respeito à formação do professor de História, o Curso afim objetiva a preparação de um agente que tenha realizado um processo de análise e reflexão sobre a prática pedagógica, os instrumentos, as metodologias e experiências disponíveis na área de História. Esse processo deverá possibilitar um repensar permanente de seu trabalho na condição de educador. Como construtor do saber histórico, a ênfase nas atividades inerentes ao métier do historiador é a principal característica na distribuição das temáticas disciplinares, realizando uma aproximação definitiva entre o pensar e o fazer histórico (UFAM, 2006, p.10)

No trecho citado ainda é possível perceber que há uma preocupação específica se o estudante em processo de formação, ao longo do curso estará munido por ferramentas que o permitam ser um pesquisador ou um professor. Embora deva haver uma formação “integral”, sem a separação entre pesquisa e educação, na nossa interpretação, não é o que acontece, pois nos parece haver uma maior valorização do pesquisador em detrimento do professor de história.

Quanto às competências e habilidades trazidas no PPC temos as seguintes,

> 1. Conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, visando com isso dominar o conhecimento sobre procedimentos teórico-metodológicos e as narrativas; 2. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e análise das relações sócio-históricas; 3. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; 4. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; 5. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz diferenciá-las e, sobretudo, de qualificar o que é específico do conhecimento histórico; 6. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e suas difusões não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; 7. Dominar os conteúdos básicos que são objetos de ensino aprendizagem no ensino fundamental, médio e superior; 8. Ter competências para atuar no ensino de História, tanto no âmbito formal, como em práticas não-formais de ensino, para produzir materiais pedagógicos e para refletir sobre as questões referentes ao ensino da História nos diferentes âmbitos e níveis em que ele se desenvolve; 9. Dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. 10. Fazer uso de recursos didático-pedagógicos de Informática e de outras tecnologias. (UFAM, 2006, p. 11).

Ao analisarmos as competências e habilidades apresentadas acima, nos indagamos se de fato ela vai de encontro à proposta pedagógica que já mencionamos e que em sua escrita busca formar profissionais críticos. Divididas em uma totalidade de dez, observamos que as competências e habilidades em seus primeiros cinco pontos, voltam-se a expor do que se espera do pesquisador e a partir do seis até o dez, trata da questão do professor de história.

Embora dividida dessa forma, verificamos que nenhuma dessas competências e habilidades trata da questão do desenvolvimento do pensamento crítico. Em linhas gerais tratam da pesquisa, do ensino, das técnicas pedagógicas, das tecnologias, da informática e da reflexão sobre o ensino.

Como dito anteriormente, a reflexão é inerente a todo e qualquer ser humano. Todavia, ao analisarmos o PPC do Curso de Licenciatura Plena em História, nos interessa saber se ele propicia o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, que por sua vez não observamos na estruturação de suas competências e habilidades.

Assim, dentro da versão do PPC em questão o Objetivo Geral está estabelecido da seguinte forma.

> Desse modo, o Objetivo Geral do curso é o de investir na formação do profissional de História, compreendido como agente responsável pela construção e divulgação do saber histórico, com domínio efetivo das formas e mecanismos de produção desse conhecimento, na medida em que esse "graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de produção e difusão" (Cf. Parecer CES nº 492/2001) (UFAM, 2006, p. 12).

Ao que nos compete, em nossa análise do objetivo geral, verificamos que em sua escrita também não há concordância com a proposta pedagógica. O objetivo geral em nenhuma de suas linhas sequer menciona a formação de um profissional dotado de capacidade crítica ou reflexiva. Ao invés disso, percebemos que tanto as competências e habilidades, bem como o objetivo geral estão mais preocupados em formar profissionais dotados de conhecimentos voltados aos conteúdos específicos da História.

Com base no CNE, a preocupação com a formação docente para atuar em diferentes setores passou a estimular o desenvolvimento de propostas distintas, com

o objetivo de induzir e protagonizar a formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Os diagnósticos acerca da gravidade da situação da educação no Brasil indicavam as carências das licenciaturas e priorizavam a formação dos professores.

Corroboramos essa ideia ao citar também os objetivos específicos que serão listados a seguir.

> Especificamente, esse profissional deverá atuar: a) No planejamento, na organização, na implantação e direção de serviços de pesquisa histórica; b) No exercício pleno do magistério nos níveis Fundamental, Médio e Superior, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; c) Na elaboração de critérios de avaliação e seleção de documentos par fins de preservação; d) Em assessoria instituições responsáveis pela preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural (UFAM, 2006, p.12).

De certo que concordamos que a formação inicial no curso de história deve preparar profissionais capacitados a atuar nas questões até aqui trazidas e reforçadas pelos objetivos específicos. Todavia há uma preocupação excessiva com o conteúdo a ser desenvolvido dentro do espaço da universidade e sua acumulação para tais profissionais possam lecionar ou pesquisar.

A composição da Matriz Curricular encontra-se disposta em quatro eixos estruturais. No primeiro eixo, denominado de Fundamentos Teóricos e Metodológicos encontram-se as disciplinas referentes aos estudos das principais correntes historiográficas e estudos metodológicos da história.

O segundo eixo denominado de Conhecimento Histórico, estão situadas as disciplinas de conteúdo histórico. Essas disciplinas estão atreladas aos estudos dos períodos históricos, iniciando com História Antiga e Medieval, seguindo com História Moderna e Contemporânea afunilando para os estudos históricos da História e Historiografia do Brasil até a História Regional.

Ao terceiro eixo estrutural compete às disciplinas voltadas para a Formação Profissional. As disciplinas que compõem este eixo são a Investigação Científica, Teorias e Metodologias Didático-Pedagógicas, Estágios supervisionados e Práticas Didático-Pedagógicas.

Por fim, o quarto eixo estruturante se refere aos Componentes Complementares que se desdobram nas Práticas Integradas de I até VII. Segundo o PPC “as práticas integradas são as atividades de apoio ao processo formativo do

profissional em História e que deve andar articulado ao estágio a fim de transcender a sala de aula para além do ambiente da própria educação escolar" (UFAM, 2006). Tais práticas integradas tem sua carga horária distribuída em oficinas e devem espraiar os sentidos e a reflexão do formando em história para além da própria História a partir do estabelecimento de relações com outras áreas de conhecimento.

Ao analisarmos o ementário do curso disponível no PPC, pudemos fazer nossas observações a partir de três pontos. Estes três pontos tratam de uma visão geral de cada disciplina divididos em Ementa, Objetivo Geral e Bibliografia Básica. No ementário constam trinta e seis disciplinas e suas respectivas ementas, percebemos que de todas as ementas constantes apenas uma delas, a Disciplina de História Antiga traz o termo "crítica" em seu resumo em seu objetivo geral o termo "reflexões críticas".

Na ementa de outras disciplinas aparecem os termos "reflexões" quatro vezes, "refletir" uma vez, "compreender" uma vez e "compreensão" onze vezes. Quanto às bibliografias das disciplinas verificamos que as disciplinas Teoria da História, Metodologia da História, são as que privilegiam a concordância entre resumo da ementa, objetivo geral e bibliografia básica no que tange a utilização de teóricos que enfatizam a visão crítica da história, a exemplo de constar na bibliografia básica destas disciplinas nomes como March Bloch Peter Burke, Jacques Le Goff, Lucien Febvre entre outros.

Com relação às demais disciplinas, verificamos que suas bibliografias básicas são compostas em sua essência por conteúdos específicos do campo histórico. Tal informação nos diz que há uma preocupação maior em fornecer mais subsídios de conteúdos do que a busca de promover discussões teóricas acerca da compreensão da totalidade do homem histórico e a formação a partir de uma reflexão crítica. Frisamos que não foi possível analisar todos os objetivos das disciplinas, pois quatro delas estavam com o campo referido em branco.

Desse modo, observamos que ao analisar o PPC do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas temos a visão de que, mesmo que em sua proposta pedagógica se busque a formação de um profissional crítico até o momento em que o curso está sendo analisado, ele oferece condições para a formação deste profissional crítico. Isso deve ao fato de que o debate sobre o ensino de história, que se insere no quadro mais amplo da problematização da renovação educacional, traz à tona a formação inicial de professores de história. O mundo acadêmico, polarizado entre didáticos e historiadores, concorda que a formação de professores de história é

deficiente, mas cada um por motivos diferentes, senão opostos. No entanto, ninguém é capaz de nomear satisfatoriamente esse corpo de conhecimentos e habilidades intelectuais necessários para o ensino de história.

Relembramos Contreras (2002), que nos chama atenção para o que é ser crítico. Ele nos ensina que para sermos críticos devemos ir além do conteúdo e entender suas implicações e relações com a realidade. Temos que ser capazes de enxergar, desconstruir e reconstruir nossos conceitos sobre a sociedade, pensá-la de forma crítica e de pensar possíveis soluções para os problemas que nos cercam, sejam econômicos, sociais ou discriminatórios.

Ainda com base no pensamento do referido autor, pode-se considerar que é arriscado direcionar conhecimentos precisos a serem transmitidos a alunos (e professores) que, sem dúvida, perderão sua relevância e sua pretensão de “verdade” em poucos anos, devido a uma historicidade da qual nem humanos nem o conhecimento escapam. Restaria, assim, o pensamento histórico, que se dá, por exemplo, por meio do Estágio Curricular. Que formação, então, para os professores de história, diante das posições antagônicas dos acadêmicos, que, em sua busca de legitimidade, contribuem para “desacreditar” os professores de história por seu falso debate contrapondo saberes e habilidades? Que saberes, que saberes e que projeto político deve ser levado em conta diante do relativismo científico, por um lado, e do impasse político da sociedade quebequense, por outro? Estas são, sem dúvida, grandes questões que não pretendo responder.

Longe de negar a importância de conhecer a fundo os grandes acontecimentos que moldaram a sociedade, de se apropriar do credo dos didáticos de que a história é uma construção resultante da contemporaneidade dos historiadores, e que é preciso, para tanto, investigar, questionar as fontes, enfim, longe de negar que a história pode ser entendida como um processo de raciocínio, compreende-se que os professores deveriam confiar mais em si mesmos e recorrer às suas próprias forças para inovar e desenvolver uma prática pedagógica adaptada às necessidades educativas do presente.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um trabalho de pesquisa não é tarefa fácil, mesmo que através de documentos. Foi exatamente isso que nos propomos a fazer ao analisar alguns livros de Paul Ricoeur, analisar o surgimento e o significado que tem o termo “professor reflexivo no Brasil e na Amazônia" e desfiar o PPC do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas. Ao fazer isso buscamos atingir nosso objetivo que é o de analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico no âmbito da licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas.

No Capítulo I- Contribuições de Paul Ricoeur à Formação do Professor de História no Século XXI, buscamos compreender parte de seu pensamento a partir de quatro obras que julgamos suficientes para a realização desta tarefa. Buscamos estabelecer um entendimento entre o que é o trabalho do historiador, o que é a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur e como ela pode oferecer recursos durante o processo de formação e também na realização do trabalho diário do profissional de História.

Como já mencionado em nosso texto, a hermenêutica inicialmente presa a análise dos textos teológicos pode também ser utilizada como método de compreensão também nos textos históricos. De certo que o texto por sua vez pode não se prender unicamente à escrita, mas também está no que é dito e nos símbolos e signos impregnados de sentido que nos trazem uma mensagem.

Assim a hermenêutica pode contribuir para a formação e trabalho do historiador no século XXI na análise dos textos escritos, dos textos falados ou mesmo dos artefatos deixados pela humanidade ao longo de sua existência no planeta. Pois tanto os textos falados ou escritos e artefatos analisados pelo profissional de história foram e são produzidos por homens.

No Capítulo II – A Formação Reflexivo-crítica dos Professores de História na Amazônia, discorremos sobre a gênese e significância deste conceito. Para tanto recorremos a história da formação de professores, como ela se modificou no movimento pós-ditadura e como o conceito de professor reflexivo se radicalizou no Brasil.

Entretanto, ao investigar a respeito da formação do profissional de história na Amazônia e na Universidade Federal do Amazonas nos esbarramos com um muro. Tal muro representa a falta de bibliografias sobre a formação de professores de

história no Amazonas, bem como a escassez de documentos oficiais que subsidiassem nossa pesquisa.

No Capítulo III - A Licenciatura em História da UFAM no Campus de Manaus: O PPC e suas Implicações Para a Formação Reflexivo-crítica do Professor de História procedemos com a análise do PPC do curso. Para tanto desfiamos a proposta pedagógica, os objetivos geral e específicos e o ementário.

Neste percurso observamos que de modo pontual o PPC se preocupa com a formação de profissionais críticos. Isso pode ser percebido na redação da proposta pedagógica, embora os objetivos gerais e específicos estejam construídos de maneira a privilegiar conteúdos que formarão professores e pesquisadores que apenas dominam o conhecimento histórico e sejam capazes de reproduzi-los. Assim temos profissionais em formação e egressos comprometidos com a memorização dos fatos históricos ou munidos de ferramentas para a pesquisa.

Desta forma, partindo dos dados obtidos para a realização da pesquisa, verificamos que há uma contradição no PPC do curso. Tal contradição está relacionada aos direcionamentos dado ao curso pela proposta pedagógica e pelos objetivos que parecem caminhar em direções diferentes. Ao nosso ver, o Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Amazonas até o momento do recorte histórico e das fontes analisadas, não fornece subsídios para o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico dos profissionais de história em formação.

No entanto, pensamos que é importante que não só a Licenciatura em História, mais toda e qualquer licenciatura ou bacharelado deve se encarregar de promover a formação de profissionais reflexivos e críticos. Formar homens e mulheres capazes de autocompreender-se, de compreender os outros, de enxergar além da aparência, posição social ou nível de formação.

Homens e mulheres que como filhos do seu tempo, que como seres históricos em constante processo de mudança e que por isso são dialéticos e subjetivos. Tal subjetividade e o mundo que os cerca, realidade de cada um e cada uma, devem ser analisadas de forma reflexiva para que se torne crítica e, desse modo, sejam capazes de promover mudanças de pensamento e de posturas políticas.

Devemos primar pela busca do conhecimento, de si, do outro, da realidade, da capacidade crítica. Capacidade esta que nos leva a questionar, a nos questionar. A questionar as estruturas sociais vigentes que perpetuam a discriminação por conta da

cor da pele ou a valorização ou desvalorização de alguém pelo saldo da conta bancária bem como pela falta dele. Isso para dizer o mínimo do que é mais gritante em nossa sociedade.

Às pesquisas futuras, este trabalho permitirá a compreensão dos fundamentos filosóficos e conceituais que sustentam nossas concepções de reflexão em educação e, mais particularmente, no campo dos estudos do trabalho docente. Queremos mostrar que a virada reflexiva-particularmente importante no campo dos estudos sobre as práticas docentes e a formação de professores de História caracteriza-se ao mesmo tempo por um empobrecimento dos vínculos que uniam as ciências da educação às outras tradições de pensamento reflexivo, oriundas da filosofia e das ciências sociais e humanas. Desejamos, com este estudo, resgatar alguns desses vínculos a fim de enriquecer nossa visão do profissional reflexivo em prol de uma melhor compreensão do trabalho dos professores de História.

## REFERÊNCIAS


ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, v. 1, p. 161-172, 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20469. Acesso em: 05 fev. 2021.

ARAÚJO, Silvera Vieira de. História social e história cultural e suas influências na produção historiográficas sobre cidades no Brasil. **Anais do XIII Encontro Estadual de História** - Guarabira, PB, 2008.

BEBER, Bernadétte; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v.31, n.95, 2014.

BENTIVOGLIO, Julio. **História e hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico – percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos.** In: OPSIS, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007

BLOCH, March Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório com parecer CNE/CP 009/2001**: **d**iretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2001a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório com parecer CNE/CES 492/2001**: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Brasília, 2001b.

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

CUNHA, J. L. da; CARDÔZO, L. dos S. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores**. Educar em Revista (Impresso), v. 42, p. 141-162, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GHEDIN, Evandro. **A filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004. p. 1-14.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para uma mudança e para a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-SP: Autores Associados, n.1, p.9-43, 2001.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p.7-22, 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 21 set. 2021.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **A pedagogia da neurociência**: ensinando o cérebro e a mente. Curitiba: Apris, 2015.

PASQUALI, Luiz. A percepção como processo psicológico. *In*: PASQUALI, Luiz. Os **Processos cognitivos**. São Paulo: Vetor, 2019. Cap. 1. p. 21-62.

PAYEN, P. A constituição da história como ciência no século XIX e seus modelos antigos: fim de uma ilusão ou futuro de uma herança? **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 4, n. 6, p. 103–122, 2011. DOI: 10.15848/hh.v0i6.250. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/250. Acesso em: 3 out. 2021.

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

RATO, Joana; CALDAS, Alexandre Castro. Neurociências e educação: realidade ou ficção? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, Portugal, 2010, p. 626-644. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267698780_Neurociencias_e_educacao_Realidade_ou_ficcao. Acesso em: 07 mar. 2021.

REIS, Carlos Eduard. A formação do professor de história. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 1, n.1, p. 49-63, 1999.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 2003.

RICCI, Cláudia Spaga. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto: Rés-Editora, 1988.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, v.9, n.1, p.7-19, 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 164 e os intelectuais. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez. 2008 357. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STERNBERG, Robert J.; STERNBERG, Karin. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learne, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**. Projeto Pedagógico do Curso de História**, 2006.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. Conselho Universitário. **Resolução nº 003/80**. Cria e autoriza o funcionamento de licenciatura plena em história. Disponível em: https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0031980suni.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. Conselho Universitário. **Resolução nº 013/85.** Cria o Departamento de História, integrado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras. Disponível em: https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0131985suni.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História. [2021] **Histórico**. Disponível em: https://historia.ufam.edu.br/apresentacao.html. Acesso em: 21 set. 2021.