



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVANA GOMES DOS REIS

**SABERES DOCENTES E HISTÓRIA:
REFLEXÕES SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Londrina
2008

SILVANA GOMES DOS REIS

**SABERES DOCENTES E HISTÓRIA:
REFLEXÕES SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2003

SILVANA GOMES DOS REIS

**SABERES DOCENTES E HISTÓRIA:
REFLEXÕES SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt
Universidade Federal do Paraná

Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 14 de março de 2003.

DEDICATÓRIA

A Deus, por ter aberto as portas e
mostrado o caminho. Quem me
sustentou nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Orientadora, presença constante em todas as etapas deste trabalho.

Ao meu marido e minha família, pela confiança e motivação.

Aos profissionais entrevistados, pelo tempo cedido e pelas informações valiosas para a realização deste estudo.

Aos amigos e colegas, pelo apoio no decorrer desta jornada.

Aos professores e colegas de Curso, pessoas que contribuíram para trilhar mais essa etapa da vida.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Professor, aquele que ensina.

Ensina o quê?

Professor, aquele que produz.

Produção-reprodução?

Professor, aquele que sonha.

O vivido é sonho sonhado?

Professor, aquele que detém o saber.

Mas que saber?

Professor, aquele que faz História.

História apropriada? Construída?

Memorizada?

Professor aquele que abre caminhos.

Mas que caminho tomar?

Sonia Maria Leite Nikitiuk (Repensando o ensino
de História, 1996)

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes docentes e história:** reflexões sobre ensino e formação de professores. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

RESUMO

Adotando o referencial de saberes docentes (Tardif, 2002) e a classificação dos conhecimentos do professor de Shulman (1987), este estudo analisa quais os conhecimentos são considerados necessários ao professor de História, segundo a literatura, professores formadores e atuantes na rede pública do ensino fundamental e médio. Para a coleta de dados utiliza entrevistas semi-estruturadas, abrangendo uma população de 15 entrevistados, sendo nove formadores, subdivididos em três grupos: três de disciplinas específicas do curso de História de uma instituição de ensino superior, três de metodologia e prática de ensino e três das disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação) da mesma instituição. Aponta como principais resultados: a) os saberes docentes são múltiplos, tendo um caráter pessoal, social e pragmático vinculado ao tempo de trabalho e às experiências vivenciadas; b) dentre os diversos saberes, as instituições formadoras somente têm focalizado os saberes de formação (saberes pedagógicos e disciplinares); c) a prática é valorizada como espaço contínuo de formação, onde são desenvolvidos os saberes experienciais, que filtram os demais saberes em função das necessidades cotidianas; d) a concepção de propostas de ensino e aprendizagem requer a consideração do contexto escolar no qual elas serão implementadas, através da análise de seus limites de realização; e) as instituições formadoras precisam melhorar a articulação entre seu próprio corpo docente, entre teoria e prática e sua articulação com o ensino médio e fundamental. Conclui-se que existe uma convergência entre os elementos constituintes dos conhecimentos de conteúdo, pedagógicos de conteúdo, curriculares, dos alunos e suas características, de contexto e dos fins educacionais do ponto de vista de formadores e professores atuantes. Entretanto, grande parte dos professores atuantes na rede pública consideram que os conhecimentos pedagógicos são apenas técnicas de trabalho, dissociados do aspecto teórico e reflexivo. Mesmo considerando que todos os saberes estão inter-relacionados, a maioria dos professores formadores dá grande destaque aos conhecimentos de conteúdo e pedagógicos de conteúdo (ligados ao aspecto teórico e metodológico da História), enquanto os professores da rede pública enfatizam principalmente a influência do contexto escolar em seu trabalho.

Palavras-chave: Professor de história. Conhecimentos do professor. Teoria e prática.

REIS, Silvana Gomes dos. **Teachers' knowledge and history: reflections on teaching and teacher education.** 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

ABSTRACT

This study adopts the concepts of teachers' knowledge (Tardif, 2002) and the categories of teachers' knowledge proposed by Shulman (1987) and investigates the knowledge deemed necessary to History teachers, according to the literature, teacher educators and practitioners. Semi-structured interviews with 15 teachers were conducted. The teachers were divided as follows: 9 teacher educators and 6 practitioners. The teacher educators were subdivided into 3 groups: 3 were History teachers in an undergraduate course in a higher education institution, 3 were responsible for History teaching methodology and 3 were involved with pedagogical disciplines (Didactics, Secondary School Organization, Psychology of Education). The main results indicate that: a) the teachers' knowledge is multiple, with a personal, social and pragmatic nature, linked to the practical lived experience; b) initial teacher education programs have focused on pedagogical and content knowledge; c) practice is valued as a place for continuing education, where experiential knowledge is developed, which acts as a filter of other kinds of knowledge due to contextual constraints; d); proposals for teaching and learning of History require a consideration of the school context where the teaching will be carried out, e) the institutions responsible for teacher education need to improve the integration of their own teaching staff, the theory-practice relationship and the links with secondary schools. There is a convergence of the kinds of knowledge considered important (subject matter, subject matter pedagogy, curriculum, learners and their characteristics, context and educational objectives) by both teacher educators and practitioners. However, the majority of practitioners conceptualize pedagogical knowledge as a collection of techniques, dissociated of theoretical aspects. Even though all kinds of knowledge are inter-related, the majority of the teacher educators who participated in this research attributed more relevance to subject matter knowledge and subject matter pedagogy knowledge, whereas practitioners emphasize mainly the knowledge of the educational context as a very important type of knowledge for teachers.

Keywords: History teachers. Teachers' knowledge. Theory-practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	16
1.2 DEFINIÇÕES E TERMINOLOGIAS	19
1.3 CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: SOCIALIZAÇÃO	22
1.4 CONHECIMENTO PRÁTICO E CONHECIMENTO ACADÊMICO	29
1.5 SABERES DOCENTES EM ESTUDO	32
1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	37
CAPÍTULO II – SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE HISTÓRIA: UMA VISÃO DA LITERATURA	39
2.1 INTRODUÇÃO	39
2.2 ANOS 70 E 80: A HISTÓRIA BUSCA A SUA LEGITIMAÇÃO	41
2.3 CONHECIMENTO DO CONTEÚDO	45
2.4 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL	50
2.5 CONHECIMENTO CURRICULAR.....	52
2.6 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	61
2.7 CONHECIMENTO DOS ALUNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS	71
2.8 CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCACIONAL	73
2.9 CONHECIMENTO DOS FINS EDUCACIONAIS, PROPOSTAS, VALORES E SUAS FILOSOFIAS E FUNDAMENTOS.....	79
2.10 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	85
2.11 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	94
CAPÍTULO III – PESQUISANDO OS SABERES DOCENTES	95
3.1 INTRODUÇÃO	95
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES	95

3.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS	99
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	102

CAPÍTULO IV – CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: VISÕES DE FORMADORES E GRADUADOS 104

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES	104
4.2 CONHECIMENTOS DO PROFESSOR.....	106
4.2.1 Conhecimento de conteúdo.....	107
4.2.2 Conhecimento pedagógico.....	112
4.2.3 Conhecimento curricular.....	115
4.2.4 Conhecimento pedagógico de conteúdo	132
4.2.5 Conhecimento dos alunos e suas características	137
4.2.6 Conhecimento do contexto educacional.....	146
4.2.7 Conhecimento dos fins educacionais, propostas, valores e suas filosofias e fundamentos	156
4.3 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	162
4.3.1 O professor pesquisador	162
4.3.2 Conhecimentos necessários na formação do professor de História.....	166
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	175

CONSIDERAÇÕES FINAIS 184

REFERÊNCIAS..... 191

APÊNDICES 195

Apêndice A – Roteiro Inicial feito para a Entrevista Piloto..... 196

Apêndice B – Roteiro Modificado para Entrevistas

200

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma área que oferece ao pesquisador diversos ângulos de estudos. Se, por um lado, este é um tema bastante pesquisado, por outro, ainda requer mais análises que contribuam para um repensar da realidade, em busca de novas alternativas, que permitam contemplar melhor as necessidades dos futuros profissionais, tais como o planejamento do curso, preparo de aulas, processo de avaliação, o relacionamento com os alunos, enfim, tudo o que estiver ligado ao ensino e à aprendizagem.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua no sentido de fornecer elementos para se pensar o processo de formação de maneira indissociável do trabalho efetivo do professor, ou seja, numa reflexão sobre a relação entre teoria e prática pensada como via de mão dupla.

Tem sido comum o modelo de formação segundo o qual o profissional em formação receberia os conhecimentos, os saberes necessários à sua futura profissão e, no segundo momento, ele usaria esses saberes. No entanto, será que este modelo de aplicação corresponde à realidade? Será que a formação superior encerra todos os conhecimentos necessários ao futuro profissional? Basta assimilar conhecimentos sobre a disciplina específica, somá-los aos conhecimentos pedagógicos – didática geral, estrutura e funcionamento do ensino e psicologia – e já temos profissionais habilitados para ensinar crianças, jovens e adultos? Essas são as primeiras perguntas que despertaram minha curiosidade.

Supondo que esse modelo acima descrito esteja correto, por que então o ensino continua sendo objeto de críticas? Por que os professores formadores não conseguem resolver os problemas apontados (sejam eles de relacionamento, metodológicos, de avaliação, etc)?

Muitos, com certeza, vão dizer que são as condições precárias nas escolas que inviabilizam o trabalho dos professores. Assim, baixo salário, falta de tempo, inexistência de um trabalho interdisciplinar, salas cheias, inadequação dos livros didáticos, falta de recursos e de uma política pública dirigida à solução desses

problemas é que criam a distância entre a formação do professor e o trabalho efetivo que ele desenvolve.

Outros dirão que o problema encontra-se nas próprias instituições de formação superior que não se preocupam em preparar seus alunos para a realidade que terão que enfrentar. Os defensores das instituições formadoras poderão argumentar que elas não trabalham para formar professores para adequarem-se à realidade, e sim para transformá-la.

Com base nesses pressupostos, levantamos a hipótese de que um dos possíveis problemas reside na definição de quais conhecimentos são necessários ao profissional, podendo haver um descompasso entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação e os conhecimentos mobilizados na prática. Daí o foco deste estudo estar na formação e os desafios da prática diária do professor de História, sendo a opção por este campo definida em função da área de formação e atuação (no Ensino Fundamental e Médio) da pesquisadora.

As primeiras constatações sobre a formação dos professores e sobre o contexto escolar no qual o professor desenvolve o seu trabalho são baseadas, em primeiro lugar, em experiências próprias, somadas a livros e artigos que tratam do assunto e que foram lidos no decorrer dos últimos anos. Além disso, também servem de base para algumas colocações conversas informais tidas com outros professores na escola.

Ao pensar os conhecimentos necessários para a atuação do professor de História, inicialmente vêm à lembrança os conhecimentos de conteúdo da disciplina e, somando-se a ele, os seus princípios teóricos e metodológicos. Eles mostrarão que a História não é um conhecimento pronto e acabado e sim uma construção humana, e como tal, resultado de interpretações. Há uma História escrita, mas, a todo o momento, novas fontes, novas perguntas, novas interpretações fazem com que ela esteja sendo reescrita.

Para melhor compreender as questões teóricas e metodológicas envolvidas na construção da História, os alunos graduandos aprendem a ler os textos, a buscar informações nas entrelinhas, a tirar suas próprias conclusões e questionar os autores. Também fazem fichamentos, resumos, trabalhos de pesquisa bibliográfica.

Lendo e escrevendo, vivenciam como se escreve a História. Dependendo do professor de Metodologia e Técnica de Pesquisa, é exigida uma pesquisa de campo, situação em que os alunos terão contato também com as técnicas de pesquisa, podendo manusear diversas fontes (jornais da época, documentos oficiais, memória, etc).

Contudo, é preciso também questionar, tratando-se de um curso de licenciatura, qual o momento para se falar sobre a escola e a sala de aula. O ensino deve ser uma questão somente abordada pelas disciplinas pedagógicas e no estágio? Como não é possível refletir aqui sobre todas essas questões, o que se pode fazer é partir de conclusões óbvias. Mesmo considerando que o estágio tenha X horas para serem cumpridas, elas ficam diluídas entre períodos de observações, encontros com a orientadora, preparação de aula (pesquisa, confecção de material didático, etc), correção de atividades. Além disso, muitas vezes o estágio é feito em duplas ou até em grupos, o que, somado aos outros procedimentos, reduz drasticamente o número de aulas efetivamente dadas individualmente.

Assim, como dizer que o curso é de licenciatura, que está formando professores de História, se os únicos momentos de contato com a realidade da sala de aula restringem-se ao estágio? Será que somente os princípios teóricos e metodológicos da História, aliados a muitos trabalhos (fichamentos, resumos, pesquisas bibliográficas, etc.) garantirão que os alunos sejam bons professores?

Que os conhecimentos específicos da História são necessários aos futuros professores é algo indiscutível. No entanto, é preciso discutir se somente eles embasarão o trabalho do professor. Ou seja, parte-se do pressuposto de que além do conhecimento de conteúdo e metodologia também é necessário ao professor conhecer as escolas teóricas que discutem ensino e aprendizagem, os fundamentos da didática, o currículo e suas intenções, as leis de diretrizes da educação, os objetivos da educação, o contexto no qual se insere a escola, a realidade do aluno, suas potencialidades e tudo o mais que de alguma forma esteja relacionado ao seu trabalho. Talvez seja por isso que muitos professores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio queixam-se da distância entre os cursos de formação e o trabalho efetivo a ser desenvolvido, pois muitos elementos envolvidos no seu trabalho diário não foram sequer mencionados durante sua formação. Assim, questões práticas se impõem ao

professor, como por exemplo: envolver os alunos; transformar o conteúdo que aprendeu na universidade em algo inteligível para seus alunos; entender o modo como eles se expressam de forma escrita (afinal alunos de quinta série ou mesmo do ensino médio não têm o raciocínio lógico do professor nem o domínio do discurso acadêmico); elaborar avaliações claras e objetivas que lhe permitam saber se seus objetivos foram atingidos ou não; enfim, como ser capaz de interagir com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem não de maneira meramente intuitiva, mas aliando os princípios teóricos à prática e percebendo em que medida eles podem ser úteis. Para responder às suas questões, muitos professores do Ensino Fundamental e Médio procuram se capacitar, seja através de leituras ou de cursos de especialização. Outros procuram um referencial junto à experiência de professores mais antigos, que compartilham o que aprenderam na prática. Outros ainda confiam apenas na sua intuição e, em ações baseadas em acerto e erro, vão vendo o que, no seu ponto de vista, funciona ou não.

Contudo, a prática torna-se o lugar onde os conhecimentos adquiridos – seja na formação, especialização, leituras, conversas, etc – vão sendo mobilizados e adaptados, conforme as necessidades e as condições reais existentes.

Tudo o que foi descrito é o que levou a delimitar a pergunta de pesquisa: Como são caracterizados os saberes docentes do professor de História, sob o ponto de vista de quem forma e de quem já está formado e atuando?

Com isso esperamos clarear a compreensão que se tem dos conteúdos da matéria ensinada e das relações que perpassam estes conteúdos no ensino. Ou seja, *a priori* considera-se que os conteúdos são elementos importantes. No entanto, eles não estão sozinhos, outros elementos (pedagógicos, psicológicos, sociais, financeiros, etc) estarão interferindo no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, também espera-se estar contribuindo para as discussões que envolvem a formação do futuro professor, procurando explicitar que a sua formação profissional não se restringe a estudos teóricos – seja sobre conteúdos, didática, psicologia, ou outro qualquer – é preciso que esses princípios sejam vivenciados, tornem-se pessoais. Nesse sentido foram feitas leituras que contribuiriam para pensar a questão dos saberes docentes do professor de História, passando por diversas perspectivas, sejam especificamente sobre os saberes ou conhecimentos dos professores, ou abordando o

ensino de História, os estágios, os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de buscar também a opinião dos próprios professores. São esses diversos enfoques que estarão presentes nos 5 capítulos deste trabalho.

No capítulo 1 procura-se mostrar como, nas pesquisas, os professores deixam de ser vistos como profissionais prontos, receptores e repassadores de conhecimentos e passam a ser vistos como práticos-reflexivos. De forma específica também é abordado como, no Brasil, o contexto histórico do período da Ditadura Militar forçou os professores de História a posicionarem-se quanto à sua formação e ao seu papel, profissional e social. Recorrendo ao trabalho de Tardif (2002), definiu-se também o que são os saberes docentes, quais são os seus saberes constituintes e como estes vão se incorporando ao trabalho do professor por meio da socialização e da experiência. Aqui destacam-se os saberes experienciais, por considerá-los o elo capaz de tornar todos os saberes vindos do meio em saberes pessoais. Por último, são apontados alguns estudos que se propuseram a alinhar as pesquisas já feitas sobre os saberes docentes, dando enfoque à diversidade teórica e metodológica que marca esses trabalhos.

Dentre as diversas pesquisas sobre os saberes docentes, encontra-se o trabalho de Shulman (1987), que propõe sete categorias de conhecimentos: conteúdo, pedagógico geral, curricular, pedagógico do conteúdo, dos alunos e suas características, do contexto educacional e dos fins educacionais, propostas e valores e suas filosofias e fundamentos. É a partir dessas categorias que no capítulo 2 é feita a análise de quais os conhecimentos necessários ao professor de História segundo a literatura e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, são abordados também alguns aspectos sobre a formação desse professor, por considerar que ao se falar em formação também se está falando em conhecimentos mínimos necessários.

O capítulo 3 apresenta a proposta de pesquisa a ser desenvolvida junto aos professores formadores e aos professores do Ensino Fundamental e Médio. Inicialmente são apresentadas outras pesquisas já realizadas, depois, os pressupostos teóricos e metodológicos desta. Resumidamente, esta pesquisa buscará identificar junto aos professores entrevistados os elementos que compõem os conhecimentos do professor de História. Para tanto partirá de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e

transcritas. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada no método interpretativo de análise de dados.

No capítulo 4 é feita a análise das entrevistas, dividida em 8 partes, seguindo as 7 categorias propostas por Shulman (1987), e a última parte enfocando a formação dos professores. Considerando que se trata de um trabalho de cunho qualitativo, a análise foi guiada pela busca de pontos comuns ou divergentes entre os conhecimentos considerados necessários pelos formadores e os apontados pelos professores atuantes. Nas falas dos entrevistados pode-se notar uma perspectiva que apontava para um ideal e outra que fazia referência às limitações das condições efetivas da escola. Por trabalharmos com dados de perguntas abertas, nem sempre foi possível traçar paralelos. No entanto, procurou-se caracterizar quais os conhecimentos que os diversos informantes consideravam necessários ao professor de História, com base em sua experiência profissional. Nesse sentido, o estudo traz as vozes de profissionais diretamente envolvidos com a formação e o ensino de História, ao lado das concepções encontradas na literatura e orientações oficiais.

Para finalizar, o capítulo 5 traz as considerações finais sobre o desenvolvimento do trabalho, articulando o referencial teórico às constatações da pesquisa, no sentido de responder às perguntas iniciais.

CAPÍTULO I

SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

Uma das questões centrais na formação de professores é a relação entre teoria e prática. De acordo com Vasquez (apud LELIS, 2001), para ultrapassar essa dicotomia seria necessária uma perspectiva baseada na filosofia da práxis. De acordo com esta, a teoria também é prática, na medida em que o conhecimento teórico que embasa a formação - o qual dá uma idéia do que seja o trabalho efetivo bem como do que é o ideal a ser buscado - deve materializar-se de forma concreta através da ação prática do sujeito no mundo real. Podemos concluir, assim, que a teoria em si não transforma o mundo: só as ações são capazes disso, mas o agente da ação sempre tem como princípio teorias interiorizadas e são essas que inicialmente embasam seus atos reais. Por isso, para Lelis (2001), um estudo que tenha como norteador a filosofia da práxis pode ajudar a pensar a relação entre conhecimento científico, prática social e saber docente.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a autora acrescenta que, desde meados da década de 1980, vem ocorrendo a expansão de programas de formação continuada. À universidade foi dado o encargo de capacitar os professores através de novos enfoques teórico-metodológicos, pressupondo que estes favoreceriam uma mudança da prática. Essa proposta foi implementada através de cursos de rápida duração, oficinas, etc.. No entanto, na sua quase totalidade, essa proposta tratou a teoria como discurso e a prática como técnica. Foi a partir dos anos 90, quando começaram a chegar ao Brasil as idéias advindas da pesquisa/literatura internacional sobre o trabalho do professor, que as discussões sobre os pressupostos dessas propostas começaram a ser desmontados.

Um desses pressupostos dizia respeito ao embasamento da prática. Reconheceu-se que para se pensar na atuação do professor se faz necessário considerar uma série de elementos que estão presentes em sua prática e que constituem o “saber docente”. Não só a formação prévia – os conhecimentos acadêmicos – constitui esse saber. A ele somam-se as experiências vivenciadas na escola, seja durante a formação escolar passada (enquanto aluno), seja advindas da improvisação que muitas vezes marca o trabalho docente (LELIS, 2001).

Passou-se a ver a prática como lugar de produção do saber profissional, destacando-se também o trabalho docente inserido num plano político e social mais amplo. Isto não significou supervalorizar a prática em detrimento da teoria, pois não se trata aqui de um espontaneísmo que descarta toda a formação teórica inicial. Ao contrário, reconhece-se que essa formação inicial é essencial para que os futuros professores sejam aptos a serem profissionais capazes de reformularem seus princípios teóricos, quando estes interagirem com a prática. Em suma, na construção dos saberes docentes interagem prática e teoria, sem priorizar ou antepor um sobre o outro.

Essa perspectiva vê os professores como profissionais práticos reflexivos, que estabelecem uma relação dialética entre os saberes produzidos na prática e suas ações futuras, permitindo-lhes estar constantemente em aperfeiçoamento. O professor pode ser um mobilizador de saberes profissionais, advindos da prática e com ela interagindo.

Um dos influentes autores nesse campo, Schön (2000), postula a reflexão-na-ação, um processo desencadeado por uma situação inusitada, para a qual não temos resposta adequada, e no qual fazemos a reflexão no decorrer da própria ação, podendo dar nova forma, ou direcionamento a ela. Ainda segundo o autor, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Deste modo, a reflexão-na-ação nem sempre é sistematizada. No entanto, segundo aquele autor, o fato de podermos fazer uma reflexão sobre nossa reflexão-na-ação pode influenciar as

ações futuras, pois damos início a um diálogo de pensar e fazer, podendo nos tornar profissionais mais habilidosos.

Pensar o professor enquanto um profissional que pode refletir-na-ação, mudando as suas próprias práticas em decorrência de suas vivências, pensá-lo como um profissional detentor de uma base de conhecimentos próprios da sua profissão, reconhecendo que ele precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, coloca o professor como foco de pesquisas na educação. Tardif, Lessard e Gauthier (2001 apud BORGES; TARDIF, 2001, p.15) apresentam três pressupostos vinculados a essa visão, que requerem:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos [...];
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas [...] Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática.
- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção dos saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível, e também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

É preciso reconhecer na atividade profissional dos professores um repertório de conhecimentos que embasa sua atividade e que sua fundamentação teórica é construída num contínuo que pode começar muitas vezes na infância – em casa ou na escola - e estende-se por toda a sua vida profissional. Afinal, como veremos posteriormente, os saberes docentes estão diretamente vinculados ao tempo de vivência pessoal do professor e também ao seu trabalho.

De acordo com Nunes (2001), no âmbito internacional a discussão sobre os saberes docentes surge nas décadas de 1980 e 1990. A identificação de um repertório de conhecimentos tinha como objetivo garantir a legitimidade da profissão. No Brasil essa discussão inicia-se na década de 90, impulsionada pela busca de novos paradigmas para se compreender a prática pedagógica e os saberes implícitos dela decorrentes. Essas pesquisas caracterizaram-se por reconhecer a complexidade que envolve a prática pedagógica e os saberes docentes. No entanto, segundo a autora, a

temática dos saberes docentes ainda é pouco valorizada junto aos programas de formação de professores ou no desenvolvimento de pesquisas.

De forma geral as pesquisas sobre saberes docentes adotam uma metodologia voltada para a análise de trajetórias, histórias de vida, etc. Esse enfoque engloba não apenas o aspecto profissional, como também o pessoal, pois este acaba por interferir no primeiro. Essas pesquisas, que buscam analisar a formação dos professores a partir deles mesmos, introduzem estudos sobre os saberes docentes, no intuito de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. O professor é visto num processo de auto-formação e de reelaboração dos saberes iniciais a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre os saberes docentes são importantes para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Para ela, as pesquisas anteriores sobre prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no contexto escolar, e outros, já traziam embutidas o tema dos saberes docentes. No entanto, geralmente, elas consideravam o professor como um profissional pronto, detentor de todo o conhecimento necessário. Diferentemente agora, considera-se que o professor pode ser um profissional em construção permanente, desenvolvendo e adquirindo novos conhecimentos a partir da prática, no exercício da profissão.

1.2 DEFINIÇÕES E TERMINOLOGIAS

Apesar de haver uma grande diversidade de termos para designar conhecimentos derivados da experiência, tais como crenças, conhecimentos, representações, saber-fazer, e outros, optamos pelo entendimento de Tardif (2002). Para ele o termo “saber docente” possui um sentido amplo e engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos professores, ou seja, o próprio saber-fazer e o saber-ser. Essa noção baseia-se em

constatações feitas pelo autor sobre o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes, destacando as suas experiências na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

O saber docente é formado pela mistura de vários saberes que contribuem para formar um todo. Inicialmente, oriundos da família, do ambiente de vida, etc, desenvolvem-se os saberes pessoais; também existem os saberes provenientes da formação escolar anterior. Das instituições de formação de professores provêm os saberes profissionais, ligados às ciências da educação e aos saberes pedagógicos (doutrinas ou concepções educacionais que fornecem um arcabouço ideológico e também algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas). Também provêm dessas instituições os saberes disciplinares, que se referem aos diversos campos do conhecimento, encontrados sob a forma de disciplinas (química, matemática, História, etc). Nas escolas encontram-se os saberes curriculares, que sistematizam os saberes sociais selecionados como modelo de cultura erudita e de formação, apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), e também presentes nos livros didáticos, com os quais o professor irá trabalhar. E, finalmente, citamos os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que são os saberes experienciais ou práticos.

Tardif (2002), através de suas pesquisas, constatou que, para os professores, os saberes práticos ou experienciais são oriundos da prática cotidiana, a qual valida ou invalida tudo o que tenha relação com a profissão. É ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. Enfim, os saberes experienciais são saberes práticos:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48-49)

É importante reforçar que a experiência pode provocar o efeito de uma retomada crítica. Os saberes experienciais podem tornar-se um padrão crítico a partir do qual o professor reavalia os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional. Ou seja, nesse caso, os professores não rejeitam os outros saberes, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso. Vemos assim que os saberes docentes não são somente os experienciais; através dos saberes experienciais os demais saberes são validados ou não pelo professor, incorporando-se ao seu saber-ensinar.

Os professores retraduzem sua formação, adaptando-a à profissão. A experiência torna-se como um filtro, capaz de selecionar, julgar e avaliar os outros saberes. Em síntese, o saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos etc, são saberes que inicialmente se apresentam numa relação de exterioridade, os professores buscarão transformar essas relações de exterioridade em relações de interioridade com sua própria prática. “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (TARDIF, 2002, p.54)

Para compreender os saberes experienciais é preciso considerar alguns pontos. Ao professor não é possível ter modelos de ação preconcebidos, pois a maioria das situações concretas é variável, exigindo uma resposta imediata; a ação do professor é marcada pela improvisação e mobilização de habilidades pessoais. Enfrentar essa realidade torna-se uma instância formadora, conforme o autor aponta:

[...] somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49)

Também devemos considerar que o professor raramente atua sozinho: sua ação é mediada pela interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Por isso, ao professor não basta ter um saber sobre o objeto ou sobre uma prática: ele

precisa ter a capacidade de agir e interagir socialmente. É preciso observar ainda que essas interações ocorrem em um determinado meio institucional – a escola – que é constituído por relações sociais, hierarquias etc. Além disso, esse meio é impregnado por normas, obrigações e prescrições que, *a priori*, os professores devem conhecer e respeitar.

Com esta perspectiva, os saberes experienciais não são individuais, pois advêm de convicções partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. Cotidianamente os professores partilham seus saberes uns com os outros ao dividirem um saber prático, o que pode ocorrer de diversas formas: através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, na troca de informações sobre os alunos, na elaboração conjunta de materiais didáticos ou de avaliações, etc. Geralmente, esse processo ocorre de forma assistemática, fruto de conversas informais na sala dos professores (no horário de entrada, lanche ou saída), em reuniões de planejamento, durante o conselho de classe, etc, ou até em ocasiões desvinculadas do espaço escolar (festas de confraternização e afins).

É sobre o espaço onde ocorre a interação dos diversos saberes no saber experiencial, sobre seus aspectos individuais, sociais e temporais que o próximo ítem explanará.

1.3 CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: SOCIALIZAÇÃO

Conforme já mencionamos, o saber docente está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, das outras pessoas ligadas de alguma forma ao processo educativo, dos lugares de formação etc. e não apenas nos saberes teóricos ligados à formação inicial.

Entretanto, de acordo com Tardif (2002), quando esses saberes são mobilizados na sala de aula, torna-se impossível identificar sua origem: ocorre um sincretismo. Daqui resultam algumas conclusões: primeiro, não se deve procurar por

uma coerência conceitual ou teórica, pois o que ocorre é uma coerência pragmática e biográfica. É o processo de trabalho que cria a coerência necessária entre os diversos saberes. Em segundo lugar, não devemos pensar os saberes dentro de um modelo de aplicação, pelo qual bastaria fornecer ao futuro professor todos os saberes que antecedem as necessidades práticas, pois os problemas concretos de sala de aula geralmente são únicos e instáveis, além da ação ter sempre uma reação imprevisível (por parte dos alunos). Em terceiro lugar, o sincretismo dos saberes é caracterizado por valores, normas, tradições e experiências vividas que são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízo profissional. Também Queiroz (2001) vê os professores como profissionais que, na interação com diversas fontes sociais de conhecimentos e competências, modificam sua prática e enriquecem seu saber docente. No entanto, para que isso seja possível, o professor deve ser um prático-reflexivo, ou como a autora utiliza, um artista-reflexivo. Para pensar nesse profissional não basta somar o saber disciplinar, vindo dos cursos básicos das licenciaturas, ao saber profissionalizante das ciências da educação, assim como não basta pensar no saber curricular específico. Para Queiroz (2001), a essência do saber dos docentes, que reúne arte e reflexão no seu trabalho, está muito além desses limites simplistas. Shulman (1987), além de ampliar os diversos saberes do professor, estabelecendo sete categorias de conhecimentos, também destaca que estes não podem ser pensados separadamente, existindo uma articulação que os torna indissociáveis; a separação acontece somente para fins de análise e categorização, não existindo na prática.

Para aquela autora, a experiência que constrói saberes profissionais deve ser vista de forma ampla, pois ela engloba o cotidiano vivenciado junto aos alunos nas salas de aula, a escolarização, as leituras sobre pesquisas em educação em geral e em educação na sua área específica, a participação em pesquisas educacionais acadêmicas ou nas escolas, cursos de atualização e pós-graduação, seminários, encontros, conferências, palestras, trocas realizadas tanto com colegas na escola como com professores nos diferentes níveis de atuação. Assim, o saber da experiência é amplo e está ligado não apenas à experiência do trabalho como também à história de vida do professor. Tudo isso constitui a identidade pessoal e profissional, o seu modo

de ser e as suas ações. Os saberes experienciais envolvem saberes múltiplos e interligados.

Como ressalta Nunes (2001), não devemos analisar apenas o aspecto profissional do professor, mas também o pessoal; afinal o saber é constituído a partir do contexto histórico e social, vivenciado e transformado em saber da experiência. Quando nos referimos ao contexto social e histórico, vivenciado pelo professor, devemos retroceder até as experiências infantis que, ao seu ver, influenciarão a sua opção pela docência.

Em trabalhos que utilizam a narrativa, foram identificados alguns pontos significativos: a opção pelo ofício de professor muitas vezes tem uma origem infantil, ou uma origem familiar (seja por existirem professores na família ou porque a profissão era muito valorizada no meio em que viviam) (TARDIF, 2002). Também foi constatada a influência de antigos professores na escolha da carreira ou na maneira de ensinar; de experiências escolares importantes e positivas (como, por exemplo, ajudar outros alunos). Outra experiência anterior significativa provém do tempo que ele participou do espaço escolar. Parte do que os professores têm como conhecimentos anteriores, crenças e representações, provém de sua experiência anterior como aluno, e é esse referencial que geralmente ele utiliza para orientar sua formação inicial universitária ou para solucionar problemas profissionais no início da carreira.

No decorrer da trajetória profissional estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças. A carreira também é um espaço de socialização, onde o professor deverá incorporar as práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Enfim, o professor deverá também aprender a viver na escola, assimilando saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. A socialização é um processo de transformação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades.

Em algumas profissões o tempo de vida confunde-se com o tempo de aprendizagem do trabalho, como, por exemplo, quando a vida familiar está imersa no contexto de trabalho, onde as crianças aprendem no contato direto com os adultos (por ex.: família de agricultores). Em várias outras ocupações – e esse é o caso do professor

– a formação pressupõe uma escolarização onde se dará o primeiro contato com conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, como já vimos, a aprendizagem dos saberes do trabalho acontece no exercício prático do mesmo e é construído gradativamente. Portanto, para entender os saberes docentes é preciso reconhecer a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem.

“Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação numa outra coisa; é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho [...]”(DUBAR; SCHWARTZ apud TARDIF, 2002, p.56). Ou seja, o processo de realização do trabalho desencadeia uma real transformação no trabalhador. Assim, o professor, com o passar do tempo, vai assimilando à sua identidade as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência passa a ser caracterizada por sua atuação profissional. É com o passar do tempo que a pessoa passa a se auto-identificar e a ser identificada como professor. Contudo, além de modificar o trabalhador e sua identidade, o tempo modifica também o seu “saber trabalhar”. Novamente é preciso mencionar que o “saber ensinar” pode ter suas origens na história de vida familiar e escolar. Por esse motivo, seus princípios, modelos de ação e interação, enfim, sua concepção de ensino e aprendizagem podem já estar definidos antes mesmo de iniciar sua formação profissional, podendo mesmo não se alterar no decorrer dessa. Contudo, esses saberes também passarão pelo filtro dos saberes experienciais. Se por um lado temos elementos que caracterizam o saber experiencial do professor como individual, fruto da sua prática e das suas vivências, por outro lado ele também é social; afinal, quando pensamos no exercício profissional do professor, devemos relacioná-lo a uma realidade social e coletiva. Os indivíduos encontram-se frente a papéis profissionais que são chamados a desempenhar, bem como a normas que devem adotar, normas essas que podem ser formais (quanto à qualificação) mas também informais, abrangendo comportamentos e atitudes estabelecidas pela tradição, aprendidas no contato direto com os membros que atuam na escola. Por outro lado, existe a dimensão subjetiva, marcada pelo valor que os indivíduos dão à sua vida profissional. Assim, se por um lado os indivíduos devem interiorizar e dominar normas e papéis, por outro, eles contribuem para remodelar as normas e papéis institucionalizados. Ou seja, no desempenho de suas funções, na relação entre o indivíduo e a ocupação, ocorre uma relação dialética

que resulta em modificação em ambos. Além disso, como já tratamos, os saberes dos professores são tanto plurais como temporais, adquiridos em um processo de socialização profissional, marcados tanto pela história de vida quanto pela carreira. Por tudo isso, os saberes, que servem de base para o ensino, não são como um sistema de dados que podem ser pré-implantados e acessados quando necessários (como em um computador). Pelo contrário, eles são a um só tempo existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, pois estão ligados a experiências vivenciais, a uma história de vida, trazendo marcas intelectuais, emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais. O professor é uma pessoa comprometida por e com sua própria história.

Os fundamentos do ensino são sociais, porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes diversas (família, escola, universidade, etc) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira etc. Além disso, são produzidos e legitimados por grupos sociais, como pesquisadores universitários, autoridades curriculares etc. Assim a relação do professor com seus próprios saberes não é apenas uma relação pessoal, é acompanhada de uma relação social.

Durante a carreira, os saberes com origens anteriores à prática vão passando por um processo de validação, marcado pela crítica e avaliação. Nesse processo o professor utiliza-se de critérios de legitimação ou de invalidação.

Eles também são pragmáticos, pois estão ligados tanto ao trabalho quanto ao trabalhador, ou seja, são saberes sobre o trabalho; nele os saberes são mobilizados, modelados, adquiridos e validados. Em suma,

[...] Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem valor social.[...] Esses saberes também são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. [...] (TARDIF, 2002, p. 105-106)

Essa tripla caracterização – existencial, social e pragmática – expressa a dimensão temporal dos saberes, que é adquirido ao longo do tempo e que vai remodelando-se frente às mudanças práticas e às situações de trabalho.

Em seu aprendizado prático (no aprender fazer fazendo) os professores desenvolvem um repertório de saberes experienciais que associam a certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria; esse repertório constitui o alicerce sobre o qual vão continuar a ser edificados seus saberes, durante o resto da carreira (TARDIF, 2002).

Com base em suas pesquisas, o autor conclui que as bases dos saberes profissionais parecem constituir-se entre os 3 e 5 primeiros anos de atuação. Nessa fase também são identificados momentos críticos, as experiências anteriores passam por reajustes (devido à realidade do trabalho) e também ocorre a socialização profissional do professor. Ele é posto em confronto com a complexa realidade do exercício da profissão, o desencanto com a profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Nesses primeiros anos o professor é iniciado numa burocracia que tenta regular e controlar tanto os alunos como os professores. Numa segunda fase ocorre uma iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola (assuntos aceitáveis, comportamento adequado, regras informais, enfim, assuntos não-acadêmicos). A terceira fase está ligada à descoberta dos alunos reais pelos professores, que não correspondem à imagem idealizada.

Ainda segundo os estudos de Tardif (2002), outros autores consideram os 5 ou 7 primeiros anos como um período crítico e de aprendizagem constante, período onde aparecem expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios. Haveria duas fases: uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o iniciante vai agindo por tentativas e erros; sente a necessidade de ser aceito e por isso vai experimentando diferentes papéis. No choque com a carreira, alguns questionam a escolha, outros se perguntam sobre sua continuidade. Numa segunda fase ocorre a estabilização, uma consolidação (de 3 a 7 anos). O professor reconhece a sua capacidade, adquire maior confiança em si, passa a dominar diversos aspectos do trabalho, principalmente o pedagógico. Saliente-se que essa estabilização não ocorre

na dependência apenas do passar do tempo cronológico; é preciso considerar os acontecimentos constitutivos que marcaram a trajetória profissional, incluindo-se as condições de exercício profissional. “[...] A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional.” (TARDIF, 2002, p.86).

O início da carreira também pode ser considerado uma fase crítica. Nela, os professores julgam sua formação universitária anterior, analisando em que medida foram preparados para enfrentar as reais condições de trabalho. O distanciamento dos conhecimentos acadêmicos, ligados ao momento da formação, provoca também um reajuste nas perspectivas e percepções formadas nesse momento. Os professores são forçados a questionar sua visão anteriormente idealizada. Dessa fase também resulta uma mudança na compreensão do seu ambiente de trabalho: o professor consegue especificar e separar o seu papel e as suas responsabilidades do papel e das responsabilidades dos outros (principalmente da dos pais); também passa a ter maior clareza quanto ao seu papel na aprendizagem dos alunos. Conhecendo e aceitando seus limites, os professores podem tornar-se mais flexíveis e ir desenvolvendo maior segurança e um sentimento de estar dominando bem suas funções. Enfim, com o passar do tempo pode ocorrer um domínio maior do trabalho e do bem estar pessoal (no tocante aos alunos e às exigências da profissão).

Não é raro encontrarmos professores, seja nesse período inicial de 3 a 5 anos, ou mesmo posterior a ele, que adotam uma postura de negação dos saberes da formação profissional, sejam oriundos dos saberes pedagógicos ou dos saberes disciplinares, dizendo que eles não têm nenhuma relação, ou nenhuma importância dentro da sua prática. Aqui se apresenta uma dúvida: será possível esses saberes não interagirem de nenhuma maneira na prática desses professores? É a essa dúvida que procuraremos responder a seguir.

1.4 CONHECIMENTO PRÁTICO E CONHECIMENTO ACADÊMICO

A relação teoria e prática freqüentemente é apresentada como uma oposição entre os saberes provenientes da academia (produzidos por especialistas) e os saberes praticados/produzidos no exercício da profissão. Isso porque, geralmente, os professores não se identificam com os saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas, pois, de acordo com sua análise, eles fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa de sala de aula. Essa fragmentação e simplificação aqui mencionadas se opõem entre o conhecimento prático e intuitivo, originado no cotidiano e por ele mesmo validados, e o conhecimento originário da pesquisa científica, que nasce a partir de um recorte, um foco e uma metodologia de coleta e análise de dados, direcionada de acordo com o olhar do pesquisador.

Por isso, quase toda proposta de mudança baseada em pesquisas acadêmicas encontra resistência dos professores, por estes considerarem que se baseiam em situações ideais e que, na realidade, outros fatores interferirão, tornando inviável a efetivação das propostas. É preciso lembrar que, quando as propostas advindas das pesquisas são postas em prática, elementos sociais, étnico-políticos, culturais, afetivos e emocionais estão envolvidos, e mesmo que tenham sido pensados anteriormente, na interação concreta podem ocorrer inúmeras situações imprevistas. Assim, não se trata simplesmente de negar todo o conhecimento produzido por outro, mas articulá-lo ao contexto de trabalho. É nesse sentido que deveria se processar a reflexão sobre a prática; o papel da teoria seria servir como referencial para análise da realidade e possível intervenção:

[...] Nossas pesquisas e experiências mostram que a capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica. É justamente esta formação teórica que permite ao professor perceber relações mais complexas da prática. (FIORENTINE; SOUZA JR; MELO, 2001, p. 318-319)

No cerne desta colocação está a questão da base de conhecimentos necessária à profissão, ou os saberes exteriorizados a serem traduzidos. Se partimos do pressuposto de que todas as áreas de conhecimento têm questões teóricas imprescindíveis ao bom trabalho profissional, resta saber como articulá-la no contexto de trabalho. Assim, por exemplo, no caso do professor de História, ele aprende que não existe “a” História e sim uma construção, a historiografia, logo, pressupõe que é preciso questionar a produção aceita como legítima, contextualizando-a e problematizando-a, bem como dominando o processo de sua produção; significa que terá que transformar essas questões teóricas no trabalho cotidiano junto aos seus alunos, tornando-as questões de ensino e aprendizagem.

É na prática que ocorre a articulação indissociável dos diferentes saberes : os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos, e os saberes experienciais. O professor desenvolve sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. “Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

No entanto, segundo Tardif (2002), aqui está presente uma contradição. Excetuando-se os saberes experienciais, os demais saberes que se propõem a embasar a prática, durante o processo de formação inicial, não são produzidos ou legitimados por ela. Os saberes disciplinares, curriculares, da educação e pedagógicos, passam por um processo de definição e seleção institucional, ou estão no formato de produtos (determinados em sua forma e conteúdo) oriundos dos grupos produtores de saberes sociais legitimamente reconhecidos. Nessa perspectiva, os professores podem ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de aplicação/transmissão de saberes. Conclui-se que os saberes científicos e pedagógicos, integrados à formação dos professores, precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela, como aponta Tardif (2002, p 41):

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

Esse professor, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreenda e domine sua prática. Afinal, a função do professor não é a de mero transmissor de conhecimento. Dessa interação nasce o saber docente do professor:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36)

De acordo com esse autor, na interação entre saberes profissionais e as condições reais de trabalho, geralmente o professor constata uma distância entre os saberes adquiridos na formação e os saberes experienciais, o que pode provocar três tipos de reação: a rejeição a tudo o que já viu, atribuindo a si próprio a responsabilidade pelo seu sucesso, uma reavaliação, julgando o que foi útil ou não, ou um julgamento mais relativo, analisando em que aspecto a formação pode contribuir para o melhor desempenho prático. O que se sabe, a partir de pesquisas já desenvolvidas, é que no início da carreira, ou seja, quando realmente começa a exercer o ofício de professor, o iniciante passa por um processo de aprendizagem rápida.

E nesse aprender fazendo, o valor atribuído aos saberes profissionais apresentados pela instituição formadora é variável, seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática, e é na relação com os alunos que suas competências e seus saberes são, em última instância, validados. A sala de aula, com seus alunos, torna-se um espaço de teste profissional cotidiano, onde ocorre a interação efetiva da teoria e da prática.

Embora na fase de formação inicial o conhecimento acadêmico (ou saberes profissionais) seja considerado distante da prática, ele passa a ser convergente, mediado por uma relação dialética que, ao mesmo tempo, integra e transforma.

Feito esse percurso explanatório sobre os saberes docentes, é importante demonstrar também a amplitude do campo de pesquisa.

1.5 SABERES DOCENTES EM ESTUDO

Como já foi mencionado no início do capítulo, as questões que envolvem os saberes docentes (sua essência, seus componentes, sua origem etc.) têm dominado a pesquisa internacional sobre ensino nos últimos 20 anos, bem como têm marcado a problemática sobre a profissionalização do ofício do professor em vários países. Levando isso em consideração, vamos, a seguir, apontar alguns estudos que se propuseram a alinhar as pesquisas feitas.

A diversidade de enfoques teóricos e metodológicos deve transparecer nos trabalhos resenhados a seguir. Embora não seja uma apresentação exaustiva das pesquisas na área, estas constituem pequena amostra do que vem sendo feito em pesquisas sobre saberes docentes.

Borges (2001), ao escrever sobre as diferentes tipologias e classificações sobre saberes docentes, inicia esclarecendo que, nas últimas duas décadas, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes, têm sido produzidas, tanto na América do Norte, como na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica. Reflexo da expansão do campo é a grande diversidade conceitual e metodológica presente nesses trabalhos. Para evidenciar tal diversidade a autora relata estudo de três trabalhos, que procuram sintetizar essas pesquisas.

Os autores escolhidos são Shulman (1986), Martin (1992) e Gauthier et al. (1998) (apud BORGES, 2001). O trabalho de Shulman destaca-se por dar uma idéia dos programas que orientam as pesquisas sobre ensino e a docência e por ter

sinalizado a temática dos saberes docentes. Nos Estados Unidos, esse tema vai expandir-se frente à crise das profissões, com o movimento pela profissionalização, com as grandes reformas educativas, trazendo o professor como sujeito das ações. As outras duas sínteses que se seguem já trazem a influência desse novo contexto e vão procurar, de diferentes formas, orientar a pesquisa sobre os saberes docentes. Por ser pertinente ao trabalho, citaremos as colocações não só de Borges mas também de Queiroz (2001) e Gonçalves e Gonçalves (1998) sobre Shulman, para depois retomar as contribuições dos demais autores.

A pesquisa de Shulman, desenvolvida na década de 80, nasce em um momento de descontentamento com a educação americana e com as faculdades pela má formação dos futuros professores. Seus estudos ficaram conhecidos como *knowledge-base*, e foram referência para as reformas educativas americanas na década de 90. Shulman faz o mapeamento dos diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens, identificando ao final cinco tipos, dos quais interessa aqui destacar apenas o quinto programa, pois ele focaliza o conhecimento dos docentes, desligando-se das correntes que centravam no que fazem os docentes. “O professor é visto como profissional dotado de razão, um ator que toma decisões, faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula” (BORGES, 2001, p.65). Shulman sugere, além dos 5 programas já citados, um sexto pois, para ele, falta um esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, e das relações entre estes conteúdos e o ensino. Depois de uma intensa pesquisa, ele identifica três tipos de conhecimentos (ligados à matéria) que o professor possui: o conhecimento da matéria ensinada (*subject matter knowledge*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical matter knowledge*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Seus estudos servirão de base para a análise das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de seus projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa, etc.

O conhecimento do conteúdo diz respeito aos conhecimentos específicos da área de formação – seja história, biologia, matemática etc. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo tem outras características. É ele que permite ao

professor analisar quais são as condições dos alunos de entenderem o conteúdo proposto e como tornar isso possível, seja através de analogias, apresentações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações e até a seqüência que dá aos conteúdos, enfim, o que pode tornar possível um conteúdo específico tornar-se aprendizagem. Isto permite ao professor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno:

[...] Shulman propõe que se avalie o saber docente como um amálgama entre o conhecimento e os procedimentos didáticos relacionados a ele, criando a interessante categoria do “conhecimento pedagogizado da matéria”, que conduz a pesquisa do conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem. (QUEIROZ, 2001, p.100)

O conhecimento curricular diz respeito ao conjunto de conteúdos a serem ensinados, em diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais didáticos a serem utilizados para que se chegue à aprendizagem. Determina-se a complexidade, profundidade e linguagem. Os autores colocam que, quando os professores fazem a reflexão sobre sua prática, vão acontecer mudanças na sua visão sobre como superar os problemas encontrados para se chegar à aprendizagem.

Queiroz (2001) ressalta que no trabalho de Shulman as pesquisas mostraram a predominância de questões pedagógicas gerais, em detrimento de conhecimentos sobre o ensino da matéria (ensino de conteúdos). Contudo, para ele existem questões de relevância ligadas aos dois campos, ou seja, apesar dos conteúdos não serem a única questão norteadora das questões pedagógicas, eles também não devem ser relegados a segundo plano. Além disso, na pesquisa educacional que focaliza o saber docente, existe a questão da transformação do conteúdo da área de saber em conteúdo escolar. Em muitos casos, é o professor quem decide o que e como ensinar. Um ano mais tarde dessa obra referida, Shulman (1987, p.8) acrescenta outros tipos de conhecimentos e propõe que, ao se falar no conhecimento dos professores, no mínimo devem estar incluídos:

- conhecimento de conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com referência especial para aqueles princípios amplos e de estratégia de direção e organização da sala de aula, que parece ultrapassar o assunto da matéria propriamente dita;
- conhecimento curricular, com particular compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo: aquele amálgama especial de conteúdo específico e pedagogia, ligado unicamente à função do professor, a sua forma de entendimento profissional;
- conhecimento dos alunos e suas características;
- conhecimento do contexto educacional, envolvendo desde os trabalhos do grupo ou da sala de aula, administração das escolas, as características gerais e culturais das comunidades; e
- conhecimento dos fins educacionais, propostas e valores e sua filosofia e fundamentos históricos.

Dentre esses conhecimentos, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele dá forma ao conhecimento a ser ensinado, através da fusão do conteúdo e da pedagogia. Dessa forma, tópicos particulares, problemas ou valores são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e habilidades ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Logo, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais provável que distingue o entendimento do professor daquele do especialista de conteúdo. (SHULMAN, 1987, p.8)

Martin (1992 apud BORGES, 2001) surge num momento em que a problemática dos professores e de seus saberes já está mais em evidência. Seu estudo contribui no esforço de se construir uma tipologia das pesquisas, que este trabalho tratará mais detalhadamente no capítulo três, propondo o reagrupamento das pesquisas sobre saberes docentes conforme a sua natureza. Segundo esse autor, é possível identificar quatro abordagens teórico-metodológicas distintas: a psicocognitiva, a subjetiva-interpretativa, a curricular e a profissional.

Gauthier et al. (1998 apud BORGES, 2001) também estão preocupados com a natureza dos saberes e sua idéia central é tratar do repertório de conhecimentos, presentes na base de conhecimentos. Os autores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar. Mais precisamente, analisam os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. Seu estudo, além de ser uma síntese das pesquisas realizadas em sala de aula, também identifica os conhecimentos relativos aos saberes

docentes extraídos das pesquisas, em um trabalho que aborda a múltipla problemática relacionada ao tema.

Nunes (2001) identifica no estudo de Gauthier et al. (1998) que os professores não têm revelado os seus saberes e, por outro lado, as ciências da educação vêm produzindo saberes que não condizem com a realidade. Gauthier e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática. [...] A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática [...] Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. (NUNES, 2001, p. 33-34)

Por outro lado, os saberes mencionados por Gauthier et al. (1998 apud BORGES, 2001), convergem para a mesma categorização feita por Shulman (1987). Assim, Gauthier et al destacam os saberes: a) Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da Experiência, referente aos julgamentos privados, responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Pode-se ver que os saberes ligados ao conhecimento dos estudantes e suas características, do contexto educacional e dos fins educacionais, não estão claramente demarcados, mas subentendidos em outras categorias.

Esses trabalhos já realizados sobre saberes docentes contribuem para este estudo na medida em que adotamos a categorização já apresentada e definida por

Shulman (1987). Deste modo, ao tratar dos diversos saberes necessários ao professor de História, estaremos utilizando as classificações daquele autor norte-americano.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O que buscamos fazer nesse primeiro capítulo foi demonstrar o caminho percorrido para o entendimento sobre a temática dos saberes docentes, bem como citar todos os outros saberes ali presentes. Consideramos que o encaminhamento dado demonstrou que, para os professores, destaca-se o saber experiencial, visto que é através dele que todos os outros são validados ou não. Por isso a importância de detalhar sua complexidade.

De acordo com Tardif (2002), esse saber experiencial: é ligado às funções do professor, à experiência; é um saber prático, validado pela ação; é interativo, pois é mobilizado e modelado na interação com o outro; é sincrético e plural, repousa sobre vários conhecimentos, utilizados conforme a contingência da prática; é heterogêneo: mobiliza conhecimentos e saber-fazer diferentes, a partir de fontes, lugares e momentos variados; é complexo e impregna o comportamento e a consciência discursiva do ator; é aberto, integra conhecimentos anteriores e novos, remodelando-os frente a situações de trabalho; é personalizado, traz a marca do trabalhador, aproximando-o à do artista; é existencial, está ligado a história de vida e profissional, logo está incorporado à sua identidade; é pouco formalizado, é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho; é experienciado: provado no trabalho, modela identidade profissional, logo, está ligado ao foro interior (psicológico e aos valores pessoais); é temporal, evolutivo e dinâmico, implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão, onde ele se transforma e se constrói; é social, pois pressupõe a interação com a cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, leva o professor a se posicionar e a hierarquizá-lo em função de seu trabalho.

Além disso, é preciso frisar que é através dos saberes experienciais que os saberes considerados exteriores ao professor – da formação profissional (saberes pedagógicos, saberes disciplinares) e os saberes curriculares – são validados ou não, em diferentes momentos da sua carreira. Assim, ocorre a interação entre teoria e prática, mediada pela própria prática profissional do professor.

Agora que temos claros esses princípios, podemos avançar no trabalho, analisando como os saberes docentes se manifestam no trabalho do professor de História, primeiro através de uma análise bibliográfica e posteriormente através da fala dos próprios professores.

CAPÍTULO II

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE HISTÓRIA: UMA VISÃO DA LITERATURA

2.1 INTRODUÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, os saberes docentes não são a mera soma de elementos presentes no trabalho dos professores; ao contrário, eles existem enquanto um amálgama de saberes que embasam suas ações cotidianas. Neste capítulo, nos dedicaremos à análise dos conhecimentos necessários ao professor de História, de acordo com a literatura, portanto, saberes profissionais. Para nortear esta análise nos pautaremos nas sete categorias estabelecidas por Shulman (1987)¹. Sabemos que essa categorização existe apenas para fins de estudo, pois, na prática, esses conhecimentos aparecem de forma indissociável.

Neste sentido, esperamos que este capítulo possa contribuir para as discussões sobre a formação do professor de História, especificamente no que trata do perfil profissional. Para tanto, os estudos sobre a importância do domínio dos conhecimentos, do chamado “saber docente”, são aspectos estratégicos para dar destaque aos saberes da experiência, que unem teoria e prática. Conforme o proposto, são apresentados a seguir os diversos conhecimentos necessários ao professor de História, discutidos na literatura.

É preciso salientar que não há discordância quando estabelecemos a vinculação entre as definições de saberes docentes e as categorias postuladas por Shulman, porque o próprio Tardif (2001, p.60) especifica a ligação:

Nos últimos 20 anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre a formação dos professores, bem como sobre a profissão docente, tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino e que os pesquisadores anglo-saxões designam muitas vezes pela expressão *knowledge base* [...] num

¹ Foram escolhidas as categorias de Shulman em função de seu maior grau de amplitude, que permitia uma categorização mais abrangente do trabalho docente.

sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar [...] significado que está ligado a nossa própria concepção.

Para abordar os diversos saberes docentes envolvidos no trabalho do professor de História (conteúdo, pedagógico, curricular, pedagógico de conteúdo, dos estudantes e suas características, do contexto educacional e dos fins educacionais), fizemos um recorte bibliográfico, priorizando a literatura que trata especificamente da ação do professor de História e dos pressupostos teóricos e metodológicos que a embasam, bem como recorreremos também a duas partes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução (5ª a 8ª séries) e História, os PCN referentes ao Ensino Médio não foram utilizados como referencial por considerar-se que eles não ampliam a discussão. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – segundo sua própria definição, são uma proposta de reorientação curricular, fruto de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros. Conforme mensagem dirigida “Ao professor” pelo Sr. Ministro da Educação e do Desporto, foram elaborados, procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Eles têm como intenção ampliar o debate educacional envolvendo escolas, pais, governos e sociedade, e servir como apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, também, esperam contribuir para a formação e atualização profissional (BRASIL, 1998a).

Ainda que causadores de bastante polêmica, principalmente no que se refere aos princípios ideológicos que os embasaram e aos objetivos subjacentes à sua proposta, consideramos que os PCN incorporaram muitas discussões e sugestões contemporâneas sobre a educação. Representam, ainda, a visão oficial sobre quais conhecimentos seriam necessários ao professor de História, razão pela qual estão sendo apresentados.

Para iniciar, faremos uma contextualização de como o ensino de História e seus objetivos vêm sendo discutidos no Brasil, a partir da década de 70, por

considerar que o período da ditadura militar acabou sendo um momento marcante para os profissionais que trabalhavam com a História. Nesse período ocorreu a extinção da disciplina dos currículos da escola e até dos cursos superiores, o que levou professores formadores e muitos dos que atuavam nas escolas a repensarem os seus saberes, para que assim pudessem estar lutando pelo seu reconhecimento.

2.2 ANOS 70 E 80: A HISTÓRIA BUSCA A SUA LEGITIMAÇÃO

No que se refere ao ensino de História, devemos mencionar aqui o contexto educacional, social e político dos anos 70 e 80, que fizeram com que ocorresse um repensar sobre essa área de conhecimento e o ensino. No Brasil, após a implantação do Regime Militar, a educação passou a sofrer transformações no sentido de atender aos novos interesses. Segundo Chauí (apud RICCI, 1999) os objetivos prioritários eram:

- a profissionalização rápida, para a criação de uma mão-de-obra especializada;
- a formação do “cidadão consciente”, entendendo-se por consciência civismo e o desejo de resolver os “problemas brasileiros”;
- a integração das escolas à realidade social.

Decorrentes dessas metas ocorreram mudanças concretas na educação: o ensino do segundo grau voltado para a profissionalização, a criação das disciplinas de Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros (E.P.B.) e a ligação escola-empresa (RICCI, 1999). Efetivamente essas mudanças atingiram a concepção das disciplinas escolares como um todo, mudando a abordagem na área de humanas e transformando os objetivos da História. Com a reforma do ensino de 1º e 2º Graus, proposta pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, implementam-se profundas mudanças no ensino, dentre as quais destacaremos as que atingiram a História. Para expormos essas transformações nos pautaremos no trabalho de Fonseca (1993).

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º Graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais, englobando os conteúdos de

História e Geografia. De acordo com a Portaria 790, de 1976, somente os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais. Além disso, os princípios norteadores da Educação Moral e Cívica passaram a direcionar as atividades escolares. Atos Cívicos de culto e comemorações aos símbolos, heróis e às datas nacionais incorporaram-se no cotidiano escolar, e esse processo passou a ser confundido com o ensino de História do Brasil.

É interessante apontar que foi amparado no Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, que o governo, através do Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Em 1972, o Conselho Federal de Educação determina o currículo mínimo para o Curso de Estudos Sociais, seja de licenciatura curta ou longa, objetivando formar professores de Moral e Cívica e Estudos Sociais. Com formação ampla, voltada para métodos e técnicas de ensino, com pouca ênfase no conteúdo específico, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes.

Segundo Fonseca (1993), o profissional formado em licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional, do que outro profissional de um curso de licenciatura plena em História ou Geografia, por exemplo. Com uma formação baseada em um mosaico de conhecimentos, generalizante e superficial, sem os elementos que permitissem a análise e a compreensão da realidade, esses profissionais acabavam optando por utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, num processo de ensino onde não havia espaço para a crítica e a criatividade.

Também o ensino de 2º grau passou por transformações. Deixou de ter a função de formação integral da pessoa, passando a ter o objetivo de capacitar mão-de-obra para o trabalho, devendo essa formação ser realizada em cooperação com as empresas. Mesmo com críticas de diversos setores da sociedade e sem as mínimas condições de infra-estrutura física, recursos humanos preparados e recursos financeiros disponíveis, a proposta foi implementada no ensino público, o que abriu a oportunidade à rede privada de expandir o ensino de 2º grau voltado à preparação para o vestibular. Manteve-se esse quadro até 1982, quando, pela Lei nº 7044, acaba-se com a obrigatoriedade da habilitação profissional em nível de 2º grau, mas preserva-se a

obrigatoriedade da preparação para o trabalho. Entretanto, segundo a autora, a reincorporação das disciplinas das ciências humanas, que tinham praticamente sido banidas dos currículos (como História e Geografia, por exemplo), ocorre com dificuldades. Com cargas horárias reduzidas (em relação às exatas e biológicas) e pressionadas pelos vestibulares massificados, o resgate da reflexão e o livre debate tornou-se um objetivo quase inatingível.

Ainda no sentido de diminuir e controlar a autonomia dos professores, ocorre o aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas. Os professores deveriam ficar subordinados aos supervisores e orientadores pedagógicos, sendo obrigados a aceitar a imposição do material didático (i.e., livro didático).

Ao quadro de desqualificação profissional do professor somou-se o problema econômico: perdas salariais. Contudo, mesmo enfrentando todas essas dificuldades, parte dos professores não se conformou. Muitas vezes o espaço das aulas de Educação Moral e Cívica e de O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil) era utilizado para lecionar História do Brasil e até para fornecer aos alunos elementos que lhes permitissem criticar o regime autoritário. Setores acadêmicos e profissionais organizaram-se e, já a partir de 1973, manifestavam-se contra os Estudos Sociais. Em 1978 o governo, pressionado pelos professores e suas associações, editou o Parecer nº 7.676, abrindo a possibilidade de se introduzir História, Geografia e OSPB a partir da 5ª série e, também, de os licenciados em História e Geografia ministrarem aulas de Estudos Sociais.

Algumas universidades introduziram as licenciaturas plenas em História e Geografia, como continuidade do curso de Estudos Sociais. Especificamente quanto à História, portadores de outros projetos teóricos e políticos, alguns setores acadêmicos e profissionais reagiam, discutiam o domínio do conhecimento da área, argumentando que os formados em Estudos Sociais não conseguiam dominar nem História, nem Geografia, além disso, separava-se na formação superior o indissociável: ensino e pesquisa. No trabalho em sala de aula a preocupação de Estudos Sociais era “localizar e interpretar fatos” e não refletir sobre a História construída pelos homens, o que fazia com que os professores não dominassem nem utilizassem os pressupostos da História.

Ricci (1999) - outra pesquisadora que aborda o período - coloca que, no final da década de 70, os professores do ensino fundamental e médio enfrentavam uma crise econômica e institucional, o que fez com que eles se mobilizassem através de sindicatos. Foi nesse período que ocorreu a primeira greve da categoria e, nesse contexto de questionamentos e reivindicações por melhores condições de trabalho, aparecem também os questionamentos sobre os conteúdos de História e sobre o papel desempenhado pelo professor. “As problematizações do ensino, dos conteúdos desenvolvidos, da relação professor/aluno, do livro didático, entre outras, foram ocupando espaços [...] (RICCI, 1999, p.42).

Também no início da década de 80, começam a surgir reflexões sobre as possibilidades para a superação da crise do ensino, gestadas desde o início do governo militar. Nessa perspectiva, vários autores voltam-se para a questão da formação do professor e através de propostas alternativas buscavam recuperar o papel social e de elaborador do professor. Dentre os estudos e pesquisas que enfocavam o ensino e a formação do educador, a autora apresenta as conclusões de Alves, que nos parecem muito pertinentes, uma vez que já ressalta as várias esferas que contribuem para a formação do professor, buscando resgatar a dimensão da categoria profissional

[...] discutindo a formação do profissional do ensino, a autora apontou quatro esferas de realização: formação acadêmica (realizada em instituições especialmente criadas para este fim), a ação governamental (através de documentos, cursos, discursos e ordens da Secretaria da Educação), a prática pedagógica (a cada nova “turma” o professor está aprendendo e se formando além de estudar), e finalmente a sua prática política (ação esta que se estende por toda a vida do cidadão-profissional) (ALVES apud RICCI, 1999, p.32).

Ricci (1999, p.19) acredita que o professor não é um mero repassador de conteúdos; ele é um sujeito que continua a se construir na sua prática diária. “Em outras palavras, cada professor incorpora a formação que obtém na universidade e as orientações governamentais a partir da sua própria vivência, reconstruindo, inclusive, significados”.

Todo esse movimento mostra como os professores de História, impulsionados pelo momento histórico do país, acabaram pensando sobre sua ação, sobre seu fazer e os princípios teóricos e metodológicos aí presentes, inclusive também

sobre a sua atuação social e política junto aos alunos, deixando referências que ainda estão presentes quando se discute a formação dos professores de História.

2.3 CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Para entendermos o conhecimento do conteúdo de História é necessário fazer uma abordagem que resgata sua historicidade, enquanto disciplina escolar. Fruto do século XIX, período contemporâneo no qual ocorre o movimento de laicização da sociedade e a constituição das nações modernas, seu surgimento na França tem um sentido ideológico-político bem marcado: a História será vista a partir desse momento como uma arma usada para estabelecer a hegemonia burguesa, no sentido de um consenso social em que fica justificado o poder desta classe e seus aliados. Cria-se um passado comum, para tentar solidificar a identidade nacional (mesmo que esse passado não corresponda à verdade). A História, buscando explicar mudanças sociais específicas, fundamenta-se no discurso enciclopédico e na concepção positivista que nortearam a sua elaboração metodológica, na busca da reconstituição exata do passado e na doutrina do progresso. (NADAI, 1993; CERRI, 1999)

No Brasil, desde a sua origem como disciplina escolar, a História representava o passado oficial, de acordo com uma visão de Estado e das elites. Após a Independência, em 1822, ocorre a inserção dos estudos históricos no currículo, sob a influência francesa, fato facilmente observado, visto que a base do ensino centrou-se nas traduções dos compêndios franceses e, na falta de traduções, nos próprios manuais. Assim, a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário, restringindo-se às biografias de homens ilustres, datas e batalhas. No período republicano brasileiro, o modelo permaneceu praticamente inalterado, a História estava de acordo com a idéia de nação, de cidadão e de pátria que se queria

legitimar, embasada na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. Somente nesse sentido o passado era valorizado, não importando que essa idéia de país fosse irreal e mascarasse as desigualdades sociais, a dominação das oligarquias e a ausência da democracia social.

É interessante destacar que desde 1895 o estudo da chamada História Universal passava pela idade antiga, média, moderna e contemporânea, focalizando principalmente fatos políticos e econômicos, com incursões sobre a religião e arte em alguns momentos históricos. O estudo da História do Brasil estendia-se do primeiro ao sexto ano, seguindo a cronologia política e destacando-se os grandes fatos; no sexto ano previa-se o aprofundamento da história regional e no início de cada ano letivo fazia-se uma revisão dos principais pontos já estudados. Estudos sobre a África não eram abordados; sobre a América passaram a constar apenas a partir da década de cinqüenta, mas atrelados ao modelo até então vigente. Tempo histórico era identificado à cronologia; rupturas e descontinuidades inexistiam; somente regularidades e sucessão, que em seu encadeamento explicavam-se mutuamente; a mudança era determinada apenas pelo político. A História era marcada por acontecimentos isolados, deslocados de contextos mais amplos; os sujeitos históricos eram personalidades “importantes” (heróis, governantes, mártires, etc); a narrativa obedecia ao tempo cronológico. Nessa perspectiva ao pesquisador/professor cabia a neutralidade e objetividade.

Os PCN de História (BRASIL, 1998b) traçam o percurso da disciplina no Brasil, desde sua inserção como área escolar obrigatória, em 1837, até os dias atuais, fazendo uma análise contextualizada das transformações e permanências pelas quais a História passou. Dentro dessa análise chegamos às décadas de 70 e 80, que já foram abordadas anteriormente, quando ocorreu uma maior ampliação do debate entre as diversas tendências historiográficas, com a inserção de novas problemáticas e temáticas de estudo, ligadas à História social, cultural e do cotidiano, tornando-se uma preocupação desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa. Nas décadas de 80 e 90 também ocorreu a reavaliação do ensino de História, ilustrado pelas múltiplas

abordagens históricas propostas. Assim, não é possível falar de conteúdos históricos sem tratar do método. Ensinar História é também ensinar o seu método, pois ambos estão ligados indissolavelmente. Não se trata de ensinar conteúdos de forma isolada, mais sim ensinar a pensar (refletir) historicamente. (NADAI, 1993).

Nas universidades, já nos anos 60, ensinava-se a História e, também, seu método. Apesar da ditadura implantada pelos militares a partir de 1964, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista, com a incorporação de novos temas de pesquisa e a ampliação dos debates teóricos e metodológicos. Em programas de pós-graduação ocorreu a valorização do local inserido no nacional e no social (NADAI, 1993).

Devido a tudo isso, os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passaram a ser questionados mais enfaticamente, o que nos leva a concluir que conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico estão imbricados. Compreendendo a História como movimento social e memória difundida socialmente, cujo discurso é construído sobre o passado e o presente, a metodologia passou a ser diferenciada, valorizando-se a confrontação de diferentes versões históricas, usando diferentes fontes de informações para a análise de um mesmo tema e, por outro lado, criticando os livros didáticos, seja com relação aos conteúdos ou aos exercícios propostos.

Hoje, os conhecimentos históricos estão ancorados nas novas abordagens e nas novas temáticas. Recorre-se à documentação escrita e institucional, como também a documentos de diferentes linguagens – textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros. A abordagem teórico-metodológica tem abandonado as explicações que partem de teorias globalizantes, procurando fazer uma análise do social em suas particularidades e também estabelecendo inter-relações com o todo, revelando-se dimensões da História cultural, mentalidades e práticas de construção de identidades sócio-culturais. Assim, o conhecimento histórico, partindo dessas novas abordagens, tem possibilitado uma compreensão maior dos fatores que interferem na sua construção, explicitando que os estudos dos historiadores fazem parte de um momento histórico específico; logo suas escolhas e suas leituras têm relação com este.

Assim, as formas de estudar o passado são plurais, e o resultado obtido depende do tema, da hipótese, da metodologia, das fontes selecionadas, da interpretação e do estilo de texto e também da sensibilidade do historiador para estabelecer as relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas. A dimensão do real fica vinculada à subjetividade interpretativa.

Inseridos nessa discussão teórica e metodológica, os PCN de História reafirmam que os professores devem ter uma preocupação maior com as origens e os propósitos das versões historiográficas, que é mais importante que saber os conhecimentos históricos já sistematizados. É necessário conhecer a forma como foram escritos, baseados em quais referências teórico-metodológicas, reconhecendo que os fatos históricos remetem para ação de indivíduos e coletividades, envolvem dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. O tempo histórico é o tempo dos processos e eventos estudados, marcados por continuidades ou rupturas, sendo que as várias temporalidades e ritmos da História são categorias produzidas por aqueles que estudam os acontecimentos.

Nos PCN de História, ao tratar dos conteúdos, está dito que é consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades; logo, é necessário fazer seleções, baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. A sugestão é que se parta da problematização do mundo social imediato para estabelecer relações com questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo (BRASIL, 1998b, p. 45-46).

Por tudo isso, é recomendável que o professor esteja atualizado em relação à produção historiográfica mais recente, para superar equívocos e distorções quanto a determinados temas (conteúdos), ao mesmo tempo em que domine e tenha clareza quanto à concepção de História de que se utiliza, sabendo analisar um determinado referencial teórico, ou comparar diferentes interpretações sobre um mesmo tema, ações estas que influenciarão diretamente o seu trabalho com os alunos. Podemos dizer que essas diretrizes são consenso entre os teóricos que tratam do ensino da História, mas, mais do que isso, são pressupostos epistemológicos da

História e norteadores de toda a ação dos profissionais que lidam com a História, portanto, fundamentais no trabalho do professor, uma vez que:

Os aspectos de natureza teórica, as bases epistemológicas dos conhecimentos que se ensina precisam ser conhecidos para que o professor tenha condições de ensinar com segurança os saberes curriculares, realizando, analisando e criticando, com autonomia, os processos de transposição (ou mediação) didática. As bases teóricas de uma disciplina, fundamentais para a realização do trabalho de pesquisa, são também essenciais para a realização do trabalho docente. (MONTEIRO, 1999, p. 129-130)

O professor de História ensina diferentes aspectos de seu campo de conhecimento. Como este último é um universo em mudança, com novos saberes sendo elaborados a cada momento, o professor acaba aprendendo junto com os alunos, por isso a defesa contundente de que a pesquisa faça parte do cotidiano escolar (SILVA, 1995).

Assim fica claro que na História, quando tratamos do conhecimento, estamos também fazendo referência ao seu método. Tanto o pesquisador quanto o professor deverão dominar conhecimentos mínimos de sua área, saber localizar quem produziu sobre determinado tema e saber posicionar-se criticamente frente ao conhecimento sistematizado. Além disso, o professor deverá perceber que ele desempenha um papel importante na produção do saber escolar, questionar quais saberes interferirão na formação de seus alunos, compreender que ensinar História não é simplesmente trabalhar com transposição didática, considerar que existem outros focos em que o saber histórico é produzido e de que forma interfere na aprendizagem (RANZI, 1999).

O que é preciso mencionar é que poderão existir distorções quanto à interpretação das orientações teórico-metodológicas. Mesmo a proposta curricular dos PCN explicitando que o professor tem liberdade na seleção dos conteúdos, existe o perigo de que a História seja tratada de forma fragmentada e separada, pois a história das relações sociais, da cultura e do trabalho (proposta para a 5ª e 6ª séries) e a história das representações e das relações de poder (propostas para a 7ª e 8ª séries) são elementos que só fazem sentido quando analisados conjuntamente (ARIAS NETO, 1999). Mesmo que sejam privilegiadas essas temáticas como norteadoras dos trabalhos

nessas determinadas séries, esses elementos não devem ser tratados de forma dissociada, caso contrário o professor estará trabalhando com facetas da História, de forma que não se terá a visão do todo.

2.4 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

Nas leituras bibliográficas específicas sobre a disciplina História, o conhecimento pedagógico geral não aparece de forma isolada; não por negar-se a sua importância, mas por ele estar sempre vinculado ao ensino e aprendizagem do conteúdo. Neste caso, foi somente nos PCN que eles foram abordados de forma específica. Ao tratar do projeto educativo da escola foram destacados aspectos do planejamento, organização do tempo e espaço, quanto aos recursos didáticos e ao processo de avaliação, tudo tendo como foco o aluno e procurando otimizar o trabalho do professor (BRASIL, 1998a).

Planejando suas aulas, o professor conseguirá um melhor aproveitamento do tempo, pois poderá estar previamente organizando as atividades, disponibilizando recursos materiais e definindo o período de execução. A permanência dos alunos nos espaços de convívio escolar também deve ser previamente planejada, não com o intuito de controlar a sua autonomia, mas sim favorecendo o uso mais racional de seu tempo.

Outros aspectos simples envolvidos na rotina diária escolar podem contribuir para a criação de espaços favoráveis à aprendizagem, refletindo a concepção educativa adotada pelos professores e pela escola: disposição de carteiras, armários abertos, utilização das paredes para exposição de trabalhos, são elementos que podem contribuir para o trabalho em grupo, a autonomia, a cooperação, a responsabilidade, etc. Além disso, também a existência de espaços escolares destinados às atividades propostas pelos alunos valoriza a escola aos olhos dos alunos e suas famílias.

Já para selecionar recursos didáticos devem ser analisadas as possibilidades e os limites que cada um deles apresenta e como podem ser inseridos

numa proposta global de trabalho. Assim, tanto recursos tecnológicos (TV, vídeo, filmadora, rádio, etc) quanto recursos mais tradicionais, como quadro de giz, mapas, dicionários etc., ou mesmo materiais de uso social (revistas, jornais, brinquedos etc.) constituem uma vasta gama de recursos didáticos, sendo o seu valor determinado pelo uso adequado à proposta de trabalho. Sob o mesmo critério deve-se também analisar o livro didático. É sabido que este é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. Não se nega a sua validade, mas ressalta-se a importância de o professor estar atento à sua qualidade, coerência etc., bem como não utilizá-lo como o único material de referência, pois a variedade de fontes de informação é que contribui para o aluno ter uma visão mais ampla do conhecimento (BRASIL, 1998a).

Depois de considerados estes aspectos, para que o professor tenha êxito na sua proposta de trabalho junto aos alunos, ele deve também ter conceitos claros sobre a avaliação, pois esta é o elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. A avaliação diagnóstica inicial instrumentaliza o professor para fundamentar seu planejamento. A avaliação contínua subsidia o professor com elementos para uma reflexão permanente sobre seu trabalho, revendo, reajustando ou reconhecendo como adequada sua prática para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Ela pode acontecer em diferentes momentos do período escolar, sendo a avaliação final subsidiada pela avaliação contínua, que acompanhou os avanços da aprendizagem alcançados pelos alunos. Como os alunos possuem diferentes aptidões, as avaliações devem utilizar diferentes linguagens, como a verbal, a oral, a escrita, a gráfica, a numérica, etc, sendo que cabe ao professor avaliar seus alunos usando a linguagem que favoreça seu melhor desempenho. As avaliações podem ser realizadas pelo professor por meio de observação sistemática, análise de produções dos alunos, atividades específicas para a avaliação (essas de responsabilidade do professor), ou pela auto-avaliação, quando o aluno emprega diferentes procedimentos para se avaliar.

Além de ter claro “o quê” e “como avaliar”, o professor deve decidir como agir frente aos seus resultados, reorganizando a prática educativa quando necessário. Assim, a principal função da avaliação não é identificar o que o aluno não sabe, mas sim as origens desse problema que podem estar no aluno ou no próprio sistema educacional. Identificados os problemas eles devem ser solucionados.

Por tudo isso a avaliação é parte contínua do trabalho do professor, servindo para diagnosticar o momento de problematizar, confrontar, informar, instigar, questionar, enfim, criar situações para que o aprendizado aconteça (BRASIL, 1998a). O que pressupõe que o professor conheça uma variedade de atividades didáticas. Neste sentido os PCN de História reforçam que o professor é responsável pela criação de situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas do conhecimento, de acesso a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998b).

Para dinamizar a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, sugere-se que os professores devam aprender a registrar as situações significativas, vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros. (BRASIL, 1998b, p. 40 e 41)

Mesmo considerando que é o aluno quem precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender, ressalta-se que essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas sim das práticas didáticas que devem garantir condições para essa atitude favorável ao aprender se manifeste e prevaleça. Nesse processo em que o aluno será sujeito de sua própria formação, interagem alunos e professores, mediados pela relação com o conhecimento.

Assim, se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor, prioritariamente, atividades que exijam essa postura, e não a passividade; valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização, e esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos (BRASIL, 1998a).

2.5 CONHECIMENTO CURRICULAR

Muitas vezes quando mencionamos a palavra currículo no meio escolar, o que vem à mente são programas de conteúdos específicos de uma disciplina. No

entanto currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, no qual se somam diversos elementos, para resultar em um propósito específico. Quanto aos currículos oficiais, eles são construções históricas, contingentes ao seu momento histórico e a questões social, política e econômica, que contemplam determinados interesses e excluem outros, fruto de relações de poder e de condições sociais concretas. Estas questões estiveram postas durante nossa formação escolar e estão presentes hoje quando pensamos nos PCN e nos currículos existentes. Por isso, ao tratar do conhecimento curricular do professor de História é preciso em primeiro lugar:

Deslocarmos nossas reflexões sobre o ensino de história, para além das questões de “distorção dos fatos”, ou das implicações ideológicas da ênfase em certos períodos/acontecimentos, por exemplo, implica pensar como somos produzidos por meio de discursos e práticas escolares que, também nas aulas de história, concorrem para construir determinados atributos de nossas subjetividades, discursos que inscrevem certos propósitos e intenções em nossas práticas e na consciência do que somos no mundo, excluindo outras possibilidades. (STEPHANOU, 1998, p. 23-24)

Para Stephanou (1998), não podemos restringir nossa análise curricular sobre as informações aparentes, mas devemos pensar que eles envolvem a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo. Assim, a geração formada para crer na existência única de uma História inquestionável, ou ainda para voltar sua compreensão do passado à naturalização dos eventos históricos, descuida do fato de que toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo, e que a História não escapa a essa caracterização. Tanto as propostas oficiais quanto as ligadas aos próprios historiadores têm contribuído para fomentar discussões que levem ao rompimento com antigas concepções, tarefa difícil, se considerarmos que algumas crenças curriculares foram sendo sedimentadas na escola. Nos currículos de História tem havido uma tendência à naturalização dos fatos sociais, chegando a beirar o fatalismo. Consolidou-se também a criação de diversos mitos que até hoje são mantidos, mesmo sem terem qualquer comprovação. Por muito tempo aprendemos como deve ser vista a História do Brasil, como se formou a nação brasileira e como

negros/escravos, índios e diversos outros povos contribuíram para a formação do povo brasileiro, tudo dentro de uma memória oficial institucionalizada.

Apesar de os currículos oficiais de História sempre terem uma intenção ideológica embasando-os, é preciso lembrar que a discussão historiográfica esteve acontecendo desde as primeiras décadas de nosso século e continuou a acontecer mesmo durante o governo militar, ampliando-se muito com o final desse período político no Brasil. Assim, as discussões acadêmicas procuravam refletir, bem como buscar alternativas para o ensino. Contudo, a distância que separava as discussões acadêmicas do ensino escolar era bastante considerável. O mesmo pode ser dito da produção acadêmica e da produção de recursos didáticos. Mesmo assim, já há muito tempo, a História ensinada tem mantido interlocução com a produção do conhecimento histórico, mesmo em momentos em que as políticas públicas conduziam à dissociação entre a abordagem da História na escola, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica da academia (BRASIL, 1998b, p.30).

Como já mencionamos, os currículos oficiais são contingentes ao seu momento histórico e buscam contemplar determinados interesses, fazendo parte de um projeto educacional. Nesse sentido tendem a serem substituídos conforme as mudanças sociais. É o que verificamos hoje em dia quando pensamos sobre os PCN e é o que vem acontecendo há muito tempo.

Os órgãos oficiais, desde o final do séc. XX, na tentativa de que os professores trabalhem com um currículo significativo, têm demonstrado uma constante preocupação em deixar claro o que esperam da educação pública, através de diretrizes e novos modelos. Segundo Joasilho (1999), tem sido uma marca constante após o fim da Ditadura Militar, a busca das secretarias de educação em direcionar as novas formas de ensino, procurando romper com os resquícios do ensino daquele período. No entanto, a cada novo governo, ocorre a negação do que vinha sendo feito, como se, de alguma forma, as propostas anteriores tivessem alguma ligação com o regime militar. Nessa ciranda de diretrizes e novos modelos, os professores de História acabam ficando confusos, pois “tudo o que era deixou de ser para, posteriormente, ser novamente mudado” (JOANILHO, 1999, p.160).

Mesmo que a discussão aqui enfocada não seja quem determina o currículo, ou se o currículo oficial se efetive na realidade da sala de aula, consideramos relevante salientar essa problemática por considerar que a sua presença e os debates em torno das suas propostas no ambiente escolar é uma constante – constatação advinda da própria experiência profissional.

O que se tem constatado é que das discussões sob currículo e das novas propostas teóricas e metodológicas da área, parte dos professores de História vem buscando no seu trabalho no ensino fundamental e médio, não ter mais concepções fechadas de História, nem acreditar em verdades absolutas. Rejeitam a História estritamente factual, o culto aos heróis ou às grandes personalidades, procurando ultrapassar uma leitura meramente política e econômica. Voltam-se para novos objetos de estudo, procurando ver o conhecimento histórico como uma construção continuamente reelaborada e, por tudo isso, buscando alternativas para que os alunos tenham um papel ativo em sala de aula, refletindo a partir e sobre sua realidade, não a partir de conteúdos pré-determinados, ou datas, acontecimentos ou esquemas interpretativos. A realidade cotidiana é que é o ponto de partida, “... buscase a reflexão crítica, que estará a capacitar o educando, em qualquer faixa etária, a interagir com o mundo social.” (FUNARI, 1999, p.129)

Por outro lado, é preciso fazer duas observações. Primeiro: mesmo que o professor queira trabalhar com a proposta curricular na sala de aula, esse conhecimento não será apenas transposto; todos os outros conhecimentos que o professor tem do processo de ensino e aprendizagem, dos seus alunos, da escola, enfim de todos os elementos que perpassam o seu trabalho é que direcionarão em que medida esse currículo será implementado.

Uma segunda observação, segundo Villalta (1993), ainda que os professores digam que o planejamento sirva apenas para cumprir uma formalidade burocrática, eles expressam no mínimo as concepções de História e de educação que orientam a prática pedagógica dos docentes e, contrariamente a essa postura profissional crítica, o que muitos estudos têm constatado, através da análise desses planejamentos, de ouvir os alunos, de observações de aulas, etc., é que ainda hoje permanece muito marcante a visão tradicional, ligada ao eurocentrismo, a linearidade e

ao etapismo, e que, mesmo uma denominada visão mais crítica, é uma visão marxista que está vinculada ao mecanicismo e ao determinismo econômico. Poderíamos acrescentar que o conhecimento histórico contemplado nos currículos tem se caracterizado por fatos passados, personagens especiais, acontecimentos oficiais, sucessão cronológica linear, numa relação de causa e efeito que nos faz acreditar numa idéia de progresso, periodização baseada numa visão européia etnocêntrica (antiga, média, moderna e contemporânea, ou ainda, comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo), de modo que a história do mundo ocidental torne-se um parâmetro ao qual devem adequar-se a história dos outros povos, uma história de protagonistas masculinos e brancos, em que crianças, velhos e mulheres raras vezes são sequer mencionadas, uma visão distorcida que considera o modelo de mundo ocidentalizado como o máximo de progresso de desenvolvimento humano. Por isso, é importante que os professores de História tenham clareza dessas concepções, para que, ao pensarem sobre o seu fazer, não o façam de forma ingênua.

Quanto aos conteúdos, os PCN (BRASIL, 1998 a) concebem a sua importância desde que estes sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Pensar em currículo não significa mais pensar numa “grade” curricular onde os conteúdos são justificados apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo; a sugestão é que o desenho curricular assemelhe-se mais a uma teia, onde os pontos se liguem de diversas maneiras, criando inúmeras possibilidades de caminhos. Quanto às obras de cunho histórico, estas são estudadas hoje como versões históricas, que não são definitivas e nem devem ser confundidas com a realidade vivida. Nessa perspectiva, o docente, entre outras coisas, pode reconhecer seu papel na construção do conhecimento histórico escolar, na medida em que é ele que seleciona, avalia e insere a obra em uma situação didática e tal obra adquire novos significados ao ser submetida aos novos interlocutores (ele e os alunos). (BRASIL, 1998b).

Nos PCN de História, os conteúdos foram organizados em eixos temáticos e desdobrados em sub-temas, orientando estudos interdisciplinares, que respondam a problemáticas específicas. Quanto aos conteúdos listados a partir dos sub-temas, estes incluem acontecimentos históricos e problemáticas gerais que

favorecem estudos das relações no tempo, sendo que as mesmas problemáticas aparecem de modo recorrente na História de diferentes locais. Contudo, os eixos temáticos, os sub-temas e os conteúdos contemplados não têm a pretensão de esgotar as múltiplas possibilidades de abordagens. A apresentação de um amplo leque de conteúdos – nos quais se podem identificar acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes – é uma sugestão para o professor fazer escolhas de acordo com o que ele avalia que o aluno tem de domínio para lidar com questões históricas, o que ele (professor) julga importante para a formação histórica, social e intelectual do estudante e também com o que pode ser pertinente ao contexto da realidade local, regional, do país ou global (BRASIL, 1998b). Privilegia-se a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino, pressupondo que ele conheça a realidade dos alunos e saberá optar por propostas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas para os alunos.

Assim, ao terceiro ciclo (equivalentes à 5ª e 6ª séries) é proposto o eixo temático: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se desdobra em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho” (separação meramente analítica), sendo a intenção orientar estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. Já para o quarto ciclo (7ª e 8ª séries), o eixo temático proposto é “História das representações e das relações de poder”, que também se desdobra em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, privilegiando estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo. Esses temas, divididos em sub-temas, procuram dar conta de duas grandes questões: os contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações, por favorecerem a compreensão da diversidade e por possibilitarem estudos que destaquem as permanências e as transformações históricas. A segunda questão refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações. Assim podemos ver como as revoluções tecnológicas têm imprimido modificações no ritmo de vida em outras épocas, bem como interferido direta ou

indiretamente no destino dos povos e da humanidade, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo.

A partir dos subtemas são elencados inúmeros conteúdos, nominados como “sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade”. O que orientará a seleção dos conteúdos será a análise que o professor (de forma individual e/ou preferencialmente em conjunto) faz de situações e problemáticas presentes na realidade social em que atua, assim:

O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998b, p. 55-56)

Assim, o professor de História deve partir da problematização da realidade atual, identificar um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados.

Constatamos que, tanto as propostas dos pesquisadores que tratam do conteúdo a ser ensinado na disciplina História, quanto as Propostas Curriculares Nacionais, têm diversos aspectos semelhantes, convergindo para a idéia de que alunos e professores, sujeitos concretos de um determinado tempo-espaco, devem interrogar e problematizar o passado, bem como suas diferentes interpretações, elaborando outras leituras da história, que levem o aluno a perceber a importância do vivido na leitura do passado.

Nesse sentido o saber histórico fundamenta métodos de ensino e recursos didáticos que valorizam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, havendo uma convergência entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. Além disso, os professores têm buscado novas formas de compreender a relação presente/passado, problematizando questões do cotidiano,

enfocando a realidade social para o seu melhor entendimento. Instaure-se outra relação com o conhecimento nas aulas de História. Segundo Stephanou (1998), a análise do vivido deve ser acompanhada da compreensão de como se produz conhecimento histórico, da compreensão dos diferentes processos históricos e da sua relação com o presente, da formulação de problemas significativos que orientem as investigações coletivas em sala de aula.

De forma genérica, podemos dizer que o trabalho do professor tem como objetivo principal capacitar o aluno para a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens – imagem, texto, objeto, música, etc - a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Com a diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens o educador pode explorar diferentes fontes de informações, como material didático, e desenvolver métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem não só do conhecimento histórico, mas dos seus procedimentos de pesquisa e construção, propiciando ao aluno saber como se constrói o conhecimento histórico, valorizando a atitude intelectual do aluno e desenvolvendo nele sua autonomia para aprender.

É fundamental que o professor considere possibilidades de trabalhos em que o aluno se sensibilize para a construção e a reconstrução dos conceitos históricos, vivenciando situações em que seja requisitado a associar informações, relacionar e analisar épocas, caracterizar períodos e, simultaneamente, abstrair idéias e generalizar imagens (BRASIL, 1998b).

Visando uma aprendizagem que não se limite ao domínio de informações, o professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastantes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos (BRASIL, 1998b). Cabe ao professor fornecer informações sobre padrões de medida de tempo, que sejam estruturantes, para que os alunos localizem os fatos e os sujeitos nas respectivas épocas e para que possam discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Além do trabalho com documentos, os PCN de História sugerem visita a exposição, museus e sítios arqueológicos e o estudo do meio. Nesse sentido percebe-se que os PCN

também têm uma preocupação metodológica, englobando o conhecimento pedagógico de conteúdo e da matéria.

As orientações didáticas dos PCN deixam claro que não se quer dar receitas de “como ensinar”, mas suscitar reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem. O professor é o mediador que transformará em realidade os objetivos propostos para o ensino, nas diferentes relações entre alunos-professor-saber (BRASIL, 1998a).

É necessário que nas escolas existam professores conhecedores das propostas curriculares mais cômicos da realidade que os circunda. É essencial que os professores estejam participando da elaboração curricular e tendo clareza de sua proposta. Somente assim eles serão capazes de traduzir princípios elencados em suas metas, sem que isso signifique um determinismo. Sua prática didática deve promover discussões e reelaborações, quando a sua realização em sala de aula assim necessitar (BRASIL, 1998a).

Em síntese, poderíamos dizer que é importante avaliar o que entendemos por conhecimento curricular, bem como considerar que, para se pensar em um currículo de História, devemos ter clareza de alguns pressupostos inerentes à mesma. Para os autores revisados, em última instância, são os suportes teórico e metodológico – os mesmos procedimentos da produção do conhecimento histórico – que guiarão o trabalho pedagógico com os conteúdos. Recorremos à Nadai (1993), que apresenta alguns pontos que servem para direcionar as questões sobre o ensino da História:

- o primeiro: o saber escolar não corresponde nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica;
- o segundo: a seleção de temas e a abordagem dos conteúdos têm privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades;
- o terceiro: reconhece-se que ensinar História é também ensinar o seu método;
- o quarto: o conteúdo só tem sentido quando se ensina a pensar (refletir) historicamente, tornando os alunos indivíduos autônomos;

- o quinto: superação da dicotomia ensino e pesquisa, pela interação de aluno e professor, no meio social;
- o sexto: compreender que alunos e professores são sujeitos de uma História construída pelo movimento social e compreendida a partir de diferentes focos;
- o sétimo: uso de fontes diversas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos que demonstrem divergências, contradições e complementariedade na construção da História.

Nas visões apresentadas, nota-se um inter-relacionamento entre os diversos tipos de conhecimento: o curricular, vinculado ao pedagógico e aos objetivos e fins educacionais. Na próxima seção estaremos tratando mais especificamente da questão da transposição didática, que requer que se pense nas especificidades da disciplina.

2.6 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

É este tipo de conhecimento que faz a mediação entre o conteúdo e o aluno, em direção à aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o professor como um mediador da construção do conhecimento do aluno, porém, como já foi possível observar anteriormente, o conceito de mediador aqui empregado não tem como objetivo tornar o professor um mero facilitador, um implementador de metodologias. Para que ao aluno seja possível construir seu conhecimento, é necessário em primeiro lugar contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem, rompendo com o comportamento viciado de apenas estudar para as provas e demais avaliações com a mera intenção de passar de ano.

Contribui para esses propósitos a utilização de recursos e metodologias que sejam capazes de capacitar o aluno para alcançar os objetivos propostos para a área; por isso os PCN (BRASIL, 1998a) propõem que as metodologias utilizadas tenham como objetivos levar os alunos a construir estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento e de argumentação na qual transpareça o domínio do processo. Além disso, as metodologias devem contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e o favorecimento da criatividade. Desenvolvendo capacidades individuais, espera-se estar colaborando para a autonomia dos sujeitos, bem como para sua capacidade de interlocução.

Os PCN destacam como a televisão, o videocassete, a câmara de vídeo, a máquina fotográfica, o rádio, o gravador, a calculadora, o computador (e seus inúmeros softwares), podem servir para favorecer e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor deve garantir um contexto significativo de aprendizagem e a participação ativa dos alunos, sem que para isso deva se tornar um especialista em tecnologia educacional. O que ele precisa é conhecer as potencialidades da ferramenta e saber utilizá-la para aperfeiçoar a prática de sala de aula. É preciso conhecer e saber usar as novas tecnologias. O papel da escola é ensinar os alunos a se relacionarem de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso em seu cotidiano, bem como desenvolver capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia. Ao tratar da importância dos recursos tecnológicos na educação, os PCN iniciam por salientar que o que falta é a capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Apontam problemas práticos como a sub-utilização de aparelhos eletrônicos por desconhecer seu manuseio (ex.: fax, secretária, eletrônica, máquina copidora, etc), bem como situações em que a má utilização de um recurso pode gerar constrangimento e preconceito (cita como exemplos ouvir walkman com o volume alto e falar ao celular em lugares inapropriados).

Porém a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem não decorre simplesmente da presença de novas tecnologias na escola, se ainda mantivermos um ensino pautado na recepção e memorização de informações. A tecnologia deve servir

para enriquecer o ambiente educacional, numa relação em que haja atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Também nos PCN se reconhece que não há recursos financeiros suficientes para aquisição e manutenção de equipamentos ou para a capacitação de professores na utilização desses.

Logo, apesar da importância dessas sugestões, Arias Neto (1998) considera que, quanto às orientações técnicas, didáticas e suas sugestões de que os professores trabalhem com vários livros didáticos, documentos, vídeos, e que os alunos produzam documentos (vídeos, documentos orais, etc), visitem museus, exposições e sítios arqueológicos, são sugestões que não levam em conta as condições materiais e econômicas das escolas, bem como os problemas econômicos de sua clientela. Nesse sentido, é importante ao professor conhecer a realidade que o circunda, considerando os limites concretos em que o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. De modo geral, os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Nessa linha, as propostas metodológicas da História propõem atividades que favoreçam a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, com o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social. Essas noções auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. O domínio dessas noções possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e

outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos (BRASIL, 1998b).

Favorece essa atuação o fato de o saber histórico ser veiculado por outros canais. Tanto as crianças como os adolescentes são postos em contato com temas históricos, seja através de histórias em quadrinhos, desenhos, filmes, jogos de computadores, imagens, narrativas das pessoas mais velhas, romances históricos, etc., e, mesmo que essa visão de História seja fragmentada, não sistemática, estereotipada e algumas vezes distorcida, ela é um ponto de partida, aproximando a História do cotidiano. Cabe ao professor mostrar aos alunos que existe mais de uma forma de abordar o mesmo saber e alertar para a diferença entre elas (CERRI, 1999; RANZI, 1999). Dessa forma, o professor faz uso do conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula, de modo que este se torna um ponto de partida para o efetivo trabalho do professor, ou seja:

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. Dele fazem parte as tradições de ensino da área; as vivências sociais de professores e alunos; as representações do que e como estudar, as produções escolares de docentes e discentes; o conhecimento fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das Ciências Humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados; as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação. (BRASIL, 1998b, p. 38-39)

Considerando que os alunos já têm um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico, fruto de uma vivência familiar e social, os professores devem investigar o que é de domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas estudados e, além disso, por meio do diálogo e do debate, o professor pode atuar como agregador e catalisador das informações fragmentadas.

Além da memória e das lembranças, marcas de nossa cultura, o professor deve também considerar que o estudo da História deve estar em diálogo permanente com a realidade; afinal o saber histórico dialoga com níveis de imediato,

participa de definições, transformações ou preservações de identidades sociais experimentadas por historiadores, professores e alunos dentro e fora de seus universos formais de estudo. O diálogo entre agentes sociais de diferentes tempos e o tempo de quem fala – professor, aluno, etc. – pode ultrapassar a superficialidade, expondo dimensões da História como produção de significados por grupos sociais nela existentes. Assim, como todo saber histórico atua sobre as identidades sociais de historiadores/professores/alunos, a influência inversa também se registra. É através dessa mão dupla que toda história se torna imediata. Nesse exercício pode-se tornar mais claro aos alunos que a História é um processo cheio de possibilidades. Compreender essa pluralidade no fazer do presente pode ser instrumento para pensar sobre outras diversidades na elaboração do passado, que, por sua vez, existiu como presente de virtualidades. Mais que um paradoxo – toda História é e não é imediata - interessa salientar que a superação do imediato só é possível através de sua criteriosa consideração. Isto significa que, se não passar permanentemente pelo imediato como referência, o estudo de qualquer História continuará a contribuir para coisificar temas e agentes (SILVA, 1995).

Nesse sentido, o professor deve adquirir uma prática de questionar, de planejar, de problematizar as suas atividades, assumindo o fazer pedagógico com autonomia; enfim, é essa prática diária, embasada em pressupostos teóricos e metodológicos, que se constitui no fazer pedagógico. Não se consegue esse objetivo sem a prática da pesquisa (RANZI, 1999).

Além disso, no aspecto teórico e metodológico, os professores devem tomar cuidado para não ficar na superficialidade. Nesse mesmo sentido, se, por um lado, buscam se desvencilhar de um ensino tradicional de História (factual, linear, com nomes, datas e acontecimentos a decorar), vista como fácil (decorativa) e secundária (sem contribuição concreta), por outro, devem tomar cuidado para que na busca de fazer algo novo, não se descuidem da fundamentação teórica. O que significa que, em algumas situações, a prática pode vir sem a teoria. Como exemplos, Joaquinho (1999) cita casos de professores que acabam por confundir memória com História. Dessa forma, painéis com fotos e documentos de família pretensamente se tornam produção de conhecimento histórico nas aulas, o que acaba por confundir ainda mais o

entendimento dos alunos sobre o que é História. Afinal, nesses papéis existem apenas documentos em seu estado bruto, que necessitam de sistematização, classificação, análise, conceitualização e redação final; só assim se estará buscando a compreensão de processos históricos. Outros professores ainda transformam a aula de História em um grande “bate papo” sobre alguma coisa relacionada com seus antepassados e a exploração capitalista da sociedade atual. Isso acontece quando, na busca de aulas pretensamente “críticas”, somam-se também atividades que se propõem a fazer comparações entre aspectos sociais, econômicos e políticos do passado e da nossa realidade, mas que, em geral, por serem abordados de forma superficial, acabam reforçando apenas idéias de senso comum de que “tudo continua do mesmo jeito”. Assim, não basta apenas introduzir na prática cotidiana da escola novos métodos e recursos; é preciso também aliar o conhecimento teórico, sem o qual a metodologia fica desprovida de sentido. As regras de procedimentos, os critérios e atitudes de interpretação do objeto de pesquisa e estudo são as mesmas, tanto para entender, como para ensinar História. (JOANILHO, 1999; CERRI, 1999).

Assim, podemos dizer que o professor que estabelece a aliança entre ensino e aprendizagem e a prática de pesquisa domina os princípios do conhecimento pedagógico da História, o que direcionará sua prática no sentido de que suas aulas sirvam para que o aluno construa o conhecimento histórico. Proposta essa que deixa transparecer que o objetivo de produzir conhecimento histórico não está restrito ao conhecimento de conteúdo, mas estende-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dessa forma, aproxima-se a metodologia utilizada pelo historiador da utilizada pelo professor de História. Afinal, para estruturar um projeto de ensino parte-se do saber acadêmico, pois ele é sempre anterior ao saber ensinado. “O saber ensinado não pode existir sem referência ao saber sistematizado que o legitima e funda.” (RANZI, 1999, p.136). E, a partir dessa análise, o professor como pesquisador perceberá como a História é construída e quais mudanças vão ocorrendo nesse processo de construção. Então, poderá produzir novos conhecimentos, onde os objetos, os problemas, os enfoques poderão mudar. Nesse sentido, a pesquisa não é atributo específico do historiador, podendo também o professor ser um pesquisador, visando desenvolver um trabalho em sala de aula mais fundamentado teoricamente. De acordo

com Silva (1995), quando o professor é capaz de aliar pesquisa e ensino em seu trabalho, ele utiliza-se de uma metodologia atrelada aos princípios teóricos e metodológicos de sua área para a produção do saber, mas não se trata aqui apenas de desenvolver uma pesquisa para atender a interesses próprios; a produção do saber aqui tem um sentido social bem definido: ele deve de alguma forma corresponder aos interesses da comunidade. Assim, identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerentes ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

Nas propostas dos autores resenhados vemos que a transposição didática implica na capacidade de produzir novos conhecimentos, profundamente atrelados à prática. Assim, o professor de História com domínio de conhecimento pedagógico de conteúdo é aquele que é capaz de analisar quais conteúdos devem ser ensinados para seus alunos, contextualizá-los, relacioná-los com a realidade e, utilizando-se de diversas metodologias, torná-los um caminho para a aprendizagem de seus alunos. Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo: incentivar a construção de relações entre eventos, para que os alunos possam dimensionar suas durações e identificar ritmos de transformação e permanência no tempo; criar situações de ensino para que os alunos estabeleçam relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais. Para tanto, o material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas. (BRASIL, 1998b).

Contudo, não é possível negar que, mesmo hoje, muitas aulas geralmente são desenvolvidas a partir de leitura de livro didático, ou textos, explicação do professor sobre o que foi lido, questionários e exercícios pouco motivadores

(cruzadinhas, complete, associe etc.), que depois são corrigidos em sala. Outros professores partem de aulas expositivas sobre o tema e posteriormente pedem a seus alunos que respondam questões ou façam resumos. Em geral as avaliações dessas aulas constituem-se de provas e testes. Dessa forma, fica difícil pensar que os alunos estão passando por um processo de ensino e aprendizagem criativo, que os leve a refletir e pensar historicamente. Se a leitura do discurso histórico assume o status de verdade inquestionável, ligada aos referenciais positivistas, se as aulas têm uma visão maniqueísta, simplificadora, dando a impressão de que o passado pode ser resgatado como aconteceu, só resta à escola a função de transmitir essas informações. Assim, a História torna-se uma sucessão de acontecimentos, encadeados cronologicamente, e aos alunos cabe aceitar a palavra das autoridades (professores, livros, documentos). Dia-a-dia produz-se um distanciamento e indiferença dos alunos frente às aulas de História, que se tornam apenas uma sucessão de causas e conseqüências que, fatalisticamente, conduzirão ao nosso presente. (NADAI, 1993; VILLALTA, 1993; STHEPHANOU, 1998).

É importante também aqui mencionar o livro didático. Os livros didáticos de hoje, se comparados com livros de décadas atrás, apesar de contarem com o uso de imagens e apresentação gráfica dinâmica e instigante, de trazer exercícios que se auto-intitulam problematizadores e de trazerem os dizeres “de acordo com os PCN”, ainda continuam trazendo uma abordagem dos conteúdos e concepções epistemológicas subjacentes que muito pouco diferem dos antigos manuais. Mesmo tendo apontado essa breve crítica, não é intenção aqui fazer uma análise da sua estruturação – questão à qual têm se dedicado inúmeros estudos – mas sim, apontar no sentido de que muitas vezes, quando o professor adota um livro, ele transfere total ou parcialmente, a definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos trabalhados nas salas de aula, para os autores dos materiais referidos. Por outro lado, sabemos que os livros didáticos atendem a interesses de diversos setores da comunidade escolar. Enquanto produto, fazem parte de um mercado. Ao serem adotados sem uma abordagem crítica, embasada em fundamentos teóricos, serão consumidos, atendendo a esses interesses. Além disso, não devemos ignorar que existem materiais de boa e de má qualidade, e que todos precisam ser analisados e

avaliados cuidadosamente pelos professores. Em suma, ao optar ou não por incorporar o manual didático na sua prática escolar, o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. Ainda quanto aos materiais didáticos, tornou-se corrente entre muitos professores o discurso de que, concomitante à sua autonomia para eleger as temáticas históricas a serem trabalhadas em sala de aula, ele deve também produzir todos os materiais didáticos a serem utilizados. Ainda hoje, é possível ouvirmos professores de História dizendo que cabe a eles produzirem textos mais críticos e selecionar seu próprio material para as aulas (documentos escritos ou visuais, etc), uma vez que os livros didáticos ainda não mudaram seu formato.

Segundo Joanilho (1999), quando pensamos o ensino de História na escola, logo associamos a ele o adjetivo de “reflexão crítica da realidade”, um saber instrumentalizado, capaz de gerar transformações na sociedade, tornando-a mais justa, etc. Essa idéia vem alimentando o imaginário social desde a Revolução Francesa, na intenção de criar uma identidade social capaz de gerar uma sociedade diferenciada. No Brasil, esse discurso da “reflexão crítica” nasce num momento específico de negação do regime militar e da tentativa de se buscar uma realidade alternativa. Na negação desse período é que surge a negação do material didático produzido, uma vez que ele era associado à ideologia dominante. Por isso, para os teóricos atrelados àquele momento, o correto é que o próprio professor produza seu material, situação que de imediato gera um grande problema. Não se trata aqui de negar a capacidade intelectual dos professores, mais sim de questionar qual o preparo que estes tiveram para cumprirem essa tarefa. Além disso, quais são as reais condições de trabalho? Os professores têm tempo para essa produção? E mais, o que exatamente produzir? Será que oferecer cursos de capacitação uma vez ao ano poderá habilitá-los para isso?

Frente a tantos problemas, Joanilho (1999, p.162) conclui:

[...] deveríamos também pensar que não é obrigação do professor em sala de aula produzir o seu material, e sim refletir sobre ele, saber escolher, conhecer fundamentos básicos da produção do conhecimento histórico e produzir formas de conhecimentos ligados às séries nas quais trabalha e dentro da especificidade local e regional. Em terceiro lugar seria interessante que os grandes historiadores contribuíssem para sínteses históricas, permitindo que desse modo se produzisse material escolar de qualidade. Em quarto lugar, que o material produzido pudesse ser interessante e criativo.

É preciso frisar que o autor não está aqui sugerindo que o material seja entregue em forma definitiva aos professores, mas sim que tenham ao mesmo tempo as informações necessárias e a abertura para reflexão e pesquisa, como são os laboratórios de química e física. Assim, dessas sínteses os professores produziram o seu próprio material e a sua reflexão em sala junto com seus alunos, levantando temáticas próximas aos alunos e inovando na linguagem, tornando-a dinâmica, passível de ser compreendida e permitindo a reflexão sobre a realidade.

Um outro ponto que merece ser focado, quando pensamos no conhecimento pedagógico do conteúdo, diz respeito à infinidade de posturas profissionais por parte dos professores de História.

Para podermos fazer uma análise mais direcionada, vamos classificá-los apenas como “professor real” e “professor ideal”, o primeiro envolvido em um contexto profissional e social que, de certa forma, vai condicionando suas atitudes, e o segundo, aquele que, pautado em princípios teóricos da História, princípios filosóficos, morais, políticos, sociais etc., desenvolve um trabalho comprometido. É Villalta (1993, p.226) quem aborda essa oposição entre o professor real e o professor ideal, descrevendo o primeiro como:

Um professor frágil do ponto de vista teórico e/ou cuja prática difere radicalmente de seu discurso. Um professor que não planeja suas aulas. Aulas monótonas, pobres do ponto de vista didático e histórico. Esse é o professor real, de uma precariedade teórica e didática assustadora.

É essa precariedade que faz com que muitos professores, embora com intenção de proporcionar aulas críticas, acabem apenas fazendo uma substituição. Abandona-se o ensino da forma que já foi descrito, mas elegem-se outras verdades “necessárias” aos estudantes das classes populares, tais como: lutas de classe, modos de produção, capitalismo, como se a mera substituição de conteúdos a decorar produzissem mudanças no ensino e na aprendizagem. É preciso ter consciência de que não se trata apenas de eleger temas considerados importantes, mas como será feita a sua abordagem, como ele será trabalhado e como os sujeitos envolvidos se posicionarão. “[...] Nessa medida, nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou

menor de historicidade; é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico.” (STEPHANOU, 1998, p.36)

Nesse sentido torna-se clara a vinculação entre o conhecimento do conteúdo e de seus princípios teóricos e metodológicos, o conhecimento curricular e a prática do professor, ou seja, teoria e prática se inter-relacionando, sem se sobrepor um sobre o outro, numa aliança fundamentada no objetivo de fazer com que os alunos aprendam, ou seja, fundamentada no processo de ensino e aprendizagem.

2.7 CONHECIMENTO DOS ALUNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Conhecer o aluno e suas características implica ter conhecimentos ligados à psicologia, ao contexto social em que eles se inserem. De acordo com os PCN, para que os alunos permaneçam na escola, esta deve estar disposta a lidar com as diversidades, assumindo uma postura de acolhimento. Isto envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, suas responsabilidades e compromissos, e a escola, como um todo, deve estar apta a isso, pois essas características dos alunos influenciarão diretamente na relação de ensino e aprendizagem .

Monteiro (1999), ao indicar a importância de outros saberes, complementares ao conteúdo, destaca a importância da sensibilidade para lidar com os alunos, conhecer contribuições da psicologia sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

A ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa. Considerando que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, a equipe escolar deve desenvolver os cuidados necessários para que ocorra a integração de todos no processo de aprender. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o

ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno (BRASIL, 1998a).

Como já mencionado, a aprendizagem da História ocorre permanentemente através do convívio familiar e social, dos meios de comunicação: da televisão, rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, cinema, vídeo e computadores, e tudo isso remete a diferentes contextos e vivências humanas. Entre muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da História, estão também os eventos e os conteúdos escolares, que, se forem significativos e relevantes, serão aprendidos e fundamentarão a construção e reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais.

Considerando as informações que os alunos recebem de seu meio e que se tornam a base para suas reflexões sobre as relações presente-passado, cabe ao professor, nos processos de ensino e de aprendizagem, valorizar tais reflexões e considerar a necessidade de elas sofrerem transformações ao longo da escolaridade. Somente conhecendo seus alunos o professor será capaz de selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes a serem valorizados de acordo com o diagnóstico que fez e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade em seus diversos aspectos.

Uma outra barreira a transpor ao entrar em contato com os alunos é o próprio condicionamento imposto pela escola. Muitos alunos, habituados com anos de um ensino tradicional, geralmente fazem apenas questionamentos diretos, ligados ao texto. Mesmo que a aula parta de problemas e de questões instigantes, há dificuldade para que se instaure um debate; geralmente o aluno está acostumado a receber informações e não consegue, com poucas experiências pedagógicas diferenciadas, romper com os padrões introjetados. Muitos alunos estão resignados com esta situação e não cogitam que as aulas mudem; pelo contrário, defendem que continuem da mesma forma. Quando consultados sobre formas de melhorar, alguns apenas fazem sugestões como: explicações mais claras, caligrafia mais inteligível, uma linguagem falada e escrita mais próxima ao seu universo e outras formas de avaliação (MONTEIRO, 1999; VILLALTA, 1993).

Por outro lado, mesmo que o professor vivencie esse processo, existem fatores de ordem pessoal e emocional que podem interferir na aprendizagem. Os PCN propõem que haja uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva (como, por exemplo, a insegurança). Mesmo reconhecendo que os alunos vivenciam outros processos educativos em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social, o que se espera é que a escola esteja atenta a essas diversas influências, para que possa propor atividades que favoreçam aprendizagens significativas. Deve-se considerar que a ação do professor como mediador no ensino-aprendizagem, o acolhimento da escola como um todo e dos companheiros de classe, contribuam para que o aluno permaneça na escola, mas nada pode substituir a atuação do próprio aluno. Assim, a escola irá potencializar as suas habilidades, de modo a auxiliá-lo a desenvolver as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino.

Aqui nos parece que os PCN acabam sendo simplistas, concebendo que, se os professores forem capazes de entender a realidade dos alunos, conhecê-los e às suas capacidades e preparar os materiais didáticos necessários, terão êxito na motivação do aluno para a aprendizagem, menosprezando a influência que problemas vivenciados pelo aluno na sua família e comunidade têm em sua vida, como se estes pudessem ser contornados pelos professores e deixados do lado de fora da escola.

2.8 CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

É senso comum entre a maioria dos professores de História que vivemos hoje em um contexto histórico-social, no qual a Educação vem procurando adequar-se aos interesses político-econômicos da sociedade capitalista, que vive a Terceira Revolução Industrial, marcada pela era da tecnologia. Faz parte das

reivindicações sociais e políticas atuais uma educação de qualidade, adequada a esse novo contexto.

Mesmo havendo divergência sobre o entendimento do que seja uma educação escolar com qualidade, e dos objetivos que ela deveria almejar, há um consenso sobre a inadequação do paradigma do conhecimento técnico-científico moderno, estruturado no acesso de poucos ao saber e de muitos ao fazer, que se constituiu até então em fator determinante das relações sociais da modernidade. Hoje, na mudança paradigmática do conhecimento, dentro de uma realidade neoliberal, nos é imposta uma mudança ao papel da educação.

Quando pensamos na realidade vivida por nossos alunos, constatamos que existe uma grande diversidade pautada nas diferenças sociais e econômicas concretas. Enquanto uma parte da população brasileira tem acesso aos bens de consumo tecnológicos, podendo adquirir eletrodomésticos (TV, geladeira, rádio, etc) e colocar as crianças desde o seu nascimento em contato com o mundo informatizado (jogos eletrônicos, videocassetes, microcomputadores, etc); outra parte, ou melhor, outra grande parte sequer dispõe de recursos para garantir condições mínimas de sobrevivência (moradia, alimentação, vestuário, etc) (ARIAS NETO, 1999).

Ao mesmo tempo em que a tecnologia contribui para aproximar as diferentes culturas, aumentando as possibilidades de comunicação, ela também gera a centralização na produção do conhecimento e do capital, pois o acesso ao mundo da tecnologia e informação ainda é restrito a uma parcela da população planetária. Assim, há uma grande distância entre os indivíduos que dominam a tecnologia, os que são apenas consumidores e os que estão segregados totalmente. Por outro lado, mesmo que consideremos a parcela que tem acesso à tecnologia e aos seus benefícios, ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende da informação, por outro, a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade (BRASIL, 1998a).

De acordo com os PCN, faz parte da profissão docente reconhecer que o saber escolar é construído na interlocução. Incorpora a dimensão do diálogo interpessoal, da diversidade cultural, das significâncias múltiplas de seus interlocutores. Cada situação de sala de aula requer escolhas didáticas específicas e reflexões sobre o

processo construído coletivamente. A realidade educacional brasileira e as vivências escolares demonstram que as escolas e as salas de aula são espaços permeados por conflitos e contradições; instigam o professor a estar aberto às realidades singulares, instáveis e heterogêneas, e a reconhecer que os alunos são atores ativos no processo de aprendizagem e na construção do saber escolar.

Um professor que esteja atento a seu tempo será capaz de partir de problemas, costumes, representações, formas culturais das atuais gerações para construir o discurso histórico, desenvolvendo em seus alunos raciocínio crítico, através de um compromisso com um ensino voltado para a realidade social. Conforme já discutido, é necessário que o professor perceba-se situado no mundo, ou seja, contextualizado pessoal, social e historicamente. Concluindo, podemos perceber, como Monteiro (1999), que o professor historiador que tenha a preocupação de conhecer o contexto educacional será apto a refletir sobre os diferentes significados e implicações da ação pedagógica, a dimensão social, política e histórica da educação escolar, podendo transformá-la em diálogo com os alunos, consciente dos objetivos que pretende atingir.

Por tudo isso, é de extrema importância que os professores estejam em sintonia com alunos e comunidade, conscientes da realidade local e global para que possam partir realmente de uma realidade concreta, que tem como sua maior marca a heterogeneidade.

É importante também reconhecer que, no Brasil, de forma geral, as condições de trabalho dos professores não são boas. São problemas comuns os baixos salários, constantes mudanças de professores nas escolas, cargas horárias estafantes, falta de incentivo à formação continuada, falta de recursos financeiros e materiais nas escolas. Devido a problemas sócio-culturais, os professores acabam tendo que assumir papel de assistente social, conselheiro. O que era para ser o registro, para o acompanhamento do seu próprio trabalho, acaba sendo visto como uma atividade burocrática, ou seja, fazer planejamentos (anual e bimestrais), preencher o livro de chamada (com conteúdos, competências e habilidades) e mesmo as anotações das avaliações são consideradas atividades que despendem muito tempo. Para finalizar o rol das dificuldades, geralmente os processos de capacitação, que deveriam trazer

novos conhecimentos que possibilitassem ao professor reavaliar os problemas enfrentados, na busca de ações que conduzissem a soluções, acabam por desconsiderar a experiência que o professor já tem, o que leva muitas vezes a uma mera constatação da realidade e propostas que, para ter um resultado efetivo, dependeriam da mudança do quadro acima descrito.

Na apresentação dos PCN – introdução para 5ª a 8ª séries – é reforçada a idéia de que, tanto a conjuntura nacional como internacional, requerem uma educação básica voltada para a cidadania. Nesse sentido, não basta ampliar o número de vagas ou garantir a permanência dos alunos na escola; é preciso oferecer ao aluno um ensino de qualidade, assim definido “[...] ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar”. (BRASIL, 1998a, p.09).

A participação em projetos de capacitação é necessária e condição para o sucesso de práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias. A formação dos professores é alicerce fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que o professor compreenda as transformações que estão ocorrendo no mundo e a necessidade de a escola acompanhar esse processo. Também o perfil do professor vem sofrendo modificações. Hoje é necessário questionar os paradigmas e estar habilitado para lidar com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir o conhecimento, que dão origem a novas formas de fazer, pensar e aprender. É fundamental também que o professor esteja disposto a aprender sempre, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimentos, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, sua autonomia e postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais (BRASIL, 1998a).

Na educação, no Brasil e no mundo, as pesquisas revolucionaram (e estão revolucionando) a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, ampliou-se a produção historiográfica e intensificou-se a sua divulgação em encontros, livros, revistas e jornais (FERNANDES, 1999).

Mesmo antes das reformulações institucionais para a educação, já ouvíamos falar em novas propostas para o ensino da História: trabalhar com eixos temáticos, problematizando a vivência de seus alunos, rompendo a linearidade do tempo e com a visão eurocêntrica, etc. No entanto os professores que se dispuseram a mudar sua prática ficaram isolados e fragilizados frente a um sistema de rotinas administrativas, normatizações, e principalmente, por não disporem de tempo para a integração de uma proposta educativa, o trabalho coletivo de ajuda mútua e de planejamentos contínuos.

Para Aras (1999), é certo que o ensino da forma como vinha sendo conduzido precisava de mudanças e o governo tomou esta tarefa em suas mãos. No entanto, modificações não se fazem apenas com documentos (ainda que bem intencionados), sem sanar os problemas existentes nas condições estruturais da sociedade. Aparentemente resolveremos questões periféricas mas não chegaremos ao seu cerne. Nesse mesmo sentido, Arias Neto argumenta que pode ocorrer uma transferência de responsabilidade. Diz ele:

[...] o Banco Mundial exige melhores índices educacionais para o Brasil e, obviamente não fica bem ao país exibir taxas elevadas de analfabetismo, de repetência e de evasão escolar. O funcionalismo público é responsável pela crise do estado, os professores são responsáveis pela crise na educação. Alguma coisa eles estão fazendo de errado. O fracasso escolar nada tem a ver com as condições sócio-econômicas do país, nem com o patrimonialismo e com a corrupção do Estado e, muito menos, com os baixos investimentos no sistema. É o professor que não está cumprindo sua obrigação! (ARIAS NETO, 1999, p.117)

Sabemos que melhorar as condições sócio-econômicas do país demanda muito tempo e exige vontade política. No entanto, aumentar os investimentos no sistema escolar e implementar medidas que possam melhorar o trabalho nas salas de aula, apesar de também exigir vontade política, é algo que pode ser feito de forma imediata. Caso contrário, como já dissemos, de nada adiantam documentos bem intencionados, pois as condições efetivas de trabalho continuarão a ser limitadoras. Como implementar qualquer proposta de mudança no ensino, por exemplo, pensando numa realidade onde em uma sala de aula de 5ª série, convivem 40 alunos, com uma

diversidade social, cultural e econômica muito grande², se o professor não pode contar com material didático alternativo adequado ou recursos financeiros para viabilizá-los? Será que se espera que essas barreiras sejam superadas apenas com boa vontade e empenho dos professores?

Além disso, quando os PCN (BRASIL, 1998a) citam as transformações necessárias na educação brasileira, confirmam que é preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, que melhorem as condições de trabalho e salariais, bem como investimentos em qualificação, que os capacitem para um ensino de qualidade, definido como um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Reconhecem que a dupla jornada de trabalho é decorrência, por um lado, do contrato de trabalho, que é de 20 a 25 horas-aula, de outro, da desvalorização salarial que vem se acumulando durante anos, impondo a procura da dupla jornada de trabalho como condição para a sobrevivência. No entanto, nada mencionam de efetivo que possa inverter essa situação.

Se, por um lado, procuraram inserir novos conteúdos, bem como adequar-se/atualizar-se frente à nova conjuntura contemporânea, por outro lado, não se contemplaram os meios para tornar isso possível: a qualificação docente, a melhoria nas condições materiais das escolas (bibliotecas, informática, INTERNET, laboratórios etc.), os problemas com o livro didático³ etc. (ARAS, 1999; ARIAS NETO, 1999).

Também a análise sobre os próprios alunos foi feita de uma forma, se não tendenciosa, simplista. Quando tratam do ensino médio, propõem um “ensino para a vida”, uma vez que, a partir de estatísticas, observou-se que a maioria dos jovens que o concluem nem sequer pensam em fazer um curso superior. No entanto, esqueceu-se de fazer uma análise qualitativa da representatividade desses dados: como está a situação atual das instituições de ensino superior (públicas e privadas), como é a situação sócio-econômica dos jovens que hoje freqüentam o ensino médio, o que os leva a ter de entrar no mercado de trabalho prematuramente? É preciso reconhecer que

² Para ter noção, alguns ainda sequer grafam o próprio nome de forma correta. Além disso, existem problemas maiores: alguns vêm almoçar no colégio, grande parte não conta com o apoio ou acompanhamento familiar; somado a isso está a desmotivação.

³ Já que foi mencionado a questão dos livros didáticos, é preciso dizer que mesmo uma pessoa leiga será capaz de verificar que a maioria dos “novos” livros didáticos, que trazem impresso em suas capas “de acordo com as novas diretrizes curriculares”, na verdade não tiveram nenhuma mudança essencial em sua estrutura, diferenciando-se apenas nos exercícios propostos nos finais de capítulo ou pela mera intercalação de capítulos (no caso dos chamados livros de História Integrada).

os números das estatísticas podem ter várias formas de análise, dependendo da perspectiva de enfoque. (ARIAS NETO, 1999).

Mas, mesmo num contexto marcado por problemas, é preciso que se tenha claros os objetivos da educação e da História, para que estes sejam o norte dos professores que estejam comprometidos com seu trabalho. Somente assim será possível pelo menos estar a caminho de uma nova realidade escolar.

2.9 CONHECIMENTO DOS FINS EDUCACIONAIS, PROPOSTAS, VALORES, SUAS FILOSOFIAS E FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

A História pode contribuir para a formação intelectual dos alunos, fortalecer laços de identidade com o presente e com gerações passadas e orientar suas atitudes como cidadãos no mundo hoje, assumindo formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.

De acordo com os PCN:

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 1998a, p.21)

Esses são os fins educacionais previstos naquele documento oficial. Nele prevê-se que as crianças e os jovens devem poder desenvolver suas diferentes capacidades. Seu pressuposto é que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da identidade, enfatizando que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos conhecimentos e de desenvolvimento de inteligências, com suas múltiplas competências. A educação deve

estar na linha de frente contra as exclusões, contribuindo para a integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania como prática efetiva. (BRASIL, 1998a).

As áreas e as disciplinas estão subordinadas aos objetivos gerais do ensino, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Estes objetivos têm sempre como contraponto ao conhecer, compreender e desenvolver o conhecimento sobre diversos aspectos (cidadania, situações sociais, pluralidade sócio cultural etc.), a presença de atitudes e posicionamentos frente à realidade, de forma crítica e participativa. Dentro desses objetivos, cada área de conhecimento deverá também trabalhar com temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

De forma geral, a introdução aos PCN segue levantando considerações sobre a importância da escola ter um projeto educativo fruto da reflexão conjunta, sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos e que os professores auxiliem nessa proposta, criando situações e condições que viabilizem trabalhos em grupos cooperativos (considerando aspectos cognitivos, emocionais e afetivos); considerando a diversidade, respeitando as diferenças sem elogiar as desigualdades (BRASIL, 1998a).

Autonomia. Esta parece ser a palavra chave quando pensamos nos fins educacionais. Pessoas tornadas aptas a continuar a aprender a aprender, capazes de ver criticamente o mundo em que vivem, produzindo seus conhecimentos através de seus próprios recursos. Nesse sentido, os objetivos gerais da História passam desde objetivos especificamente ligados ao conhecimento histórico e à sua produção, ao conhecimento e interação com a realidade local e global, bem como pelo desenvolvimento de postura ética que permita o relacionamento com a diversidade.

Quando trata especificamente da História, os PCN ressaltam que não é objetivo fazer do aluno um “pequeno historiador”, mas desenvolver capacidades (observar, interpretar, estabelecer relações e confrontações, situar-se no tempo e no espaço, relativizar questões de sua época etc.). São esses propósitos educacionais que devem nortear o repertório de conhecimentos do professor de História. Atualmente, o ensino da História, proposto institucionalmente, incorporou parte da discussão que já se

fazia sobre o ensino da História e por isso busca contemplar a pluralidade de posturas teórico-metodológicas do campo de conhecimento histórico. O professor e o aluno são vistos como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Com tudo isso, espera-se que as questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado, sendo que:

É fundamental que ao longo de sua escolaridade os estudantes transformem suas reflexões sobre as vivências sociais no tempo, considerando a diversidade de modos de vida em uma mesma época e em épocas diferentes, as relações entre acontecimentos nos contextos históricos e as relações entre os acontecimentos ao longo de processos contínuos e descontínuos. É igualmente importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social (BRASIL, 1998b, p. 53).

Frente a todas essas transformações, é certo que as novas diretrizes educacionais trouxeram em seu texto avanços consideráveis, se compararmos à legislação anterior. No entanto, suscitaram preocupações entre educadores e intelectuais brasileiros, preocupados com a melhoria da qualidade de ensino e a adequação do sistema brasileiro às demandas contemporâneas. Para termos uma visão dos objetivos da educação como um todo e da disciplina História na escola, temos que analisar o contexto sócio-temporal específico. Se a formação escolar está voltada para a cidadania, devemos fazer uma análise vinculada à sua realidade. Assim, cidadania é um conceito que passa por constantes mudanças e hoje envolve novos temas e problemas tais como: desemprego, segregação étnica e religiosa, desrespeito pela vida e pela saúde, preservação do meio ambiente, entre muitas outras. As questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas na sua dimensão histórica, ou seja:

Ainda que em quase todos os programas e currículos o objetivo da disciplina apareça como “formar o cidadão”, a verdade é que este “cidadão” também muda de acordo com o tempo e espaço. O que oficialmente se espera de um cidadão soviético é bem diferente do que se espera de um cidadão americano no Governo Nixon; o mesmo se aplica ao cidadão da primeira república brasileira, do Estado Novo, da Ditadura Militar e do período atual. (CERRI, 1999, p. 139)

De acordo com a Lei Federal nº 9.394 de 1996 – nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a educação básica tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Vemos que as diretrizes educacionais trazem também um objetivo específico ligado ao mundo do trabalho. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, com capacidade de iniciativa e inovação, por isso “aprender a aprender” tornou-se uma máxima.

No prefácio dos PCN o Senhor Ministro reforça que o papel fundamental da educação está no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e, no início desse novo milênio, espera-se que a escola esteja voltada para a formação do cidadão. Aqui poderíamos entender cidadão como aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este” (FERREIRA, 1995, p.150). Assim, a escola deveria trabalhar no sentido de conscientizar sobre quais são os direitos civis e políticos, qual o papel do Estado, quais as obrigações de um cidadão participativo para com este. Contudo, logo após falar em formação do cidadão, o Senhor Ministro da Educação volta-se para o papel da escola frente à demanda do novo mercado:

Vivemos numa era marcada pela competição e excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão nos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizados pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998b, p.05)

É interessante observar que inicialmente se colocou que “deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia.”(BRASIL, 1998a, p.42). Por outro lado, ainda encontramos vestígios de um discurso com características salvacionistas, que pretende contribuir para diminuir as diferenças e desigualdades, por acompanhar os processos de mudança. Assim, podemos ler:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania, ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1998a, p. 138)

Reforça-se a idéia de que o conhecimento é o fator que fará com que os jovens integrem-se à sociedade, criando novas dinâmicas sociais e políticas; contudo, essa idéia é atrelada ao mundo econômico. Ao que tudo indica a grande preocupação está no mercado de trabalho, que, a cada dia, transforma-se. Algumas profissões já estão saturadas, não oferecendo oportunidade de inserção de novos profissionais. Enquanto isso, devido aos avanços tecnológicos e produção de novos saberes, novas profissões surgem dia-a-dia e para estas faltam pessoas devidamente qualificadas. Além disso, é comum hoje a idéia de que as pessoas empreendedoras encontrarão um campo de trabalho para si, ou, se for o caso, criarão o seu espaço. Assim, como podemos ler novamente, mais do que progressos científicos, avanços tecnológicos, ou mesmo a formação do cidadão, são as novas exigências do mundo do trabalho que direcionam a revisão dos currículos. No novo milênio, a escola assume o papel de contribuir na formação do cidadão, apto a viver num mundo competitivo, marcado pela constante busca de qualidade e onde os progressos científicos e avanços tecnológicos definem as exigências a serem enfrentadas pelos jovens que entrarão no mercado de trabalho. Esse contexto é que determina uma revisão no currículo e, conseqüentemente, no trabalho de professores e profissionais da educação. Podemos identificar, então, a vinculação das novas propostas educacionais à determinação do mercado:

Esta exposição de motivos casa-se perfeitamente com o artigo 205 da Constituição, que afirma ser a educação direito de todos e dever do estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como o parágrafo segundo do artigo primeiro da própria LDB: a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à justiça social. (ARIAS NETO, 1999, p. 108-109)

Dentro desse quadro, o ensino de História serve como técnica de manipulação, visando produzir cidadãos úteis. Assim, por detrás do saber histórico escolar o critério presente é o da utilidade. A grande questão hoje não é mais se isto é verdadeiro, mas sim para que serve isto.

Segundo Shimidt (1999), apesar dos quatro pilares de sustentação do processo educativo de hoje serem: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros, a ser; nos PCN, evidencia-se a funcionalidade do conhecimento – saber para quê. O processo de ensinar-aprender é tratado como algo imediato: aprender fazendo, valorizando a capacidade do indivíduo de aprender a aprender. O que, aparentemente, representaria um avanço, caracteriza-se por uma perspectiva meramente operacional do conhecimento.

De acordo com Arias Neto (1999), vinculou-se no Brasil o conceito de humanidade e de cidadania à potencialidade produtiva da pessoa, por isso nossa antiga LDB tornou-se ultrapassada por causa das mudanças científicas e tecnológicas. Estas é que estão direcionando as novas concepções de educação.

Depois dessa breve exposição, fica claro que o que se entende por interferir na realidade e transformá-la está mais diretamente ligado à idéia da construção de novos espaços para o desenvolvimento profissional; muito diferente dos discursos que cogitavam uma transformação que pudesse subverter os valores sociais vigentes e toda a estrutura dominante. Ao que tudo indica, estamos redirecionando a educação, tendo como norte a nova política de inserção do Brasil no mercado mundial. Segundo Arias Neto (op.cit), o que se quer é um cidadão útil, um trabalhador criativo para responder às novas demandas tecnológicas. Contraditoriamente, essa educação será para aqueles privilegiados, que potencialmente poderão ser aproveitados pelo mercado de trabalho. Quanto ao restante, servirá apenas para constar nas estatísticas apresentadas a órgãos internacionais.

Conhecer esse panorama e ser capaz de interpretá-lo criticamente é parte do repertório a ser construído pelos professores de História no seu processo de formação, ou seja, os saberes profissionais englobam esse tipo de conhecimento.

2.10 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Na seção anterior abordamos os vários tipos de conhecimento que podem compor os saberes profissionais considerados necessários aos professores de História. Esses conhecimentos devem ser trabalhados nos cursos de formação inicial, foco desta seção.

Podemos iniciar, lembrando que o domínio do método da produção do conhecimento da História se dá através do processo da pesquisa, e que este é fundamental no espaço da sala de aula para que os alunos possam realmente construir o seu conhecimento. Por esse motivo, a formação do professor e do pesquisador tem um mesmo norteador, que definirá as diretrizes curriculares.

Segundo Arias Neto (1999), os cursos de graduação na área da História têm como proposta tornar seus alunos autônomos. Não se propõem a reproduzir a história oficial, nem condicionar seus alunos à historiografia da moda. Tem-se a noção de que a educação deve levar a um crescimento interno e que isso só é possível a partir da produção do conhecimento e do desenvolvimento da capacidade de refletir e atuar, não se restringindo ao que o mercado de trabalho espera dos futuros profissionais. O curso superior deve formar cidadãos, aptos a atuar no mundo de forma ampla e criativa. Sua formação deve ser plural, enfocando a construção do conhecimento, a cidadania e uma práxis social crítica. O que o tornará um profissional crítico, independente da área de atuação, seja no magistério, na área de produção de material didático; na pesquisa, e na vida acadêmica de forma geral. Assim, podemos dizer que as propostas para a formação do pesquisador/professor de História seguem num mesmo sentido. É por isso que as universidades têm uma visão bem definida do profissional que pretendem formar e do caminho a seguir para isso:

Pretendendo manter uma relação com o saber como realização da vida do espírito ou como emancipação da humanidade, as universidades insistem na formação de um profissional de História integral, não-fragmentado. Assim, as propostas das universidades são unânimes em procurar garantir: a) a autonomia universitária; b) a flexibilização dos currículos; c) a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, portanto, d) o não desvinculo na formação do Licenciado e do Bacharel. As disjunções e/ou desacordos dizem respeito à

duração mínima bem como aos conteúdos essenciais. Há também uma preocupação em formar um profissional mais preparado para atender as demandas do mundo moderno. (ARIAS NETO, 1999, p. 119)

Contraditoriamente, segundo os PCN, a formação do professor não tem alcançado seus objetivos pois

[...] feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (BRASIL, 1998a, p. 35)

Considerando que essa colocação tem respaldo na realidade, ficamos frente a uma contradição: se a formação do futuro do professor de História é bem fundamentada, coerente e está de acordo com o que vem sendo proposto em encontros de professores universitários e nas discussões mais recentes, supõe-se que ela estaria capacitando o professor a produzir e ensinar História, levando seus alunos, no primeiro e segundo graus⁴, a construir conhecimento histórico. Mas, se isso não acontece, quais seriam as causas? Muitos problemas presentes no contexto escolar podem ser apontados como barreiras a um trabalho ideal, o que já ficou muito claro nas considerações anteriores, mas destacamos também o questionamento levantado por Villalta (1993): em que medida o objetivo de formar o “professor ideal”, cujo perfil já foi descrito, orienta o cotidiano do trabalho docente e a organização dos cursos universitários?

Segundo esse autor, em muitos cursos de graduação em História, as discussões teóricas, metodológicas e historiográficas restringem-se às disciplinas chamadas “Introdução aos Estudos Históricos”, “Metodologia da História”, “Historiografia” e “Teoria da História”. Assim, nas demais disciplinas acontece uma minimização dessas discussões. Os alunos acabam lendo diversos textos, mas, muitas vezes, não investigam a fundo as diferenças entre seus pressupostos teóricos, a

⁴ Hoje, por uma questão de reformulação da legislação, o antigo ensino de primeiro grau é chamado de Ensino Fundamental e o de segundo grau de Ensino Médio. Apesar disso, usamos as denominações empregadas pelo autor em seu texto.

metodologia de pesquisa utilizada, etc. O mesmo pode ser dito da influência das grandes vertentes da História e de sua repercussão na historiografia brasileira: analisam-se somente temáticas, mas seus componentes fundamentais (teóricos e metodológicos) não são objeto específico de estudo e discussão. Enfim, apesar de muito valorizado enquanto meio para capacitar o estudante em formação a produzir conhecimento e, posteriormente, também trabalhar junto a alunos do Ensino Fundamental e Médio, os princípios teóricos e metodológicos não são princípios interdisciplinares, discutidos por todas as disciplinas “[...] A ‘teoria’ é aí Utopia, um não-lugar: ela não tem espaço nos Cursos de História” (VILLALTA, 1993, p.228).

Se, para o desenvolvimento da capacidade de aprender, é preciso o pleno domínio da leitura e escrita, os professores de disciplinas específicas (como, no nosso caso, os professores de História) estão sendo preparados para contribuir no pleno domínio delas, atividades que por natureza são deixadas exclusivamente com os professores de língua portuguesa?

Outro ponto de grande importância, quando analisamos as graduações diz respeito à pesquisa. Segundo Villalta (1993), os alunos não vivenciam situações concretas de pesquisa ou de produção do conhecimento histórico; quase nunca manipulam fontes primárias; em alguns casos, sequer sabem elaborar um projeto de pesquisa. A pesquisa torna-se um mundo à parte, vinculado aos projetos de iniciação científica (a que poucos têm acesso), tornando-se disciplina obrigatória a Metodologia e Técnica de Pesquisa, ou então ligada ao bacharelado, por este exigir a apresentação de uma monografia para a obtenção do título.

Isto posto, como esperar que, após graduados e atuando no ensino, possam levar seus alunos a construir o conhecimento histórico? Qual o respaldo para essas expectativas? Pensando em um professor de História formado dentro desses limites temos que fazer uma reavaliação:

[...] como imaginar alguém que, ao longo de seu curso de História, não pôde construir uma visão clara sobre o que é a própria História, suas vertentes teóricas, seus conceitos, sua metodologia e, mais, que nunca desenvolveu uma pesquisa histórica, tornando-se um historiador? Não se pode formar um pesquisador em cursos que tangenciam a teoria e negligenciam a prática de investigação histórica! (VILLALTA, 1993, p. 228)

Conclui o autor que se a pressuposição é que o “professor ideal” é aquele que tem domínio sobre o processo de elaboração do conhecimento, ele ainda está muito distante, pois na sua opinião, as instituições superiores ainda não estão formando verdadeiros pesquisadores. A crítica a essa formação é expressa por Joasilho (1999, p.159), quando diz:

Os cursos de graduação, na sua quase totalidade, pretensamente formam somente “dadores de aula” (e sabemos que muitos nem isso conseguem), deixando os seus alunos e futuros profissionais sem uma formação básica no sentido de produzir o material necessário para suas aulas. Por exemplo: não temos disciplinas como produção de textos, análise documental, técnicas de leitura, paleografia, só para citar algumas, para não dizer que as disciplinas chamadas técnicas e métodos de pesquisa são na realidade aulas de fichamento de texto.

A articulação entre os diversos tipos de conhecimentos ou saberes profissionais nem sempre é alcançada nos cursos, que refletem um divórcio entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo, às vezes dentro do próprio departamento de História (onde cada professor desenvolve o “seu” trabalho) e entre os professores dos departamentos e faculdades de Educação. Nesse último caso é bom frisar que muitas vezes acontece a repetição de seus conteúdos e discussões. Além disso, as disciplinas pedagógicas têm basicamente um currículo único para todas as licenciaturas, não estabelecendo relação com as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da História. Somado a tudo isso tem também a distância entre o que se vê nessas disciplinas e as condições reais em que se desenvolve o processo educativo, o que faz com que os alunos rejeitem a importância das disciplinas pedagógicas (VILLALTA, 1993).

O estágio também apresenta problemas. Geralmente fica restrito ao final do curso, sob a responsabilidade única do professor de prática de ensino que, em alguns casos, devido ao número excessivo de alunos, não consegue orientar e supervisionar devidamente os estagiários, no processo de planejamento e regência. O que seria a prática de ensino, a experiência de ensinar e fazer aprender História não assume o caráter de reflexão aglutinadora entre teoria e prática, necessária ao futuro professor. Dessa forma, segundo Villalta (1993, p.230), podemos encontrar problemas

na estrutura dos cursos que estariam prejudicando a formação do historiador, professor e/ou pesquisador:

Em suma, os Cursos de Graduação em História, além de não formarem pesquisadores, fracassam igualmente em relação à formação de professores: os alunos saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, quase sem vivenciarem a Prática do ensinar História. Tangencia-se a teoria e negligencia-se a prática nos Cursos de Graduação em História: eis a nossa participação na formação do “professor real”.

Como já discutimos, durante a formação acadêmica já estão presentes outros elementos, originados nas suas experiências anteriores enquanto aluno, que muitas vezes já delinearam suas representações sobre qual é a melhor forma de ensinar, sua definição de História, sua visão dos alunos, como se dá o ensino e aprendizagem da História etc., fato muitas vezes desconsiderado pelos professores formadores. Somado a todos esses possíveis problemas, está o posicionamento que alguns professores formadores tomam frente às condições gerais dos alunos que ingressam no ensino superior.

Segundo Silva (1995), quando pensamos nos discentes recém ingressos na universidade, as primeiras constatações são as de que faltam a esses alunos o hábito de freqüentar bibliotecas, não desenvolveram capacidade ou habilidade para produzir textos escritos, confundem pesquisa com transcrição de fontes, enfim não sabem ler, resumir e interpretar textos, isso sem contar que a grande maioria não tem conhecimento de língua estrangeira e qualquer contato anterior com bibliografia especializada.

Nessa situação, muitos historiadores que lecionam em universidades deixam de assumir a responsabilidade da preparação de seus próprios alunos para a pesquisa e o ensino, justificando que estes não têm os prévios conhecimentos e habilidades necessárias. Segundo aquele autor, contribuem, assim, para a reprodução ampliada da desqualificação, ficando os “altos estudos” restritos a minorias (o)cultas.

Uma possível solução seria iniciar o graduando em História na prática de ensino desde o começo de sua formação. Afinal, se partilharmos da idéia de que ensinar História é algo que se aprende, e o ato de aprender não tem fim, aprende-se

pela experiência, aprende-se pela reflexão teórico-prática, conforme já discutido no capítulo 1 – então, iniciar esse processo desde o princípio da formação daria a oportunidade aos estagiários de terem seus professores como interlocutores. Formar professor, portanto, implica em fazê-lo adquirir uma prática de questionar, de planejar, de problematizar as suas atividades. Contribuir para que ele assuma o fazer pedagógico com autonomia. Para Ranzi (1999), não se consegue esse objetivo sem a prática da pesquisa.

Para a autora, antes que o estagiário elabore um projeto de ensino é essencial que ele desenvolva uma pesquisa sobre os avanços teórico-metodológicos de sua disciplina, sobre os atores sociais envolvidos na dinâmica escolar. É essa pesquisa que deve direcionar a seleção do que ensinar e o como ensinar, colocando os conhecimentos de contexto e de fins educacionais como primordiais nessa formação. Por tudo isso, a autora destaca a importância da disciplina de Prática de Ensino de História⁵, que pode proporcionar efetivamente o desenvolvimento de um trabalho que resulte numa contribuição à formação acadêmica.

Procura-se oferecer ao estagiário a oportunidade de: trabalhar com um recorte de temática não priorizado nos manuais didáticos; produzir os próprios materiais didáticos, obedecendo a critérios pré-definidos; refletir sobre as diferentes formas de saber, para depois fazer suas escolhas. Para Ranzi (1999), dessa forma aproxima-se a metodologia utilizada pelo historiador e a utilizada pelo professor de História. E, a partir dessa análise, o professor perceberá como a História é construída e quais mudanças vão ocorrendo nesse processo de construção. Então, poderá produzir novos conhecimentos, onde os objetos, os problemas, os enfoques poderão mudar. No entanto, o seu sucesso em atingir os objetivos junto aos alunos dependerá da sua capacidade de lidar com as situações que forem ocorrendo em sala de aula, podendo implicar até em replanejar sua aula ou mesmo todo o seu curso em função dessas situações.

⁵ No caso específico, a autora cita como exemplo o projeto de prática de ensino de história que é uma exigência da disciplina Metodologia e Prática de Ensino e que deve obedecer à seguinte estrutura: uma introdução com a problematização do tema; uma revisão bibliográfica sobre o tema escolhido; um plano de dez horas aula contendo: conteúdo a ser desenvolvido, documentos utilizados, encaminhamento metodológico do trabalho com os documentos (natureza do documento, operações cognitivas pretendidas e os procedimentos) e uma conclusão, analisando sua experiência, levando em consideração a sua formação profissional (RANZI, 1999, p. 142)

Segundo Monteiro (1999), somando-se ao estudo e domínio das disciplinas específicas e de formação pedagógica, é imprescindível que as situações de ensino sejam vivenciadas diversas vezes, em situações diferentes, que sejam objeto de reflexão e análise crítica juntamente com um professor mais experiente, que possa analisar em conjunto sua prática e servir como interlocutor no exercício da reflexão, promovendo uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações. Enfim, essas devem ser as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino.

Ainda segundo a autora, o ideal é que, na formação inicial, a prática de ensino torne-se um espaço de socialização profissional, onde no movimento teoria-ação-teoria-ação, o estagiário tenha oportunidade de debater sobre as diferentes implicações e significados das ações observadas, tanto com seu professor orientador como também com o professor da sala ou com os demais professores do curso, bem como mobilizar, articular e criticar os diferentes conhecimentos aprendidos em outros momentos, a partir da observação e vivência de experiências significativas de profissionalização.

Esse é o momento do início da experiência docente, a partir do qual os futuros professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes, em relação de interioridade com sua própria prática, matriz da própria identidade profissional. O estágio pode ser o momento em que teoria e prática interagem efetivamente através da relação de ensino e aprendizagem:

[...] o professor em formação desenvolve um exercício importantíssimo na adequação dos conhecimentos científicos às necessidades/interesses dos alunos, na relação cultura – cultura escolar – cultura do aluno, aprendendo a lidar com e a criar o conhecimento escolar, podendo superar ansiedades, preconceitos e posturas corporativistas. (MONTEIRO, 1999, p. 131)

Por tudo isso, a autora coloca a necessidade de que esse momento não seja apenas pontual, mas desenvolva-se por um período de tempo razoável, permitindo que se conheça realmente a estrutura escolar e o cotidiano de uma sala de aula. Aulas reais, para alunos reais, em situações verdadeiras. Como diz a autora, a Prática de Ensino “não é teatro”. Não é um espaço de treinamento e avaliação de uso de técnicas

de ensino; é o momento em que serão vivenciadas as primeiras experiências profissionais, mediadas pela reflexão sobre o fazer, possibilitando novas leituras sobre a prática, numa perspectiva mais consciente sobre o que é ser professor no mundo de hoje.

Para Ranzi (1999), ao se pensar em mudanças no ensino de História que acontece hoje nas escolas de ensino fundamental e médio, deve-se pensar em sentido amplo, englobando: as práticas pedagógicas dos professores, a organização e funcionamento das escolas, a formação dos futuros professores e todos os elementos que entrecruzam essas questões. O que torna necessário o envolvimento da Universidade com as escolas e o seu comprometimento efetivo com a formação dos professores, para que o profissional em formação saiba manejar a complexidade e resolver problemas práticos da realidade em que vai atuar, e adquira a capacidade de refletir sobre a sua atuação.

Ainda no campo das sugestões para melhoria nessa formação, encontramos opiniões de diversos autores, dentre eles Villalta (1993), que sugere maior valorização da teoria e da prática, bem como a sua articulação. A integração entre os professores do departamento de História e destes com os professores da área pedagógica, além do reconhecimento das dificuldades iniciais dos discentes ao adentrarem na faculdade, e medidas que tornem possível a sua superação. Sugere, ainda, que nos departamentos de História, todas as disciplinas estejam envolvidas nas discussões teóricas, metodológicas e historiográficas, capacitando e proporcionando aos alunos vivenciarem experiências de pesquisa, que os departamentos e faculdades de Educação procurem atender os alunos de História, levando em conta suas especificidades. Nesse ponto, o autor sugere que as disciplinas pedagógicas possam “reforçar o conhecimento e o manejo de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem voltados especificamente para a área de História” (1993, p.230). O estágio deve ser visto como articulador entre teoria e prática, envolvendo todas as disciplinas pedagógicas e mesmo disciplinas do próprio departamento, em suma, um espaço onde haja o encontro de diversas disciplinas do curso, além de ser um momento privilegiado no qual o aluno confronta teoria e realidade, experimenta e aprende a ensinar o

conhecimento histórico, fazendo a História, vivencia a junção entre a teoria e a prática. Para ele, nesse espaço de vivência pode nascer o “professor ideal”.

Para Monteiro (1999), o momento do estágio também contribuiria para que, através da pesquisa, se identificasse o que realmente se ensina da História hoje nas escolas e como isso é feito, além de refletir sobre o que poderia e deveria ser ensinado. Para ela, o profissionalismo do professor se constrói na práxis pedagógica, na constante reflexão na ação, e reflexão sobre a reflexão na ação. Resultado do papel empírico (ver) e do papel reflexivo (avaliar), surge o papel normativo da prática de ensino. No que concorda Cerri (1999, p.141)

[...] o estabelecimento do que, perante o real e o ideal, efetivamente deve ser ensinado para que possamos alcançar a melhor relação possível entre a prática que forma a consciência histórica e os princípios para a ação na história que beneficiem a maioria da sociedade brasileira.

No mesmo sentido, Fernandes (1999, p.375) diz que essa formação deve levar os professores a ter um discurso consciente sobre suas opções teórico-metodológicas, sobre o que entendem por ensino de história e por ensino e aprendizagem:

Para tanto, é preciso que eles próprios saibam justificar as suas práticas, explicar como realizam o seu trabalho, quais são as concepções e princípios que fundamentam as suas ações e saibam argumentar a favor dos seus recortes de conteúdos e de seus métodos de ensino como escolhas conscientes dentro do leque de possibilidades.

Assim, como podemos constatar inicialmente, está presente na formação não só a preocupação com o embasamento teórico e metodológico – tanto ligado às questões do conteúdo específico como também ao seu ensino – como também com a prática profissional. É na busca de uma melhor sintonia que todas as críticas e sugestões são feitas; o que se quer é o equilíbrio entre teoria e prática, de forma que nenhum seja menosprezado em relação ao outro.

2.11 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo foi apresentado um panorama com diversas visões sobre os conhecimentos necessários ao professor de História, uma análise de condições reais de propostas oficiais de ensino e aspectos da formação do professor. Vimos que faz parte do trabalho do professor de História saber o que pretende ensinar, diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo, definir suas intenções de ensino, escolher a atividade pedagógica adequada e o material didático pertinente para cada situação, avaliar as repercussões de suas intervenções e quais as dificuldades na aprendizagem.

Esses saberes, a serem desenvolvidos nos cursos de formação, mediante uma reflexão sobre a ação, poderão representar uma real articulação entre teoria e prática, na medida em que forem oferecidas condições concretas para sua construção.

Por outro lado, nas escolas, o professor deve estar envolvido em um processo contínuo de análise, estudo, pesquisa, experimentação, crítica, reflexão e produção do conhecimento pedagógico, ou seja, deve tomar consciência das ações e dos fundamentos envolvidos em sua prática. Assim, além da atividade prática (que muitas vezes torna-se rotineira), o professor deve envolver-se em um exercício intelectual que pressupõe um compromisso pessoal/profissional. Por outro lado, a escola deve favorecer situações de diálogo, estudo, enfim, ser um canal aberto de comunicação para os professores entre si, a comunidade escolar como um todo e a sociedade; todos devem ser envolvidos.

Estas considerações sobre ideais de formação serão comparadas com a de práticos, profissionais que atuam como formadores ou professores da rede pública, buscando suas visões sobre quais conhecimentos são necessários ao professor de História, a partir de suas vivências, ou seja, a partir de seus próprios saberes docentes.

CAPÍTULO III

PESQUISANDO OS SABERES DOCENTES

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão discutidas as opções metodológicas desta pesquisa, com base em Tardif (2002). Procuramos focalizar os saberes docentes a partir de uma perspectiva discursiva, isto é, sem a preocupação de descrever o que os professores fazem. O que interessa aqui é clarear a compreensão do que formadores e professores têm sobre os conhecimentos necessários ao fazer pedagógico, tendo como pano de fundo a pergunta: Como são caracterizados os saberes docentes do professor de História, sob o ponto de vista de quem forma e de quem já está formado e atuando?

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES

As pesquisas na área de saberes docentes são abordadas por Borges (2001), que resenha diversos estudos do ponto de vista metodológico. O estudo de Martin (1992, apud BORGES, 2001) contribui para a construção de uma tipologia, ao propor o reagrupamento das pesquisas sobre saberes docentes, conforme a sua natureza. Segundo aquele autor, é possível identificar quatro abordagens teórico-metodológicas distintas:

- psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes;
- subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes;
- curricular, que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula;

- profissional, onde o saber é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor .

A primeira abordagem, a psico-cognitiva, ressalta a estruturação mental dos saberes e sua aplicação num contexto concreto de sala de aula. Busca pôr em evidência as diferenças entre um docente experiente e um novato, considerando que o primeiro possui um repertório maior de rotinas de classe, o que lhe dá maior versatilidade frente às diferentes situações. Esse repertório de conhecimentos (ou rede de estruturas) vai tornando-se mais complexo com a passagem do tempo e a partir das experiências passadas, que vão propiciando um processo de construção e reconstrução das estruturas mentais.

A segunda, a subjetiva-interpretativa, acentua aspectos fenomenológicos e simbólicos dos saberes. Estes trabalhos se apóiam em etnometodologia, com entrevistas estruturadas e observação participante. Na análise, o contexto e as situações práticas ganham destaque. Nessas pesquisas, os saberes são identificados com as imagens que o professor tem da prática docente, considerando que essas são atravessadas por valores, emoções e emoções experimentadas. Também estão inseridos nesse grupo os estudos que focalizam as imagens, como metáforas, através da ênfase em uma metodologia que valoriza a fala, a linguagem, mais que a situação; os trabalhos que se interessam pela biografia dos docentes e por suas histórias de vida, os estudos que procuram captar a noção de “imagem desenvolvida” por estagiários ou novatos em seus primeiros contatos, contrapondo suas pré-concepções com as interações em sala de aula; e ainda as pesquisas que se intitulam interacionistas-simbólicas e que acompanham os estudantes de estágios. Essas pesquisas buscam evidenciar a relação subjetiva que o docente estabelece com as diversas facetas do seu trabalho e como estas intervêm na prática e na constituição dos saberes.

A terceira, a curricular, examina em que os “saberes proposicionais” e os “saberes institucionalizados” contribuem para moldar a prática, ou seja, como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo etc., repercutem na ação docente, mas também como os professores operam com esses conhecimentos em classe. Pela tipologia que oferece, um dos trabalhos

destacados é o de Shulman (1987 apud BORGES, 2001, p.68). Estes saberes se consolidam em um amálgama pedagógico que une conteúdo e pedagogia. De acordo com a linha de pesquisa curricular, se existe um saber docente, este é o curricular, isto é, o saber dos conteúdos que o professor ensina, mesmo considerando que deva também conhecer seus alunos, suas condições sociais, etc.

A quarta abordagem, a profissional, baseia-se na idéia de que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional. Nesta abordagem destacam-se diferentes pesquisas, nas quais se enquadram as idéias de Tardif et al. (1991), que sustentam que, pelas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática.

Nessas pesquisas o foco são os saberes dos docentes e, por isso, os efeitos de suas ações não são considerados. Da mesma forma, não se questiona o que sabem os professores. A perspectiva que orienta esses trabalhos passa mais pelo que devem saber os docentes, ou melhor, pelo modo como devem agir os docentes. Nesse sentido, este estudo se encaixa nesse paradigma por também ter como foco os saberes docentes, sem nos atermos a ações. Quanto às abordagens, consideramos que estamos partindo de uma aliança entre a terceira e a quarta.

Consideramos que aliar a terceira e a quarta abordagem não apresenta nenhum problema, pois, tanto as transformações dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula, quanto a situação em que o saber é tomado a partir das deliberações dos próprios sujeitos, inserem-se no contexto da ação. É a sala de aula, vista em toda a sua complexidade, que determina as exigências que fazem os professores agirem e interagirem com seus saberes.

Outro modo de classificação de pesquisas é apresentado por Gauthier et al. (1998 apud BORGES, 2001). De acordo com eles são três os paradigmas das pesquisas:

- O enfoque processo-produto, no qual o professor é visto apenas como um gestor de comportamentos, que deve organizar os processos de ensino, visando a aprendizagem dos alunos. Enfatiza

variáveis comportamentais do professor e seus efeitos imediatos sobre os alunos.

- O enfoque cognitivista, que busca evidenciar os estudos que vieram a constituir as chamadas “ciências da cognição”. Nesta categoria os autores ressaltam os estudos sobre o pensamento dos professores (que se situam próximos da fenomenologia) e cuja orientação incorpora a complexidade do ofício docente. No que diz respeito ao estudo dos saberes docentes, a sua preocupação é com o processamento da informação e com os processos de construção do conhecimento dentro do complexo processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa abordagem é considerada reducionista, por tratar aspectos humanos e simbólicos como fenômenos naturais, e por introduzir uma forma de análise muito próxima da administração e da informática (terminologias: eficiência, competência, rentabilidade, medida, controle, planejamento, etc).
- O enfoque interacionista-subjetivista, que reúne diversas correntes, sendo que cada uma apresentará suas particularidades. A ênfase está no indivíduo, que constrói o mundo em relação com outros sujeitos. O ensino é concebido como uma forma de interação simbólica, um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles. Por isso, valorizam o contexto no qual interagem. O foco repousa nas representações que os professores têm dos seus saberes e nas interações que estes estabelecem em classe. Essas correntes podem se apresentar nas seguintes versões:
 - Versão fenomenológica - enfatiza a análise das experiências individuais e o conhecimento adquirido
 - pelo indivíduo, através de suas experiências;
 - Versão etnometodológica - trata do modo como os indivíduos dão sentido ao mundo e como realizam as ações cotidianas;

- Versão etnográfica - focaliza a dinâmica da sala de aula e tenta compreendê-la, bem como as representações do professor e dos alunos nas suas interações.
- Versão ecológica - tenta construir um modelo coerente, explicativo da sala de aula, para compreender a eficiência dos professores e seus saberes;
- Versão sociolingüística - focaliza a linguagem, os aspectos relativos à verbalização dos sujeitos sobre os seus saberes.

Tendo por base esses três paradigmas, consideramos que este trabalho está relacionado ao enfoque interacionista-subjetivista. Acreditamos que os professores agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles. Além disso, ao procurarmos identificar quais elementos caracterizam as categorias da base de conhecimentos, acreditamos que, de certa forma, também queremos ver qual a representação que os professores tem dos seus saberes.

Quanto às correntes, mesmo tendo como objetivos identificar como os indivíduos dão sentido ao mundo e no que se pautam para realizar as ações cotidianas, consideramos que este trabalho, na sua metodologia, tem suas raízes nas versões fenomenológica e sociolingüística, pois serão utilizadas entrevistas, isto é, será centrada nas verbalizações dos sujeitos sobre os saberes.

3.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se insere na tradição de pesquisas qualitativas, e utilizará o discurso dos professores entrevistados como principal objeto de análise, sendo que o conhecimento aqui não é visto de forma isolada. Reconhece-se que ele ganha significado quando é visto na relação com o mundo real, através da interpretação do pesquisador (CHIZZOTTI, 2001).

Consideramos também que esta seja uma pesquisa interpretativista, pois partimos do princípio de que os fatos devem ser analisados e interpretados, a partir

de dados obtidos de modo não experimental (BASTOS, 1999). Além disso, são incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 1999), e nós, partindo de uma amostragem, buscaremos alcançar esse objetivo.

No entanto não é objetivo dessa pesquisa a simples transcrição de dados. O que queremos é estabelecer relações entre as variáveis levantadas, bem como contribuir para construir uma nova perspectiva para analisar o problema, o que nos aproxima das pesquisas explicativa e exploratória (GIL, 1999, p.44).

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, inicialmente fizemos uma pesquisa bibliográfica, considerada imprescindível como fase preliminar da investigação (Bastos, 1999), e iniciamos entrevistas com os informantes identificados.

A pesquisa bibliográfica procurou levantar informações sobre os saberes docentes e também sobre o ensino e a aprendizagem da História, buscando identificar o que caracterizaria a base de conhecimentos (knowledge-base) do professor de História. Para tanto, como já foi tratado, pautamo-nos nos trabalhos de Tardif (2001) e Shulman (1987).

A entrevista foi selecionada enquanto técnica de coleta de dados por a considerarmos bastante adequada para obtenção de informações acerca das explicações ou razões a respeito dos conhecimentos mobilizados pelo professor na escola. Dentre as vantagens da entrevista, apresentadas por Gil (1999), consideramos que, no nosso caso, duas são essenciais:

- possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

Existe também a consciência do contexto da produção dos dados. Não é possível ter certeza de que os entrevistados não deram respostas selecionadas e articuladas num discurso considerado adequado para uma entrevista; também não é possível afirmar que em nenhum momento ocorreu uma interação de idéias entre o

entrevistado e o entrevistador; somente é possível dizer que as perguntas foram formuladas no sentido de não serem indutivas.

Quanto à estrutura, o roteiro da entrevista é classificado como semi-estruturado, com perguntas que servem para direcionar a fala dos entrevistados, mas que podem ser complementadas, quando necessário. Na elaboração destas perguntas foram consideradas as sete categorias definidas como “o mínimo” por Shulman (1987) - ao se falar no conhecimento dos professores – acrescida de uma oitava, na qual discutimos brevemente a questão da formação de professores de História. As questões elaboradas têm como finalidade saber como os professores caracterizam cada um desses conhecimentos e pensam sobre a formação de professores na sua área de atuação.

Foi também definido que, para facilitar a análise das entrevistas, seria conveniente o uso de um gravador de áudio, o que possibilitaria maior recuperação posterior das informações. Inicialmente foi realizada uma entrevista piloto, a qual levou a adequações no roteiro. Este primeiro roteiro encontra-se no Anexo 1. Sua reformulação está no Anexo 2. As alterações foram feitas no sentido de que as perguntas tivessem um foco melhor, evitando que obtivéssemos respostas muito genéricas, que não dessem o detalhamento necessário para a análise; no mesmo sentido outras perguntas foram incluídas.

A amostragem foi feita tendo por base a estratificação não proporcional, selecionando-se uma amostra de cada subgrupo envolvido na temática, sem a preocupação da correspondência numérica das amostras em relação ao campo que representam. Ela foi definida pela acessibilidade e pela conveniência, pois foram contatados professores a que se teve acesso mais fácil, esperando que estes, de alguma forma, estejam representando o seu universo profissional (GIL, 1999).

Para saber o ponto de vista de quem forma, foram selecionados 9 professores de uma instituição de ensino superior, sendo: 3 professores de metodologia e prática de ensino (estágio supervisionado); 3 professores ligados às chamadas disciplinas de conteúdo e 3 professores das chamadas disciplinas pedagógicas (Psicologia, Estrutura e Funcionamento e Didática).

Quanto ao ponto-de-vista de quem já está formado e atuando, foram selecionados 6 professores atuantes na rede pública estadual de educação (no ensino fundamental e/ou médio), privilegiando-se professores que tenham iniciado sua atuação profissional na década de 90.

Temos por princípio a noção de que os pesquisados são pessoas detentoras de um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas, que orientam suas ações cotidianas (CHIZZOTTI, 2001).

As entrevistas transcritas foram lidas inicialmente para identificar os saberes de acordo com a classificação de Shulman (1987). Posteriormente, os dados foram sintetizados em uma tabela em que as colunas continham a identificação dos entrevistados e as linhas resumos de suas falas, como por exemplo, na pergunta sobre quais conteúdos devem ser ensinados:

Quais conteúdos devem ser ensinados?	INFORMANTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
O que importa é metodologia									
Depende da faixa etária									
Conteúdo dependente de contexto									
No ensino médio não tem critério									

Quadro 1 – Modelo de tabela para síntese dos dados coletados

A partir disso, as entrevistas foram relidas para análise mais detalhada da contribuição individual do professor.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo procurou mostrar quais as opções metodológicas para a pesquisa sobre os saberes docentes e qual a proposta adotada neste trabalho. Para

isso, inicialmente recorreu-se ao trabalho de Borges (2001), onde foram apresentadas sínteses de autores sobre pesquisas já feitas.

Este trabalho alinha-se à proposta teórica e metodológica de Shulman (1987) e Tardif (2002), que, apesar de apresentarem características distintas, aproximam-se por tratar da práxis do professor em sala de aula. Por considerar-se que os professores agem em função do que os conhecimentos significam para eles e que a representação que os professores têm de seus saberes pode ser verbalizada, esta pesquisa aproxima-se também das categorizações feitas por Gauthier (1998). Por isso, considera-se que essa seja uma pesquisa qualitativa, interpretativa, e exploratória.

Iniciou-se este trabalho de pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre os saberes docentes (TARDIF, 2002), o ensino e aprendizagem de História e sua inter-relação com a base de conhecimentos (SHULMAN, 1987). No intuito de saber como os professores formadores e professores atuantes no ensino fundamental e médio caracterizam os saberes docentes, procedemos a realização de entrevistas, que seguiram um roteiro semi-estruturado. Estas entrevistas foram gravadas, transcritas e seus dados serão analisados no capítulo 4, a seguir.

CAPÍTULO IV

CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: VISÕES DE FORMADORES E GRADUADOS

Este capítulo apresenta o resultados das entrevistas. Primeiramente é feita a caracterização dos informantes. Depois, os dados são analisados, tendo como norteadores as 7 categorias de conhecimento de Shulman (1987), bem como as questões sobre os saberes docentes, já trabalhados nos capítulos 1 e 2. Como esta pesquisa não tem caráter quantitativo, mas procura comparar a opinião de formadores e de graduados, optou-se pela inserção de quadros que demonstrem quais são os elementos que caracterizam os conhecimentos dos professores, de acordo com os quatro grupos de entrevistados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES

Para obtermos as opiniões de professores formadores e graduados a respeito de que conhecimentos são necessários ao professor de História, foram entrevistados nove professores universitários: seis do curso de História (três de Metodologia e Prática de Ensino – Estágio Supervisionado e três de outras disciplinas), três responsáveis pelas disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Psicologia da Educação), junto às turmas do curso de História. Também foram entrevistados seis professores da Rede Pública Estadual, atuantes no Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries – e Médio. A escolha desses seis professores seguiu critérios mínimos: que estivessem trabalhando na Rede Pública Estadual de Ensino há pelo menos três anos e que tivessem sido formados na década de 90. Isso se deveu ao fato de uma experiência mínima de três anos ser considerada suficiente para uma compreensão dos aspectos envolvidos no

trabalho docente; a formação na década de 90, por ter mais probabilidade de sofrer a influência das recentes propostas para a pesquisa e o ensino da História.

No intuito de contribuir para manter o anonimato dos entrevistados, optamos por fazer referência a todos utilizando o gênero masculino. Para facilitar a identificação das citações das entrevistas, elas serão identificadas com siglas: os professores de metodologia e prática de ensino de História (PME 1, 2 e 3); os professores de disciplinas de História do curso de graduação (PH 1, 2 e 3); os professores das disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Psicologia da Educação), identificados com (PP 1, 2 e 3); não necessariamente na mesma ordem em que foram citados aqui; os 6 professores da Rede Pública Estadual de Ensino (PR 1 até PR 6). Além disso, as disciplinas, quando mencionadas na análise, serão referidas como Metodologia, História, Pedagógicas e Rede, seguindo a mesma ordem acima, sendo que essas terminologias têm como única função abreviar o processo de leitura.

Por considerar que toda a experiência profissional é que fundamenta as idéias dos entrevistados, é interessante destacar alguns pontos particulares. Coincidentemente, dois professores de História iniciaram na profissão trabalhando como professores da área de Metodologia e Prática de Ensino, onde ficaram por aproximadamente um ano. Quanto aos professores das disciplinas pedagógicas, dois deles lecionaram para o curso de História pela primeira vez no ano de 2002, sendo que um vai iniciar seus trabalhos no ano de 2003.

Um dos professores formadores concluiu o curso no final da década de 60, dois, na década de 70, três, na década de 80 e três, na década de 90. Um é mestrando, cinco já concluíram o mestrado e três possuem o doutorado. Quanto à experiência profissional, um já foi professor de cursinho pré-vestibular, três já atuaram com 1ª a 4ª série, e todos já tiveram experiência no ensino de fundamental e médio. A formação dos graduados ocorreu entre 1993 e 1998, e o tempo de experiência com o ensino fundamental e médio situa-se entre 3 e 11 anos. Todos têm curso de especialização e um também já fez o mestrado. Além disso, três têm outro curso superior anterior ao curso de História. Dos seis professores da rede pública, um

trabalha atualmente também como professor do ensino de 3º grau e dois lecionam de 1ª a 4ª série.

4.2 CONHECIMENTOS DO PROFESSOR

Conforme já mencionamos anteriormente, feita essa caracterização inicial, prosseguiremos fazendo a análise das entrevistas, dividindo-a em partes, de acordo com as sete categorias de Shulman (1977), que nortearam as perguntas elaboradas, buscando identificar quais elementos caracterizam cada uma delas, segundo nossos entrevistados. Para ilustrar as sínteses, procuraremos sempre estar respaldados em citações das entrevistas, ou seja, esperamos que a própria fala dos entrevistados explique as idéias apresentadas. Como trazer todas as falas ilustrativas tornaria este capítulo muito extenso, optou-se, na maioria das vezes, por trazer dois excertos, de um formador e de um professor da Rede, que explicitassem de melhor maneira as idéias destacadas.

Antes, porém é necessário fazer duas observações sobre os parâmetros da análise: o foco principal será os elementos que caracterizam cada categoria de conhecimento. Para referendá-los, estaremos quantificando quantos entrevistados o mencionaram. No entanto, é preciso esclarecer que um entrevistado pode ter mencionado dois ou mais elementos constituintes de um saber; por isso a soma dos apontamentos numéricos ultrapassa o número de entrevistados.

Sabemos também que muito da riqueza das entrevistas, da argumentação, analisadas na íntegra – mas apenas mostradas a partir da citação de trechos específicos – sequer transparecem para o leitor. Entretanto, essa é a conseqüência, quando optamos por registrar momentos que nos parecem mais ilustrativos.

4.2.1 Conhecimento de conteúdo

O quadro 2, abaixo, demonstra não apenas os conteúdos que o professor deve conhecer mas também os princípios implícitos a eles.

PROFESSORES				
Os conhecimentos de conteúdo do professor de História são:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
15 Noções gerais de toda a história (contextualizadas)	3	3	3	6
11 Ligados ao referencial teórico e metodológico	3	3	1	4
04 O que ele estiver trabalhando em determinado momento	--	1	1	2
15 O que ele for capaz de assimilar através de leituras	3	3	3	6
12 Relacionados ao presente	3	3	1	5
08 Os de História somados a áreas afins	1	3	2	2
06 Datas e fatos	3	1	1	1

Quadro 2 – Conteúdos necessários ao professor de História para trabalhar no Ensino Fundamental e Médio

Sabemos que o estudo dos conteúdos da História nas escolas ainda é influenciado por uma visão tradicional de divisão da História. É comum, no livro didático oferecido pelas diversas editoras e adotado por muitas escolas de 5^a a 8^a séries e ensino médio, encontrarmos seções como Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna, Contemporânea, além da História do Brasil, ou seja, toda a História da humanidade, dos seus primórdios até os dias atuais.

Diferentemente dos professores formadores, que, na maioria das vezes, trabalham dentro da sua área, com um determinado recorte de conhecimento, os professores da Rede muitas vezes trabalham com tudo ao mesmo tempo, ou seja, lecionam em todas, ou quase todas as séries do ensino fundamental e médio, o que pressupõe que eles trabalhem com todos os conteúdos históricos. Mas será necessário

aos professores saber todos os conteúdos? Quais conteúdos da História eles devem conhecer?

Se pensarmos nos conteúdos históricos como sendo toda a História da humanidade, todos são unânimes em admitir que é impossível alguém ter essa dimensão em profundidade. Houve unanimidade entre os 15 professores que o professor de História deve ter apenas noções gerais, que lhe sirvam de ponto de partida para trabalhar determinados períodos históricos e que é impossível um professor ser capaz de saber todo o conteúdo histórico, o que implicaria em dominar desde a História Antiga até os fatos mais recentes. Algumas dessas opiniões são apresentadas a seguir:

[...] eu acho que ele tem como ter e precisa ter o conhecimento pelo menos geral, amplo, do que caracterizou cada momento desses, dos aspectos principais desses momentos de desenvolvimento, desses momentos da História da humanidade. (PP2)

Impossível, não se dá conta, é muita coisa na História. Na escola, apesar de você seguir a divisão, você precisa fazer recorte para trabalhar. (PR2)

O que é necessário é trabalhar com a historiografia, com as diversas produções históricas, saber trabalhar a partir de recortes ou de temas, mas sem perder o referencial espaço-temporal. Não que isso signifique manter um estudo pautado em datas, nomes e fatos, e sim, ter alguns dados que sirvam de complemento para ajudar a entender o contexto e, a partir disso, buscar o aprofundamento necessário para trabalhar o tema proposto. Nesse sentido, os 15 professores mencionaram a questão do contexto, quando se estuda a História, seja falando propriamente em contexto ou em ter noções espaço-temporais:

O importante é ter um conhecimento do contexto. Que digam respeito ao fragmento que ele vai trabalhar. Por exemplo, claro que, infelizmente, ele não vai ficar sabendo da História oriental: para ele a História oriental não tem a ver com a História do ocidente, mas que da História do ocidente ele tenha um mínimo de conhecimento, por causa da inter-relação que vai existir entre o Brasil e o resto do mundo. (PH2)

[...] um pouco de tudo, de todos esses períodos o aluno teria que saber um pouquinho de tudo, mais eu ainda insisto que ele tem que saber interpretar, saber reconhecer [...] ele deve saber contextualizar os acontecimentos. (PR 1)

Além disso, na opinião dos entrevistados, esteve muito presente a preocupação com o domínio do referencial teórico e metodológico, das correntes históricas e suas implicações no ensino, sobre os novos objetivos, as novas fontes, etc, base para o professor saber o que é a História e para que ela serve, bem como para saber trabalhar com qualquer conteúdo que se proponha no decorrer de sua vida profissional.

Eu acho que é importante, importante que se discuta os fatos e vá discutindo as versões que existem em torno dele, o que determinada corrente historiográfica fala, o que ela diz, como isso é pensado por aqueles que não chegam até a faculdade, como esse assunto se reflete no livro didático, que é a fonte de História da grande maioria da população. E então, se a gente não vai fazer faculdade, só vai ter como História aquilo que ele viu no livro, o que a professora falou, então deveria ter uma preocupação maior com relação a isso [...] (PME 3)

[...] na sala de aula, o que vai contar mesmo é todo o cabedal do professor, aquilo que ele realmente tem enquanto conhecimento, o que ele acumulou, ou então o que ele produziu em termos de reflexão teórica, metodológica, para poder trabalhar em sala de aula. [...] (PR6)

No entanto, considerando-se que o professor do ensino médio e fundamental pode trabalhar desde a quinta série até o terceiro ano do ensino médio, e que, nessas séries, trabalha-se desde a pré-História até os acontecimentos mais recentes, mesmo não tendo que dominar todo esse conhecimento histórico, ele deve estar atento às questões teóricas e metodológicas e ser apto a buscar informações mais aprofundadas sobre o conteúdo selecionado para aquele momento. Isto implica em estar atualizado, seja com as novas pesquisas das áreas de História e Educação, seja com os acontecimentos cotidianos – através de jornais, revistas, etc -; por esse motivo ele deve sempre estar lendo, estudando, pesquisando.

Tanto na História, na área de pedagogia, eu percebi assim, mesmo lendo e aquele dia eu sabia dar aula... no outro dia eu tinha que ler mais, aprofundar, porque sempre tem coisas novas. [...] Você nunca vai saber tudo. (PP 1)

O professor tem que ter como crença básica, a idéia de que ele não é professor, ele é um estudante, o professor de História está sempre buscando conhecimento, sempre, sempre, sempre. (PR 6)

Como o estudo da História está inter-relacionado aos seus objetivos, os conteúdos devem ir e vir, estabelecendo parâmetros para a análise do passado e do presente, ou seja, a História deve estabelecer relações, pois ela, enquanto mero estudo do passado, não tem valor em si. O conteúdo histórico é válido quando faz relação com o presente, quando é capaz de despertar a crítica aos fatos presentes:

Então você tem que estudar o passado, mas sempre fazer relação com o presente. Então o passado, ele é... elementos do passado te ajudam a compreender o presente, e saber o que tem de diferente, o que tem de igual, as possibilidades, enfim. (PH 1)

[...] se ele (o professor) não conseguir essa ponte para os dias atuais, qual a vinculação atual com todo esse processo que aconteceu lá atrás, então não tem sentido nenhum a gente aprender História, então eu acho importante sim. (PR5)

É curioso notar que, apesar de todos serem unânimes sobre a impossibilidade do professor de História saber todo o conteúdo de sua área, é mencionada a necessidade de o professor saber sobre outras áreas do conhecimento. Assim, para o professor de História poder trabalhar o seu conteúdo, é importante também que ele faça uma aliança com outras áreas de conhecimento que possam enriquecer a sua aula, tais como filosofia, sociologia, antropologia, língua portuguesa, artes, literatura, economia, e afins; é a amplitude desses conhecimentos que procuramos ilustrar com as citações abaixo:

A primeira coisa que ele precisa saber sobre História é literatura. [...] Para o historiador é fundamental porque então ele pode articular esse discurso com o nível da cultura, isso fica melhor nos textos que a gente vai trabalhar depois, porque muitos fazem referência à literatura, muitos documentos que a gente pode trabalhar está ligado à literatura. [...] Agora, fora isso, o historiador tem que articular as questões relacionadas à cultura e à economia; cultura, economia e sociedade [...] Então o historiador, o professor de História tem que ler jornal, tem que estar é... ciente do que acontece em termos culturais, a produção cinematográfica, musical, teatral, ele tem que saber isso também e tem que ler, tem que ler livros. (PH3)

[...] o professor específico de História ele tem que ter uma visão muito ampla, ele tem que ter uma visão antropológica, sociológica, filosófica, da vida, da humanidade, do ser humano [] eu diria assim, o professor de História tem que ter uma visão holística também, ou seja, se ele não estiver amparado em diversas ciências ele vai ter muita dificuldade para trabalhar História [...]. (PR6)

Quando questionados se há diferença entre o que o professor do ensino fundamental (5ª a 8ª) e do ensino médio precisam saber a respeito do conteúdo, houve uma tendência em fazer referência à questão de profundidade. No entanto, as falas demonstraram que na verdade se referiam à questão da adequação da metodologia de análise à faixa etária com que se trabalha, bem como ao nível de abstração sobre os conteúdos que os alunos vão desenvolvendo na vida escolar. Assim, especificamente quanto ao conteúdo, houve um consenso de que ele é o mesmo, não há diferença entre o que o professor precisa saber:

A questão do conteúdo aí entra pelo seguinte, às vezes pra uma quinta série, vamos supor, você vai trabalhar Grécia Antiga, às vezes você tem que saber mais o conteúdo, tem que estar mais firme para saber didatizar esse conteúdo [...] A diferença estaria na metodologia e não no conhecimento. (PME 2)

Eu acho que o conteúdo na verdade é o mesmo, ele só é mais elaborado [...]. (PR 1)

Até aqui percebe-se que não há divergências significativas entre os entrevistados. Está presente em todas as entrevistas a noção de que o professor deve saber os conteúdos de História, todos de maneira geral, o que não significa que ele deve memorizá-los, porém, para trabalhá-los deve retomá-los nas suas particularidades, ser capaz de analisá-los, fazer sua contextualização, levantar problemáticas que possam ser analisadas tanto numa época específica, quanto em diversos tempos – quando a proposta for temática – e sempre procurar vinculá-los à análise do presente.

Contudo existe uma preocupação por parte dos formadores de que os fatos, nomes e dados sejam abolidos da História de forma que a análise e a crítica dos temas dos conteúdos abordados fiquem sem um referencial. Pode-se ilustrar essa situação com o seguinte exemplo: analisa-se o nazismo e seus princípios, identificam-se os seus resquícios nos movimentos neo-nazistas, mas o aluno fica sem saber quando o movimento surgiu na Alemanha, as causas da sua expansão, ou sequer quem foi Adolf Hitler e a sua ligação com a Segunda Guerra Mundial. Da mesma forma, não se analisam as condições atuais que garantem a sua continuidade no mundo.

[...] ele deve trabalhar com a História mesmo, com retenções, com fatos políticos e fazer a discussão sobre o que é desenvolvido na historiografia, eu acho assim que existem duas tendências na minha opinião: os professores que só trabalham com a historiografia, com as novas idéias sobre revolução francesa, sobre escravidão, mais não trabalham com o fato em si. [...] E há outro preconceito de que durante muito tempo era só a História factual e agora é uma História mais crítica, mas eu acho que a gente também incorreu em outro erro, de fazer essa crítica da crítica sem trabalhar com o fato em si. (PME 3)

[...] claro que eu acho que data e fato é desnecessário, mas algumas datas são fundamentais, sem elas não tem como você trabalhar. (PH 2)

Assim, romper com o estudo do conteúdo no formato linear e decorativo e optar por um ensino baseado na análise crítica não significa menosprezar a periodização histórica, datas, fatos, nomes e acontecimentos. Afinal, eles também fazem parte da contextualização.

4.2.2 Conhecimento pedagógico

No quadro 3 temos a indicação dos conhecimentos pedagógicos e afins, apontados pelos professores de História.

PROFESSORES				
Conhecimentos pedagógicos (e afins) necessários	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
02 Escolas Pedagógicas	--	--	1	1
12 Didática	2	2	3	5
03 Conteúdo	1	--	2	--
11 O aluno	3	1	3	4

Quadro 3 – Conhecimento pedagógico e afins

A didática teve sua importância mencionada em vários sentidos. Foram levantados vários aspectos desse elemento, ligados ao favorecimento na organização do trabalho diário do professor, seja em incentivar e mostrar os meios para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, ou saber planejar, ter objetivos claros, selecionar atividades, organizar o tempo, até mesmo dominar conceitos educacionais

envolvidos no planejamento. Contudo, quando se trata das propostas pedagógicas, nas falas dos entrevistados, pode-se perceber uma vinculação desse conhecimento a um aspecto prático de organização do trabalho, sem mencionar aspectos reflexivos que as embasam:

[...] evidentemente que ele tem que ter domínio de técnicas pedagógicas, inclusive de como trabalhar um texto, formas de trabalhar um texto [...] muito trabalho em grupo, orientação à pesquisa, ele tem que ter domínio dessas técnicas. (PME 1)

[...] assim em termo de trabalho, de dividir o trabalho, de montar um trabalho [...] e como isso pode estar funcionando no dia-a-dia, como você preparar bem o seu material, como você trabalhar com outros colegas trabalham, então ela é funcional dentro do trabalho [...]. (PR 1)

Nesse sentido essa questão de competência e habilidade, é muito boa essa idéia, muito boa, mas não foi trabalhado com ninguém, como você vai chegar num professor e falar: você vai apresentar competência e habilidade. Competência é comparar todos os verbos, ele fica assim... e daí? Aí vira para você e fala: competência é objetivo. Tem uma diferença aí, competência que é aquilo como você vai desenvolver com o aluno, isso não é objetivo, objetivo é o que você vai trabalhar com aquele conteúdo. Então faz essa confusão. (PR 2)

Somente dois professores mencionaram especificamente saber as escolas pedagógicas, as correntes educacionais e suas propostas, por considerarem que toda e qualquer metodologia utilizada em sala de aula está vinculada a uma ou outra.

[...] basicamente é isso, ele precisa conhecer as diferentes propostas pedagógicas, dentro daquela que ele gosta, que ele tem mais afinidade, ele tem que conhecer técnicas diferenciadas [...]. (PP 3)

Além disso, apareceram outros saberes relacionados aos saberes pedagógicos propriamente ditos. Saber o conteúdo por ser fator condicionante para o trabalho didático em sala de aula, não sendo possível desvinculá-lo. Conhecer o aluno em seus diversos aspectos, sendo que alguns referiram-se aos aspectos emocionais, outros, aos pessoais. Também foi citado o meio social e familiar em que ele vive, bem como os fatores psicológicos e dentre esses a motivação. Afinal, todo o conhecimento pedagógico é mobilizado em função da aprendizagem do aluno, logo, não há como

dissociar. Conforme a idade ou a fase de desenvolvimento é preciso pensar em suas características, seus processos mentais de aprendizagem.

[...] como funciona o processo de conhecimento do seu aluno, porque daí ele sabendo que existem fases diferentes, que elas não são evolutivas, mais existem fases diferentes é que você vai entender porque no ensino fundamental e no ensino médio se dá de forma diferente. (PME 2)

[...] trabalho de motivação na sala de aula com os alunos, que fuja da disciplina, enfim que fuja mas que mexa com o dia-a-dia deles, que trabalhe essas questões, esses problemas de relacionamento, como é que o professor poderia ajudar, que tema ele poderia trabalhar, de que forma? Eu acredito que seja uma psicologia que possa ajudar, aplicada nesta questão. (PR 2)

É interessante destacar a fala de um professor, o qual deixa mais clara a identificação da vinculação do conhecimento pedagógico ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento das características dos alunos.

Eu creio que quem sabe, sabe também para transmitir [...] mas como o ir e vir, que é a capacidade de síntese, o trabalhar com raciocínio, ajudar a criança a compreender o processo de aquisição daquele conhecimento, fazer outros caminhos e não apenas um único caminho, isso demonstra que o professor detém conhecimento. (PP 2)

Infelizmente, seja por desconhecimento ou por descompromisso, muitos professores não procuram fazer a aliança entre esses conhecimentos, o que acaba por desqualificá-los profissionalmente.

[...] se você está na escola pública, tem um plano de aula, mas você não tem nenhum compromisso em cumprir aquele plano de aula [...] os objetivos ainda são os objetivos que eu copio do meu colega, porque a gente não tem compromisso com o plano de aula [...] daí (na aula) a gente lê ali o texto didático, com o livro didático, a gente lê aquele texto ali, cada um lê um parágrafo, ou então eu faço um resuminho na lousa, é uma coisa muito amadora, é muito amadora.[...] Poderia ser qualquer outro para fazer, nesse sentido é que é amador. (PH 3)

Pode-se ver aqui a dimensão trabalho do professor, envolvendo o domínio do conhecimento do conteúdo e dos conhecimentos pedagógicos, que podem, ou não, embasar um trabalho com qualidade por parte dos professores nas salas de aulas e contribuir para a valorização, ou desqualificação, social do seu trabalho.

Para finalizar, pode-se perceber que ao vincular a questão didática com a sua adequação aos alunos, os entrevistados não estão pensando apenas em termos de saber preencher um planejamento, ou então quais técnicas existem, ou seja, não basta saber o que são conteúdos, objetivos, metodologias, e conhecer parte da psicologia da educação. A interação entre esses conhecimentos e a sua utilização acontece num espaço mediado pela relação social, com alunos reais que expressam seu contentamento ou descontentamento. Assim, esses conhecimentos devem ser pensados de maneira integrada e dinâmica, na situação dialética que ocorre em sala de aula entre o professor, o conhecimento histórico e os alunos.

4.2.3 Conhecimento curricular

Ao abordar este tema, procuramos questionar os professores sobre como o currículo estaria se efetivando na escola pública, através de quais conteúdos, quais metodologias, como é a avaliação e quais seus objetivos e, para finalizar, como as propostas dos PCN são vistas. Como a quantidade de elementos citados foi bastante extensa, para facilitar a sua análise optou-se aqui por utilizar pequenos quadros no início de cada sub-item mencionado.

Assim, iniciamos com o quadro 4.a que sintetiza as visões apresentadas sobre os norteadores para a seleção de conteúdos:

PROFESSORES				
Os conteúdos são selecionados a partir:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
09 Currículo Oficial	1	1	1	6
15 A realidade	3	3	3	6
01 O contexto escolar	--	1	--	--
05 A idade ou série dos alunos	1	--	1	4
04 O objetivo (formar cidadão)	--	3	--	1
07 O interesse do aluno	1	1	3	2
03 O trabalho interdisciplinar	1	2	--	--
02 A metodologia	2	--	--	--

Quadro 4.a – Parâmetros para a seleção de conteúdos

Para fazer a seleção inicial dos conteúdos, os professores citaram diversos elementos. Os programas oficiais, direcionados pelos PCN, os programas do Estado, a proposta da escola, ou mesmo, os livros didáticos – sem esquecer que todos esse outros pontos de referência devem estar de acordo com os PCN – podem servir como ponto de partida para a seleção de temáticas a serem trabalhadas. Ao que parece, existe uma preocupação institucional com o ensino, ou seja, seguir o que seriam os conteúdos mínimos – ainda que a partir de recortes de temáticas – considerando-se até a questão de concursos, vestibulares, transferências entre escolas, etc., situações em que esses conteúdos podem ser requisitados.

[...] porque eu acredito que eles têm que ter o conhecimento geral, por uma questão de transferência, porque eles vão ser transferidos para outras escolas, a questão também de concursos existe [...] então tem alguns conhecimentos que eles vão ter que levar, em função desses concursos, em função de transferências e tudo mais. (PME 1)

Todo mundo parte do livro didático, isso aí você vai fazer de acordo com o que tem no livro didático. [...] No caso de História a gente já sabe mais ou menos se dá mesmo, depois de um certo tempo a gente já sabe, então é a História antiga, então é a pré-História, a História da Grécia, a História de Roma, vai seguir o livro didático, é basicamente isso. (PR 4)

O primeiro consenso encontrado sobre os conteúdos diz respeito a sua ligação com a realidade: os quinze professores apontaram esse fator como sendo essencial, apesar de terem levantado facetas diferentes dessa realidade, podendo ser aspectos políticos, econômicos, religiosos, da comunidade, etc., o que pressupõe que o

professor seja um atento observador do contexto escolar. Como se observa nos trechos abaixo, essa ligação com a realidade é um requisito dos objetivos da História:

Os temas também têm que estar inseridos no cotidiano daquela escola, para que o aluno leia a realidade. A questão é essa, a leitura da realidade. Para que a gente forme cidadãos, portanto, que façam o exercício da reivindicação e da crítica, é necessário que a gente leia essa realidade, bom, e para ler essa realidade a gente precisa conhecer onde a escola está inserida, a clientela que aquela escola atende, a formação dos nossos professores, o diálogo entre as diferentes áreas, dentro dessa escola. (PH 3)

Eu acho que é a minha compreensão, para eu compreender o mundo hoje [...] desde que você trabalhe no nível de cada criança [...] Ou a História serve para isso ou ela não serve para nada, se não serve para compreender o mundo que a gente vive. (PR 4)

Diversos aspectos foram ressaltados como essenciais por ocasião da seleção dos recortes de conteúdos. Estes nortearão a abordagem adotada, o que indiretamente deixa entrever que os conteúdos em si não são a questão-chave, mas sim outros elementos como: a observação geral do contexto da escola (ou seja, quem são os alunos, onde a escola está situada, quais as expectativas da comunidade), quando da seleção dos conteúdos, bem como os objetivos comuns dos professores para aquela sala. Daí a importância de um trabalho interdisciplinar: a série, bem como a idade dos alunos, também deve ser considerada. Além disso, é sugestão que os conteúdos sejam selecionados em função do objetivo de formar cidadãos. Na diversidade de falas, destacamos três, consideradas mais ilustrativas:

Ah, eu não tenho muita restrição aos conteúdos que hoje em dia são trabalhados, eu acho que aí depende da forma como são trabalhados [...]. (PME 3)

Ah, aí é muito relativo, que alunos são esses, que escola é essa, que professor é esse, que professores são esses, qual o objetivo desses professores, qual os objetivos dessa escola, como que ela está inserida nesse contexto social, para você poder saber o que você vai poder trabalhar [...]. (PH 2)

[...] eu diria que o conteúdo mais necessário para se trabalhar hoje com qualquer idade de criança seria a formação de cidadãos, pessoas que entendem o que é cidadania, qual é o processo, é... dele enquanto ser humano, enquanto gente, ou enquanto aluno, aí eu, eu colocaria nesse conteúdo aí entraria todos os outros. (PR 1)

Salientamos ainda mais um fator mencionado: o interesse do aluno. Assim, ao pensar em qual aspecto do conteúdo trabalhar, antes mesmo de pensar na metodologia ou nos objetivos, o professor deveria pensar em quais os interesses do alunos, sobre o que eles têm curiosidade, ou até em como despertar a sua curiosidade sobre determinado tema, levando-os a ter interesse pela História:

[...] eu creio que um dos aspectos principais, que o professor de História tem que estar atento é despertar o interesse para toda a História, independente, seja ela em qual momento for, porque ele pode, por exemplo, se interessar muito por História antiga, ou História da idade média, contemporânea, então é muito importante para começar, e claro que o conhecimento é essencial, em momento algum a gente pode negar isso, mas que para começar, seja o professor de História, ou qualquer outro, ele tem que despertar o interesse, ou seja, motivar o aluno para, porque aí a sua presença, o seu trabalho junto a ele, vai ser de despertar nele o interesse [...] caso seja um professor que venha despertando nos alunos o interesse, a motivação, mostrando o quanto é importante a gente deter esses conhecimentos, é claro que a postura desse aluno vai ser diferente, ele vai ser um aluno investigador, um aluno pesquisador, ele vai ser um aluno que tem interesse de fazer novas leituras, e não apenas aquelas que o professor traz. (PP 2)

Claro que eu sou muito de fugir do assunto, sabe, começa um assunto, não termina, vai para outro, com a pergunta do aluno meu, vai variando. Eu não me predo muito.[...] De acordo com o que eles vão me perguntando, curiosidades, e eu acho que o aluno aprende muito mais curiosidades do que propriamente você impor aquela matéria. (PR3)

Algumas advertências foram feitas quando se pensa em conteúdo: um professor de Metodologia observou que ainda somos muito voltados para a História escrita pelos europeus; dois professores formadores alertaram para o fato de que, quando o professor seleciona um conteúdo e a partir dele extrai um subtema, pode acontecer de esse tema ser tratado de forma historicamente descontextualizada. Essas advertências nos remetem novamente para questões já levantadas: a vinculação com a nossa realidade (aqui, enquanto país), e a importância de o professor de História ter um conhecimento do contexto histórico. Além disso, ao selecionar os conteúdos, ter a preocupação de que o aluno também tenha essa noção. Essas observações estão presentes nos fragmentos abaixo:

[...] mas eu acho que falta a História da América Latina, eu acho que ainda estamos muito voltados para a Europa, muito voltados para os Estados Unidos, e muito deixado de lado aqueles países que têm uma situação desigual, uma História igual a nossa. A História ainda peca por isso, a gente ainda tem um olhar etnocentrista, europocentrista, voltados para a História da Europa, o que aconteceu na Europa [...] Uma ausência de não reconhecer a nossa História enquanto fazendo parte da América Latina, porque existe na verdade mas ele é trabalhado de forma muito superficial. (PME 3)

Ele pega para estudar com seus alunos homossexualismo, e fica só naquilo. A História se torna o cotidiano pelo cotidiano, a questão de trabalhar só temas interessantes, então o tema interessante é aquele anedótico, exótico e não vê mais nada da Grécia antiga. Vamos supor, ele não fala da democracia, ele não fala da polis, ele não fala nada disso, ele trabalha só homossexualismo, ele destaca o tema que ele acha interessante para os alunos e fica só trabalhando aquilo. Não é que não seja importante trabalhar homossexualismo, mas ele não amarra, ele não faz relação com a História do período. (PME 2)

Dois observações se fazem necessárias. Primeiro, que, apesar de toda crítica existente quanto ao ensino tradicional da História e de muitas mudanças no sentido de romper com essa proposta, a seleção dos conteúdos ainda se mantém firmemente vinculada a ela, no sentido de perpetuar a visão eurocêntrica da História, muitas vezes ainda tratando a História do Brasil e da América como um complemento, um estudo de caso. A segunda advertência é no sentido de que haja uma mediação entre o que é interessante para o aluno e o contexto histórico de maneira geral. Afinal, há uma diferença entre fazer da curiosidade do aluno um caminho para a aprendizagem da História e tornar a História uma soma de curiosidades que prende a atenção do aluno, mas que, enquanto conteúdo, não mostra as características históricas de um tempo específico.

Percebe-se que entre os professores da Rede existe uma preocupação maior em vincular os conteúdos trabalhados aos definidos nos Parâmetros Oficiais, bem como em considerar a idade ou série dos alunos para pensar na sua abordagem, além de procurar vinculá-los à realidade, o que expressa sua inserção no universo escolar, onde aspectos institucionais e práticos interferem. Enquanto os professores formadores, além de também mencionarem a realidade, estão mais preocupados com os objetivos desses conteúdos, a interdisciplinaridade, a metodologia e o interesse dos alunos, aspectos ligados à propostas ideais quando se seleciona os conteúdos.

Definido qual o conteúdo, o professor deve pensar em como trabalhar. No quadro 4.b, é possível ver que os professores associam diversas metodologias, quando pensam no trabalho com o conteúdo.

PROFESSORES				
Trabalhar os conteúdos com:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
10 diversas metodologias	2	2	2	4
04 livro didático	2	--	--	2
04 textos complementares	3	--	--	1
04 trabalhos individuais e em grupos	1	--	1	2
07 aula expositiva	2	1	2	2
05 de forma contextualizada	3	2	--	--
02 interdisciplinarmente	--	2	--	--
02 o próprio saber da criança	--	1	1	--
02 passeios pela comunidade	--	2	--	--
02 levando o aluno a construir o seu conhecimento	1	1	--	--
02 metodologias tradicionais (questionário, etc)	1	--	--	1
03 metodologias possíveis	1	1	--	1

Quadro 4.b – Recursos e atividades que auxiliam o trabalho com o conteúdo

Ao falar sobre esse tema, pode-se perceber que em alguns momentos a preocupação está mais centrada no aluno; em outros nos recursos e sua utilização, seja a qualidade do material ou mesmo no domínio, por parte do professor, de determinada linguagem, conforme podemos constatar nas seguintes falas:

[...] Mas a aula não pode ser apenas uma aula assim: ele (estagiário) ir lá discutir um capítulo do livro. Ele vai ter que produzir, criar um pequeno texto, ele vai fazer uma discussão e ele vai usar uma das linguagens e a proposta seria essa. (PME 3)

A gente não pode ter a ilusão que a gente vai atingir 100%, acho que metodologia nenhuma atinge o aluno 100% mesmo porque eles são pessoas diferentes, precisaria usar várias metodologias para determinados grupos, dentro de uma sala de aula teria que usar três, quatro, cinco metodologias diferentes para determinados grupos, conforme a psicologia de cada um. (PR 5)

De forma geral os professores concordam que, durante a aula, devem utilizar diversas metodologias, também denominadas estratégias ou linguagens. Assim,

durante suas aulas, os professores costumam usar filmes, textos complementares, jornais, revistas e até mesmo o livro didático, através dos fragmentos de textos vinculados à História Nova (abordando o cotidiano), das propostas de atividades, ou mesmo explorando imagens que ilustram os capítulos. Ainda sobre o livro didático, um entrevistado mencionou que as transformações que eles vêm apresentando – ainda que na maioria das vezes muito limitadas e superficiais – acabam trazendo mudanças no trabalho do professor, quando este aborda os conteúdos. Além da utilização desses recursos os professores buscam também promover trabalhos individuais ou em grupos, trabalhos de pesquisas, seminários, teatros, passeios, etc.

[...] eu acho que sair da escola, observar a redondeza, anotar o que observou, voltar, montar um relatório, discutir o relatório, isso é fundamental e isso não se faz, é um ensino em sala de aula, na carteira, e isso não resolve. Quer dizer, se você quer abrir a cabeça da pessoa, vamos abrir para o mundo, e fica complicado, que eu vou voltar numa questão extremamente séria, a escola acaba reproduzindo conhecimento acabado, o aluno não constrói, o aluno reproduz o que está no livro, o que está no texto, o que a professora fez, então, o que ele está construindo dele? O conhecimento para mim é isso, História para mim é isso, e isso não acontece. Então, a escola está fora do mundo [...]. (PH 2)
 [...] eu trabalho muita aula expositiva, aí eu levo, mesmo que eu faça debate, seminário, onde o aluno possa... estar colaborando a parte dele, eu levo filme, documentário, trabalho muito com revista, mas acho que tenho um domínio maior da parte expositiva, eu falo muito em sala de aula, é um pecado! (PR 1)

Também foram mencionadas atividades consideradas tradicionais tais como questionários, ditados e aula expositiva. No entanto, a aula tradicional não foi apresentada como um problema em si, mas sim como uma aula que oferece ao professor recursos que também podem auxiliar num processo de ação reflexiva.

A aula tradicional é um problema? Não. Se você souber trabalhar isso bem, não. Qual o problema de você trabalhar um questionário, você percebendo a ação reflexiva, fazendo a pessoa pensar e não sendo apenas um processo de memorização, por que que vai abolir o questionário? (PME 3)

[...] eu utilizo muito a própria produção cultural atual: revistas, jornais, a mídia, televisão, os filmes, uma vez que tudo isso é a própria visão da nossa sociedade em relação a esse passado, é uma construção do passado [...] utilizo trabalhos em grupo, pesquisa, até ditado eu utilizo – sem nenhum problema. No começo, nos 5 primeiros anos de trabalho, eu tinha alguma resistência com vários tipos de técnicas, porque eu achava que eram ultrapassadas, eram tradicionais, eram isso, eram aquilo, mas com o passar do tempo, eu fui percebendo que na verdade, por mais tradicional que seja uma atividade, a

forma de você utilizar aquela atividade é que vai dar o resultado que você espera, assim, ela vai ser reacionária ou não, revolucionária ou não, de acordo com a forma como você coloca aquela atividade. Eu posso ser extremamente reacionário com técnicas maravilhosas e atuais, com metodologias modernas, com a didática moderna, mas eu posso ser extremamente revolucionário com uma técnica tradicional. (PR 6)

Além disso, as próprias condições concretas de trabalho: número elevado de turmas, turmas com cerca de 40 alunos, alunos nem sempre motivados para fazer as atividades, indisponibilidade de recursos na escola (seja rádio, retro-projetor, mapas, etc), também vão interferir no modo como o professor trabalha os conteúdos propostos. Por isso, muitos professores ainda têm como principal recurso o livro didático e, em alguns momentos, utilizam atividades que, num primeiro momento, não têm sentido, mas para o professor tem um sentido prático imediato como, por exemplo, fazer o aluno ler o texto:

[...] enquanto o aluno escreve (manualmente) ele vai ler, ou vai selecionar para ler, porque tem muita coisa na internet, então ele não vai escrever tudo aquilo [...] uns trabalhinhos aparentemente bobos, eu faço dez, vinte perguntas no quadro, tipo questionário, mas que não é para decorar nem é para prova, é do texto. Texto grande, para eles procurarem as respostas [...] só que eu embaralho as respostas, eu não ponho em ordem no texto, fica uma bagunça só, ele vai ter que achar, então para ele ter que achar naquela bagunça ele vai ter que ler. Quer dizer, é um dos motivos que força ele a ter que ler de qualquer maneira. (PR 3)

Ele (o professor) ainda vai ter que pegar o livro didático, vai ter que trabalhar com o livro didático, lógico, ele pode elaborar textos complementares, ele pode colocar textos que entrem em confronto com o texto do livro, mas o trabalho quase sempre é individual com os alunos, não tem como trabalhar em grupo. (PME 1)

O que não se pode esquecer é que a metodologia está a serviço do ensino e da aprendizagem. Conforme mencionado por um professor das pedagógicas, ela não pode se tornar a vedete da aula, fazendo com que todas as atenções voltem-se para ela, sem ver sua associação com o conteúdo ou sem contemplar os objetivos da aula. O mesmo pode ser dito sobre a utilização de diversas metodologias, ou seja, o professor não deve utilizá-las apenas para tornar suas aulas menos monótonas ou para

mostrar suas diversas habilidades, mas sim, como já foi mencionado, para possibilitar diversos caminhos de aprendizagem para o aluno.

Bom, eu acho que o professor não pode fazer um caminho só, para começar, os alunos, cada um de nós aprende de várias maneiras, você aprende, por exemplo, lendo, eu aprendo por exemplo escrevendo, o outro aprende ouvindo [...] você vai partir do conhecimento do aluno, trabalhar com parte teórica, com aula expositiva, dar uma atividade prática para que ele reflita, trazer da realidade para a prática de sala de aula [...]. (PP 2)

Em suma, a partir dos elementos apresentados pelos professores da Rede, nota-se que o trabalho com os conteúdos é desenvolvido individualmente, no espaço da sala de aula, com atividades que não requerem trabalho extra-classe por parte do professor. Além disso, parece que os recursos e as atividades são mobilizados para a aprendizagem do conteúdo específico, em contraposição às sugestões dos professores formadores: trabalho interdisciplinar, passeios, preparação de textos complementares, contextualização do conteúdo, construção por parte do aluno do seu saber. Provavelmente isto se deve às condições concretas do contexto escolar, que serão apresentadas posteriormente, mas que, curiosamente, neste momento, não foram apontadas como fatores limitantes. Também parece que a utilização de diversas metodologias faz parte do cotidiano da sala de aula dos professores entrevistados. No entanto, um professor da Rede mencionou que elas acontecem esporadicamente, o que deixa dúvidas quanto à sua frequência e simultaneidade.

O próximo aspecto abordado diz respeito à avaliação. O quadro 4.c traz as perspectivas dos professores sobre o que, como e por que avaliar.

PROFESSORES				
O que avaliar e como	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
09 O processo	1	2	1	5
08 De forma Dissertativa	2	1	1	4
01 Auto-avaliação	--	1	--	--
05 Participação oral nas aulas	--	2	1	--
01 De forma coerente com a metodologia das aulas	--	--	1	--
04 Observando como o aluno se expressa melhor	3	1	--	--
04 Conhecer os alunos	3	3	3	6
06 Verificar os objetivos	1	2	1	2
06 Para nota	1	1	2	2
05 Para o professor avaliar o seu trabalho	--	2	2	1
04 Para o professor retomar os conteúdos	--	1	1	2

Quadro 4.c – Avaliação: como e o que avaliar e os seus objetivos

Já a avaliação, esta deve ser do processo, não se restringindo a provas, porque pode induzir o professor a uma falsa avaliação do aluno, que pode ter tido um desempenho abaixo da média por ter ficado muito nervoso, ou não estar concentrado o suficiente. O aluno também pode ter dificuldade em expressar-se de forma escrita, ter tido pressa em terminar, ou, pelo contrário, pode ter ido bem por ter colado. Por isso, quando o professor tem por parâmetro o processo, ele pode acompanhar o crescimento do aluno, observar sua participação na aula, constatar facilidades e dificuldades, conforme se verifica nas falas transcritas a seguir:

Isso, a avaliação tem que ser cotidiana e não um instrumento no final, ah ele passou ou reprovou, porque isso é também bastante relativo, porque ele pode ser mais esperto do que eu e colar. [...] então a avaliação não pode ser algo punitivo, tem que ser algo que refere-se se eu atingi ou não o meu objetivo.[...] (PH 3)

[...] é mais necessário nesse sentido, ele estar produzindo conhecimento e que a produção de texto ele está caminhando para essa produção. É por isso que eu trabalho com produção, porque às vezes eu acho assim, a prova em si, ela te dá um resultado, mas o aluno escrevendo parece que você conhece mais o aluno, vê até onde ele conseguiu chegar com a produção. (PR 1)

Sobre o instrumento, ressaltou-se a importância do aluno estar escrevendo, seja fazendo provas ou textos dissertativos, alegando que assim é mais fácil conhecer o aluno, perceber como ele constrói o seu conhecimento; uma professora citou a auto-avaliação, por considerá-la um momento de reflexão do próprio aluno sobre sua aprendizagem, participação e das contribuições do professor. Também lembrou-se da participação oral dos alunos, seja através de questionamentos e contribuições durante as aulas expositivas, esclarecendo dúvidas durante os exercícios, participação em debates e seminários, apresentação de teatros e outros. Um ponto importante diz respeito à coerência entre a metodologia utilizada pelo professor em suas aulas e a forma de avaliação, pois há a necessidade da coerência entre esses dois momentos.

[...] você quer fazer um trabalho ideal, e faz até em alguns momentos, mas na hora de avaliar, faz uma avaliação conteudista, e não foi trabalhado isso durante o curso, então isso eu acho terrível, preocupante, complicado, então se o professor não vai conseguir fazer um trabalho dentro do ideal, ele tem que admitir isso para os alunos: o enfoque do nosso trabalho vai ser conteudista, a avaliação vai passar por aí, vocês precisam guardar os conteúdos, guardar as informações, isso é o que eu chamo de coerência, ainda que ele reconheça que isso não é o ideal, ainda que ele reconheça que isso precisa ser resolvido, ainda que ele esteja caminhando para tentar mudar isso, mas precisa ser coerente. Que o que a gente assiste por aí, como a gente trabalha com várias licenciaturas, é a tal da exaltação ao construtivismo como metodologia, mas prevalecendo ainda os critérios da avaliação tradicional. (PP3)

Portanto, deduz-se que os professores têm dificuldade para elaborar seus instrumentos de avaliação, ou eles querem instrumentos de avaliação fáceis de elaborar ou corrigir, o que pode ser fruto de sua formação escolar anterior (Ensino Fundamental e Médio).

Outro aspecto da avaliação é a importância de se respeitar as características individuais de cada aluno, e nesse sentido, observar como ele se expressa melhor (escrevendo, falando, etc), ou mesmo verificando o seu crescimento pessoal, sem compará-lo com outros alunos; considerando inclusive que hoje em dia as dificuldades de ler e escrever tendem a prejudicar a aprendizagem.

Fica difícil interpretar a História, se o aluno não sabe nem escrever nem ler. Mas a gente está forçando mais o aluno a escrever sobre.[...] A gente tem casos às vezes, no ensino fundamental, que às vezes o aluno não consegue escrever, foi o que aconteceu. Mas ele consegue fazer um cartaz, ou história

em quadrinhos interessante sobre o tema, que mostra que ele entendeu, que o objetivo foi atingido. (PME 2)

Ele vai avaliar de várias maneiras: tanto com trabalhos, por exemplo, ou através de seminários, porque seminário é uma forma também interessante deles apresentarem, de provas escritas, de participação em sala de aula [...]. (PP 2)

Nesse sentido, quanto aos objetivos da avaliação, o maior consenso foi que a avaliação serve para conhecer o aluno, ver se ele entendeu o que foi trabalhado, se conseguiu sistematizar o conteúdo, se entendeu o que o professor falou, da forma como ele tratou o assunto, enfim, todos os entrevistados demonstraram ter o aluno como foco, conforme exemplificam os trechos abaixo:

[...] eu não daria uma prova, mas eu daria diversas atividades em sala de aula que, ao mesmo tempo em que eles estariam construindo o conhecimento deles, com jornal, com algum vídeo, com música, com... enfim, assim, então eu iria estimulando a produção em sala de aula e avaliaria aquilo. É uma forma de estar mais próximo dos alunos também [...]. (PH 1)

Trabalho diário, eu passo o exercício, eles vem me entregar e eu vou lendo e atribuo conceitos, não ponho nota, não, ponho sinal de mais. [...] Eu dou o conceito e depois eu vejo quanto vai valer, eu tenho tempo para isso, através dali eu tenho toda a avaliação certinho, depois só transformo [...] Para ver o desempenho do aluno, eu pego lá no livro e tem ótimo, ótimo, ótimo, e começa a cair, regular, outro regular, outro regular, eu já.. olha o que está acontecendo? [...] e você vê até que ponto o aluno está crescendo ou não na sua disciplina. (PR 2)

A avaliação pode ter ainda como função verificar se os objetivos estabelecidos pelo professor no momento do planejamento foram atingidos ou não, se o processo de ensino e aprendizagem teve o resultado esperado e, a partir disso, ter um referencial para repensar o seu trabalho, servindo também para o professor avaliar as suas aulas, com o acompanhamento e o apoio da equipe pedagógica da escola. Contudo, muitas vezes a avaliação ainda cumpre um papel meramente burocrático, ela atribui nota ao aluno e é essa nota que diz se ele passou ou não para a série seguinte. Seu desempenho é de sua total responsabilidade, ou seja, a matéria foi dada, as atividades de sala ou tarefas também, então a nota é conseqüência do empenho do aluno. Dentro do atual quadro da educação, um professor da rede disse que a

avaliação não serve para nada, pois, se ela não cumpre os seus objetivos essenciais, qual a sua função na escola?

Porque a avaliação ela é hoje, infelizmente, apesar de todo o discurso pedagógico, ela é hoje ainda um instrumento de poder do professor, não como um documento para ele fazer sua auto-avaliação e a partir daí ele perceber se atingiu ou não o seu objetivo e se o ano que vem ele tem que repensar todo o seu plano de aula. Infelizmente, avaliação não diz nada para o professor. Avaliação é do Zezinho, do Luizinho e da Mariazinha, não é do meu trabalho, o que é uma pena, porque toda a avaliação é sem dúvida a avaliação do meu curso, infelizmente, apesar de todo o discurso pedagógico isso ainda não é introjetado na cabeça do professor, aquele papel é algo para eu ver se o Zezinho aprendeu ou não aprendeu, não é para saber se eu o instrumentalizei ou não. (PH 3)

Porque se eu sou o professor, se eu sou quem está organizando esse espaço de conhecimento, é para mim que serve a avaliação, só e exclusivamente, porque a avaliação quantitativa, classificatória pode ser muito boa, por exemplo, para você selecionar para um concurso público, para você selecionar para o vestibular, mais não são muito boas para você fazer a auto-avaliação, para você saber até que ponto você está conseguindo interagir com seu aluno, porque avaliação serve para isso, para você descobrir se está conseguindo atingir aquele aluno ou não, se a tua linguagem está adequada àquele indivíduo que está em formação ainda, se você consegue sintonia com ele, uma sintonia mesmo, espiritual mesmo, uma sintonia emocional, psicológica, como você queira chamar, que tem vários nomes e você escolhe o que achar mais bonito, o que gostar mais, se houver essa sintonia, então realmente acontece a construção do conhecimento e aí nesse ponto, quando acontece essa sintonia, eu aprendo, o meu aluno aprende. E quando não acontece, aí você tem que repensar a sua prática, é para isso que serve o planejamento. (PR 6)

Assim, parece que a discussão da avaliação mostrou duas instâncias: a ideal e a real. A ideal, onde o professor avalia cada aluno individualmente, não só a sua produção, mas o seu crescimento, tendo referencial para retomar os conteúdos necessários para a aprendizagem de cada um; podendo avaliar o seu trabalho como um todo, identificando acertos e falhas que podem ser corrigidas e melhoradas; que integra o trabalho do professor e da equipe pedagógica. A real, uma avaliação que classifica os alunos, que não é capaz de mostrar o que eles aprenderam ou não, que fornece a nota que deve ser entregue na secretaria e que no final do ano poderá contribuir para a sua aprovação ou reprovação, encerrando-se aí a sua função.

Quanto à proposta de recuperação paralela, inicialmente nos deparamos com duas posições: a) é possível o professor estar retomando os conteúdos quando a maioria dos alunos não entendeu e, b) frente ao número elevado de alunos e

a cobrança da escola com relação ao cumprimento do programa, a recuperação ocorre esporadicamente.

Então, a avaliação está a serviço do processo ensino-aprendizagem, e não apenas a serviço dela própria, ela não existe sem o processo de ensino-aprendizagem, então é para que você retome isso, onde é que os meus alunos não estão bem, onde é que eu preciso trabalhar melhor, e você retoma com [] retomando de onde você entendeu que ali realmente precisa ser trabalhado melhor. (PP 2)

Num mesmo horário! Imagina! Numa sala de 40 alunos o professor vai ter condição de fazer isso?! Isso é uma ilusão de quem propôs. [...] Quem propôs isso com certeza não tem hábito de frequentar uma sala de aula. Diz para tentar, vamos ver se consegue. (PME 1)

A gente até volta, enquanto professor, mas eu acho que é um acúmulo, você tem que terminar, você tem que entregar, então eu não vejo que o aluno... dê tempo dele estar, é... caminhando, para eu voltar sempre naquilo que ele não aprendeu. Eu não vejo muito essa oportunidade. A gente às vezes até faz, mas não é uma prática constante no dia-a-dia. Seria o ideal [...] mas se você não termina lá no seu livro de chamada, o supervisor chega e fala “nossa, você não venceu o seu programa esse mês?” Então, quer dizer, é uma cobrança de um lado, uma cobrança de outro. (PR 1)

Pensar em retomada implica em ter clareza sobre a proposta de trabalho do professor. Se ele tinha como objetivo que o aluno entendesse determinado momento histórico específico (ex.: A Revolução Francesa), é preciso retomar o conteúdo. Se seu objetivo era levar o aluno a entender uma temática proposta (a participação popular), pode, através do estudo de outro momento da História, estar retomando essa temática. Assim, a recuperação paralela não precisa estar centrada nos conteúdos específicos.

[...] se você está trabalhando a questão da ditadura, em Vargas, por exemplo, e você percebeu que os alunos, por um motivo ou por outro, não tiveram resultado satisfatório referente àquilo, àquela temática, você tem que estar avaliando o seguinte, qual era o seu objetivo naquela proposta: se o seu objetivo era ensinar sobre Vargas, então você vai ter que retomar Vargas, mas se o seu objetivo era discutir a questão do poder na sociedade, aí eu acho que é pertinente, se você percebeu que o aluno não conseguiu ainda perceber como que acontece essa relação dialética, social, se ele não percebeu ainda quais as contradições presentes na ditadura, aí eu acho que seria interessante que você retome isso, esse aspecto, já que é o seu objetivo, em 64 por exemplo, na ditadura militar, onde vai aparecer os mesmos elementos de um poder autoritário, diante da sociedade. (PR 6)

Tudo o que foi exposto demonstra que falar em avaliação é algo complexo, ultrapassando a questão instrumental e envolvendo diversos elementos que necessitam de uma fundamentação teórica. Mesmo que a avaliação seja do processo, ela pode ter como enfoque o crescimento do aluno, a sua aprendizagem do conteúdo, ou ainda ser apenas a somatória de notas de atividades apresentadas. Além disso, avaliar o processo, basear-se em instrumentos dissertativos e ser capaz de conhecer os alunos, faz parte do aspecto ideal da avaliação e exige muito tempo e envolvimento do professor com cada aluno. Não se está querendo aqui questionar o que os professores falaram mas apenas quais os artifícios que tornam essa prática possível.

O conhecimento curricular também pode se articular com propostas oficiais. O quadro 4d traz uma síntese das posições dos professores e formadores entrevistados.

PROFESSORES				
O que se pensa dos PCN	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=3)
01 Preocupados com a aprendizagem	--	--	1	--
08 Incorporam propostas já existentes	1	1	1	5
03 Definem métodos	1	1	1	--
02 Dão autonomia ao professor	1	1	1	--
07 Muitos professores não têm preparo para sua interpretação e implementação	--	3	1	3
04 A realidade escolar não permite sua implementação	2	2	--	--
03 Seguem a lógica do mercado capitalista	--	1	2	--
03 Não são seguidos	1	1	1	1

Quadro 4.d – Uma análise dos PCN frente as suas propostas educacionais, princípios ideológicos e impedimentos práticos

No entanto, é preciso abordar dois lados dessa questão. Por um lado, os PCN incorporaram reivindicações dos professores, processo iniciado nas reformulações estaduais que vinham sendo feitas em vários estados brasileiros (São Paulo, Paraná e Santa Catarina, por exemplo), expressando o processo de discussões que já vinha ocorrendo, de repensar a História e seus métodos. Nesse sentido, a

proposta é vista como positiva, por preocupar-se com a aprendizagem, permitir que ele possa adequar a proposta aos seus objetivos, ter como preocupação central os métodos, sugerir temas, apresentar os conteúdos de forma aberta, não obrigatória. Os PCN não pretenderam ser uma receita a seguir; voltados para uma ação pedagógica mais libertadora, e até mesmo respaldando a prática de alguns professores, dando autonomia ao professor para implementar um trabalho mais comprometido com os objetivos da História; podendo ser uma referência a mais para os professores, desde que consideradas as suas restrições ideológicas:

[...] os PCN nesse sentido vieram fazer um excelente trabalho, porque eles levam para a unidade escolar, aquilo que era só teoria na universidade. Se a gente pegar os PCN, a gente vai ver que em História, por exemplo, há muita preocupação com os pontos da História nova, que é a História do cotidiano, a História vista como conscientização, como formação do cidadão, não é? Algo extremamente libertador, porque é essa coisa, porque a gente tá formando quem: aquele cara que vai ler o manual e apertar o botão corretamente, só que ao mesmo tempo ele oferece caminhos de fuga para isso, pontos de fuga para isso. Então isso eu acho interessante. (PH 3)

[...] os PCN deram mais tranquilidade a muitos profissionais que já estavam atuando dessa forma. Porque eu acredito assim, uma idéia quando ela consegue ser concretizada, como é o caso dos PCN, é resultado de décadas de reflexão, de percepção, de produção, dos próprios profissionais daquela área. Então os profissionais da educação já há varias décadas estão pensando essas questões [...] não é uma coisa, assim, espontânea, momentânea, surgiu assim do nada, é resultado de todo um desejar, de uma construção, de toda uma consciência coletiva que vai se aglutinando, que vai se construindo. [...] lógico não é, não é assim do nada, era ditadura até hoje, então a partir de hoje é democracia, há o período de transição (vou pôr entre aspas assim). O que acontece, no pensamento, na construção do pensamento, também acontece assim, há uma transição, de uma forma de pensar a vida social, cultural, política, e a sua prática. (PR 6)

A crítica mais contundente com relação aos PCN diz respeito aos princípios que estão subentendidos: por trás deles existiria um discurso ideologizante, com objetivos que não estão explícitos mas que podem ser identificados quando são analisados de uma maneira mais aprofundada. Assim, mesmo que os PCN sejam um aglutinador dos desejos da escola: trabalhar com a realidade do alunos, selecionar seus próprios conteúdos, etc., na prática, pouca mudança trará, pois estão subordinados aos interesses do mercado:

O aluno tem que construir o conhecimento e aprender os conteúdos que vão te servir para atuar no mercado de trabalho. Quer dizer, esse homem competitivo, que tenha conhecimento do todo mais de maneira superficial, quer dizer, sem muito aprofundamento, sem muita análise crítica. Então assim, eu tenho uma crítica com relação aos PCN, nesse sentido. Não é o interesse de formação de um homem de fato cidadão, um cidadão que cobra, é um cidadão que é para atuar no mercado, ou do cidadão consumidor que vai criticar mais que vai ficar satisfeito quando compra uma mercadoria. Eu acho que não é isso. (PP 1)

Para que haja possibilidade de que os professores consigam fazer um trabalho dissociado desses objetivos, é preciso que eles sejam capazes de identificá-los e de aproveitar a autonomia que eles oferecem de maneira a subvertê-los em objetivos realmente comprometidos com a pessoa e a sociedade. Essa observação foi feita apenas por três professores formadores.

Por outro lado, a proposta se defronta com condições que inviabilizam sua aplicação, seja a formação (inicial e contínua) dos professores, que não contemplou essas propostas, tornando-as de difícil assimilação enquanto prática, sejam as condições do contexto escolar, ou mesmo a resistência dos professores em analisar o documento de forma mais aprofundada. Tudo isso faz com que na prática o currículo seja construído a partir das próprias experiências do professor, o que, num certo sentido, é problemático por não ter o referencial teórico como contraponto de análise.

É necessário observar que, mesmo que se considerem os PCN uma proposta que incorpora várias outras, ligadas ao ensino da História, eles não alteraram a prática dos professores, visto que parte dos professores já procuravam desenvolver um trabalho nos moldes apresentados e, segundo os entrevistados, muitos professores que não seguiam essas propostas continuaram a ignorá-las.

Também não houve o interesse suficiente – do Estado ou da escola – em tornar claro para os professores os novos parâmetros da educação, o que contribuiu para que, ao invés de ocorrer uma real transformação, houvesse apenas uma substituição de nomenclaturas, ou seja, se a proposta é que os alunos desenvolvam habilidades e competências, estas foram transpostas do documento oficial para o planejamento do professor, simplesmente substituindo os antigos objetivos, sem que tivessem sentido para ele.

Os PCN não alteraram nada. Por exemplo, houve escolas que alteraram até o sistema de avaliação, trabalharam com outros professores, aí disseram que era difícil, era impossível, e voltaram. (PME 3)

Pelo que lembro do que li dos PCN eles colocam essas questões de competências e habilidades. Quando implantaram na escola, foi implantado meio assim, ninguém sabia o que estava acontecendo, então a supervisora da escola falava assim: você vai pegar isso aqui e copia. Ninguém explicou o que era, é tudo assim na educação brasileira, cai um raio divino na nossa cabeça e você assume, fica quieto. (PR 2)

A forma como ele foi conduzido, de cima para baixo, isso faz com que o professor resista. Tinha um autor em História que agente estudava que falava dessas resistências, informal no cotidiano [...] essas idéias que lá estão já são as idéias dos professores, e por não ser novidade nenhuma, impor, vir de cima, não partir de nenhuma vontade do professor em mudança, acho que não fez diferença. Eu não consulto o PCN absolutamente para nada quando eu vou dar as minhas aulas. (PR 4)

Em suma, há resistência dos professores frente aos PCN por vários motivos: por considerarem difícil – ou até impossível - implementar essas propostas dentro das atuais circunstâncias; por terem sido impostos; não terem despertado no professor a vontade de mudar; ou até por não considerá-los novidade. Apesar de os professores conhecerem, ainda que superficialmente, as propostas dos PCN, não recorrem a eles quando efetivamente pensam em suas aulas.

4.2.4 Conhecimento pedagógico de conteúdo

Nesta seção são discutidos aspectos das especificidades do trabalho do professor de História na sala de aula. Muitos elementos já apareceram anteriormente, principalmente quando foram abordados os conhecimentos de conteúdo e de currículo. Como o conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado ao ensino, e como o ensino não existe sem sua contrapartida que é a aprendizagem, será necessário abordar também qual o papel do professor para que o aluno aprenda.

PROFESSORES				
A História e as demais disciplinas: diferenças e semelhanças	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
A – A História se aproxima das outras disciplinas				
06 - No objetivo	1	1	--	4
04 – Na Metodologia	--	1	--	3
03 – Por ser mais um conhecimento	--	1	1	1
02 – Por ser interdisciplinar	--	--	--	3
B – A História diferencia-se das outras disciplinas				
03 – No objetivo	--	2	--	1
06 – Pela sua metodologia	3	1	1	1
04 – Devido ao seu objeto de estudo	--	1	2	--
C – Para aprender a História o aluno deve				
06 Participar	2	2	1	1
08 Querer (estar motivado)	1	1	3	3
10 Ser envolvido pelo professor	2	1	3	4

Quadro 5 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de História

A História aproxima-se das demais disciplinas em alguns aspectos. No objetivo, quando contribui para formar o aluno para a cidadania; no ensinar, porque todos os professores devem buscar meios que levem seus alunos a construir o seus conhecimentos e nas metodologias (leituras, trabalhos em grupos, seminários, produção de histórias em quadrinhos, análise de textos e filmes, etc.), que podem ser utilizadas por todas as disciplinas. Ainda que o objeto de estudo seja diferente, conforme a matéria do professor, os conhecimentos de História fazem parte de um todo maior, e, por esse motivo, esses conhecimentos são interdisciplinares. Tendo um objeto de estudo, utilizando metodologias e avaliando, todos os professores têm como último objetivo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo não se desvincula do conhecimento pedagógico geral.

[...] o objeto da História é um, o objeto da matemática é outro, agora... eu não vejo que haja diferença entre o ato de ensinar uma e outra. O objeto é diferente, se o objeto é diferente, a forma de trabalhar é diferente, mas a preocupação de ensino de uma e de outra deve ser a mesma. (PH 2)

Existem certas coisas didáticas, práticas didáticas que variam um pouquinho, você vai ensinar matemática, você vai trabalhar com um tipo de material [...] mas, fundamentalmente é a mesma coisa, não difere muito. (PR 4)

Com relação ao que é específico da História, considera-se que ela é uma disciplina que tem princípios teóricos e metodológicos de estudo próprios: as fontes históricas que embasam a construção do conhecimento histórico e a questão das versões (afinal, pode haver diversas versões para um mesmo acontecimento, existindo paralelamente ou sucessivamente). Além disso, a História está inter-relacionada com a própria sociedade: ela estuda a economia, a política, e toda a produção humana, podendo contribuir para que os sujeitos façam uma leitura dessa realidade, formando uma consciência crítica e, novamente aqui, apresenta-se o seu caráter interdisciplinar.

Eu acho que tem uma didática específica. Em História você vai usar o mesmo processo que o historiador faz para construir o conhecimento, é o mesmo processo, você usa o mesmo instrumento. Então vamos supor, se o historiador vai utilizar, vamos dizer, música para construir um tema, ou vai utilizar cinema, qualquer fonte, você vai fazer a mesma coisa em sala de aula. (PME 2)

[...] dar aula de outra matéria é diferente, ele tem uma concepção diferente, ele tem uma forma diferente. Nós não temos verdades pré-estabelecidas e fechadas, a gente nem se entende como ciência, mais como disciplina, porque ela não é exata. Ela tem possibilidade de diversas versões [...]. (PME 3)

A História é fundamental para você entender, é bem aquilo que está no PCN, se o objetivo da educação é formar cidadão, a História é uma das disciplinas fundamentais para isso, então o professor tendo essa noção o aluno automaticamente tem, da utilidade da disciplina, nesse sentido ela é diferente, ela está diretamente na formação da consciência crítica do aluno. (PR 2)

Já que essa parte da pesquisa enfocava o que essa disciplina tem de específico, procuramos saber também o que o aluno deve fazer para aprender História. Em síntese, podemos dizer que parte dos entrevistados acha que participar da aula é uma atitude fundamental para aprender. Contudo, isto não significa apenas fazer as atividades de forma mecânica, é preciso estar verdadeiramente envolvido, e para isso são precisos alguns elementos: trazer informações para discutir, fazer perguntas durante a aula, fazer as atividades propostas, utilizando os conceitos/temas trabalhados. Apenas fazer as atividades não garante que o aluno esteja envolvido e participando efetivamente.

O cara não xingou ele (o estagiário), ele (o aluno) ficou, participou e o recado não foi dado. Quando ele (o estagiário) vai fazer a avaliação percebe que a pessoa está do mesmo tamanho, que não teve impacto nenhum sobre a vida. Daí ele percebe que não basta ter uma aula perfeita e dominar a historiografia, ele tinha que ter mais didática, mais metodologia e na verdade, ter claro para ele para que servia aquela aula. Se ele não tinha claro isso, porque o aluno teria que ter. (PME 3)

Se ele tem que fazer só porque é obrigado, não significa que ele esteja aprendendo. Ele pode estar fazendo mecanicamente. Pode ser que ele não esteja tendo uma aprendizagem significativa, não é? Pode apenas estar fazendo de forma mecânica, memorizada, porque amanhã tem prova, eu tenho que tirar nota amanhã, depois de amanhã eu já não lembro mais nada, porque eu memorizei só para a prova. (PP 2)

Se o aluno não atribuir significado às atividades, ele pode até fazê-las, só que isso não significa que ele está tendo uma aprendizagem significativa. Por outro lado, pode significar que ele quer passar de ano e para isso precisa ir bem nas avaliações, para garantir sua nota.

Foi dito que, se o aluno não quer aprender, ele não aprende. No entanto, para incentivar um tipo de atitude voltada para o querer aprender, o professor deve procurar despertar o interesse do aluno pela sua disciplina, deve motivá-lo, mostrando que gosta do que faz, trazendo atividades motivadoras, envolvendo os alunos, bem como criar um ambiente favorável à aprendizagem, onde o aluno se sinta à vontade para trabalhar com os outros colegas e para questionar o professor quantas vezes forem necessárias, sem que isso lhe cause constrangimento. Somente assim ele poderá sentir-se agente ativo na construção do seu conhecimento.

Sim, a participação da aula, vamos supor, se você vai trabalhar música você tem que pedir para o aluno “o que você está vendo nessa música”, certo, isso não vai ficar só no achismo do aluno, lógico, o professor vai orientar nessa construção. O que você viu nessa música, qual a sua melodia, qual é a sua letra, e o aluno vai ter que responder. (PME 2)

Como que ele vai fazer para aprender: primeiro ele tem que saber porque é que ele está na escola, isso não depende do professor, depende no caso da disciplina dele, ele tem que vender o peixe, mas o aluno tem de saber para que serve a escola, se ele não souber para que serve a escola, pra ele tanto faz, igual eu coloquei para eles uma frase do William Shakespeare na lousa e estava trabalhando isso com eles, que diz que se você não sabe para onde você quer ir, qualquer lugar serve. (PR 2)

Percebe-se também que muitas vezes falar em participação pressupõe envolvimento e este, por sua vez, uma atitude questionadora:

Fazer a História, para mim é fazer, ou ouvir o professor, discutir com o professor, fazer os seus próprios é [] então, pode ser uma atividade, fazer uma poesia em relação a um determinado tema, musicar, fazer uma música e tocar, sei lá, a gente bate na carteira, enfim, eu acho que isso ele está aprendendo e fazendo ao mesmo tempo, porque ele está participando. (PH 1)

Fazer as atividades, perguntar, participar das coisas, como aquela outra sala faz, a gente está explicando aqui e já pergunta tal coisa, eles têm curiosidade: professor, como funciona tal coisa? (PR 4)

O que pensar então dos alunos chamados “quietinhos”, que não falam? Para muitos professores, só conta a participação ativa. O aluno deve estar falando sobre o assunto, seja com o professor ou com os colegas. Existe, contudo, também o aluno que participa prestando atenção, e essa participação passiva também leva à aprendizagem.

[...] há aqueles alunos que precisam ter uma participação ativa, discutindo, tirando dúvidas, participando do trabalho e há alunos que chamo de participando passivamente, quando ele consegue se concentrar ali na aula, no conteúdo, ouvir e ver, ele aprende também, mesmo com essa participação passiva, independente da característica dele, ele consegue, mas que na maioria é importante participar sim, na maioria das vezes sim. (PP 3)

Comparando o posicionamento dos professores entrevistados, podemos observar que, enquanto para os professores formadores a metodologia e o objetivo da História são seu diferencial, para os professores da Rede, eles aproximam a História das outras disciplinas. O mesmo acontece com o seu objeto de estudo, uma vez que os professores da rede levantaram mais o seu caráter interdisciplinar.

Já, quanto aos fatores que levam o aluno a aprender, enquanto os professores da Rede e das Pedagógicas ressaltaram a motivação (o querer) do aluno, os professores de Metodologia e de História (ligados especificamente ao curso de graduação) apontaram a questão da participação, do envolvimento do aluno nas atividades.

O ponto de maior consenso refere-se à responsabilidade do professor em envolver os alunos, seja para participar das atividades, seja para motivá-los, o que pode ser ou não elementos correspondentes.

4.2.5 Conhecimento dos alunos e suas características

O quadro 6 demonstra que o conhecimento dos alunos e suas características está relacionado ao conhecimento da realidade social e econômica da sociedade atual.

PROFESSORES				
Como os professores vêm seus alunos:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=3)
09 Apresentam diferenças devido a fases psicológicas de desenvolvimento	2	3	1	3
06 Para trabalhar com as diferentes séries e idades o professor deve conhecer diferentes metodologias	2	1	1	3
12 Estão em correspondência com o seu tempo	2	2	3	5
03 Têm aspectos emocionais e pessoais iguais aos alunos de outras épocas	1	--	1	1
09 Estão desmotivados	1	1	2	5
06 São influenciados pelos meios de comunicação	1	1	2	2
14 Têm problemas familiares e econômicos	3	3	2	6
04 São violentos	--	1	--	3
03 São de famílias com diferente poder aquisitivo	--	1	--	2
12 São desassistidos pelos pais	2	2	3	5
05 Querem aulas mais atrativas	1	2	1	1
06 Procuram o professor para conversar	--	1	1	4
09 Seus limites e referências não vêm mais da família	2	3	2	2

Quadro 6 – Conhecimento dos alunos e suas características.

As diferentes características de alunos do ensino fundamental e ensino médio, em função das faixas etárias, são apontadas por vários professores. As diferenças são mostradas pelos adjetivos dados à 5ª série, tais como: amorosos, ávidos de saber, infantis, etc; e os dados aos alunos do Ensino Médio: satisfeitos, independentes, etc., como mostra a fala de um formador:

Os alunos de quinta série são muito amorosos, eles ainda são muito amorosos com as professoras. Os de segundo grau, eles já estão querendo firmar a identidade deles, eles já não têm mais esse tipo de relação com o professor, eles são mais discretos. Os da quinta série ainda estão na fase das descobertas, eles ainda estão descobrindo as coisas; os do colegial parecem que já são mais satisfeitos com o que eles sabem. (PME 1)

No entanto é um equívoco que se pense que é mais fácil dar aula para alunos mais novos. O que existe são características diferentes entre os alunos, conforme sua fase de desenvolvimento emocional, além da preferência pessoal do professor devido a sua afinidade com determinada faixa etária. As diferenças apontadas requerem, no entanto, abordagens metodológicas diferenciadas, o que demonstra a inter-relação entre conhecimento dos alunos e conhecimento pedagógico de conteúdo.

[...] o discurso que a gente ouve, por exemplo, é que é mais fácil trabalhar com pré-escola, com primeira e segunda série, e... agora porque, daí você vai na literatura, Piaget e companhia limitada, vão dizer que é uma fase que a afetividade é mais forte, que você não tem que se preocupar tanto com conteúdo, então aí dá essa idéia de facilidade, você pega lá a adolescência, a fase do.. sensório motor, não, como é que ele chama(?), a fase das operações formais, então o aluno está com dificuldades por conta da pré-adolescência, da adolescência, ele precisa trabalhar, ele precisa ainda de informações concretas, ele precisa compreender as informações abstratas, ele está passando por um período de mudança biológica, então, por conta dessa interpretação da literatura, os professores vão chamar essa fase de mais difícil [...]. (PP 3)

É, é uma questão pessoal, mas eu tenho notado assim geral que o estagiário vai para o ensino fundamental achando que é mais fácil dar aula porque o assunto é mais fácil, você não tem que se aprofundar. E isso é um erro, porque às vezes para você dar aula numa quinta série você tem que estar bem seguro do conteúdo, para transformar isso em conteúdo acessível para o aluno de 5ª série. Está certo que é aquilo que eu falei, no ensino médio você tem mais caminhos, eu acho, que se você vai trabalhar a segunda guerra mundial, vamos supor, você pode fazer mais relações, porque o aluno do ensino médio ele está mais por dentro de discussões de jornal, tal. (PME 2)

Conhecer os alunos e suas características passa por aspectos da psicologia, mas não se restringem a eles. É comum ouvirmos nas escolas comentários sobre os alunos. Formadores e graduados compartilham a visão de que os alunos estão diferentes porque são fruto de seu tempo. Hoje, por mais que a escola apresente problemas, ela recebe a todos, diferentemente de tempos atrás, quando somente as crianças das classes sociais economicamente mais favorecidas podiam estudar. Trazer esses alunos para a escola significou também abarcar os problemas sociais que eles vivenciam.

Por que a escola está ruim? Porque aqui fora também está ruim. Nos anos 70 isso não acontecia? Não, devido a dois aspectos: devido à repressão e porque a escola não abarcava todo mundo, a escola abarcava as classes médias, quem estudava o ginásio, quem podia fazer, era um pessoal melhor. Quando ela aumenta, ela traz todos os problemas que a sociedade tem. (PME 3)

[...] em termos mais profundos eu diria assim: o ser humano faz parte do seu tempo. Tem pessoas que falam assim: ah, no meu tempo era diferente. Bom, para esse professor eu diria o seguinte: eu não conheço o seu tempo, porque o meu tempo é este tempo [...] (PR 6)

Hoje, são marcas da nossa sociedade a crítica à censura e a valorização da democracia e da liberdade, o que contribuiu para que os valores sociais se alterassem. Nesse sentido, os entrevistados reconhecem que os alunos trazem características que não são novas, são próprias da idade e que atualmente se permite que elas apareçam mais claramente:

Eu costumo dizer que os novos tempos, que foram construídos pelos adultos, transformaram os alunos. [...] o que nós temos hoje é uma condição social libertina, o adulto, e o adulto que eu digo de modo geral, a pessoa, pais, justamente os pais, o adulto hoje permite que o aluno faça aquilo que toda a criança gosta de fazer e quer fazer, extravasar o máximo possível, no que ele possa imaginar, então nesse sentido sim, o aluno é diferente, mas não porque há uma natureza diferente de criança ou de adolescente, como se prega por aí, as discussões que eu vejo, e até algumas literaturas, tentam convencer a gente disso, como se existisse hoje um novo tipo de aluno, e não é. (PP 3)

[...] essa perspectiva que os professores tinham de uma facilidade em sala de aula para lidar com a disciplina, essa disciplina comportamental, e não a disciplina educacional que é outra coisa bem diferente, essa facilidade ela desapareceu, com o fim da ditadura, porque as pessoas queriam, tinham vontade, ânsia de estar buscando uma liberdade que não tinham, questionavam, criticavam e buscavam estar repensando a vida social e cultural,

e além disso, houve uma nova geração que estava nascendo, que não aprendeu a ser reprimida [...] os alunos hoje, eles têm uma liberdade muito grande para se expressar, dentro de casa, na rua, na escola, a televisão ensina isso [...]. (PR 6)

Podemos dizer que uma mudança que trouxe profundas alterações na sociedade e, por extensão, nos alunos, foi o desenvolvimento dos meios de comunicação. Hoje, a maior parte da população⁶ tem acesso ao rádio e à TV e, principalmente pela televisão, a criança e o adolescente recebem todo o tipo de informação, seja sobre a História ou sobre os mais diversos tipos de conhecimentos, além de referências sobre os valores socialmente aceitos, de uma maneira rápida, agradável e atraente:

E, às vezes, você percebe, falar de partir da realidade do aluno, a realidade do aluno, o conhecimento que ele tem, muitas vezes vem da mídia. Se você fala, vamos supor, escravo, ele vai relacionar com a novela que ele viu, se você fala em imigração, ele vai associar com a novela que ele está vendo, certo. Então, conceitos de História mesmo ele vai pegar da mídia, preconceitos em relação à mulher, antes a gente falava muito que a família que traz preconceitos, a sociedade, então ele já vem para sala com preconceito, já é machista, mas hoje em dia a gente pode dizer que a televisão produz uma identidade. Não que ela vá impor, mas o aluno está submetido à mídia, então ele vai pegar é [] muitas coisas que a mídia passa. (PME 2)

Frente à aula que ele tem e a realidade que ele vive, você percebe que os alunos, uma boa parte dos alunos tem um grande contato com eletroeletrônica, ou é televisão ou é computador ou é vídeo game, então eles recebem e trabalham a informação de maneira muito rápida, o rádio, a televisão, e é muito mais atrativo que a sala de aula. Então eu acho que a escola está muito distante da realidade da sociedade, a escola não está conseguindo acompanhar a realidade da sociedade. (PR 5)

Isso faz com que a escola tenha um novo papel social; afinal ela não é mais o caminho pelo qual os alunos têm acesso aos diferentes conhecimentos. Tanto formadores quanto professores atuantes acreditam que os alunos querem aulas dinâmicas, atraentes, diferentes da metodologia tradicional que apenas repassava informações.

⁶ Quando nos referimos à população, estamos pensando a realidade local, ou até do sul do país. Sabemos que em algumas regiões brasileiras a maioria da população ainda continua sem acesso sequer ao rádio.

E às vezes chega na sala de aula e o professor quer que se comporte bonitinho, que se concentre na aula, no giz e no quadro negro, como muitos professores estão habituados a trabalhar ainda, com um mínimo de recursos. E aí, se o aluno não consegue se adaptar à maneira como ele trabalha, são alunos difíceis. Eu não acredito que tem alunos difíceis. O que a gente tem que buscar é conhecer a realidade do aluno e buscar aquilo que é de interesse para ele. (PP 1)

Então o aluno chega na sala de aula totalmente desinteressado. Quando a gente vai de metodologia tradicional, quando tem uma metodologia diferente, a gente consegue atingi-lo e eles se tornam até menos indisciplinados, mas a dificuldade que a gente tem no dia-a-dia em desenvolver essas metodologias é muito grande [...] para desenvolver atividades diferentes, então acaba se deparando na maioria das vezes, na maioria das aulas, tendo que usar a metodologia tradicional e o desinteresse deles continua. (PR 5)

Como vemos, três fatores se somam para que o professor atinja o aluno: conhecer a sua realidade, buscar aquilo que lhe interessa e utilizar várias metodologias. Mas, segundo um entrevistado da Rede, como a utilização de metodologias diversas acontece somente esporadicamente, a aula acaba restringindo-se ao quadro negro e ao giz, podendo no máximo o professor procurar assuntos de interesse do aluno para falar em sala.

Numa situação de incompatibilidade, muitos alunos acabam aprendendo artifícios para driblar as imposições da escola, seja copiando as atividades dos colegas, fazendo N perguntas ao professor para dar a impressão de que é interessado, e até mesmo colando, matando aula, etc. Muitos alunos também são atentos observadores: frente a situações de sala de aula e das reações dos professores eles vão descobrindo como podem agir, o que pode levar a terem ações diferenciadas, conforme o professor que está em sua sala; por isso a importância de o professor tornar claras as regras e normas do espaço da sala de aula:

Mas de modo geral você tem que pensar no sistema sala de aula, a sala de aula é outro sistema. Porque eu penso assim, você tem o primeiro núcleo que é o familiar, você tem o segundo núcleo que é o escolar, em que a criança tem um discernimento muito bom de que esse núcleo é diferente da família. Então na família, o que ela faz, por exemplo, na família, provavelmente ela não faça em sala, pode ser que ela tente, mas logo, logo ela percebe que é um ambiente diferente, com regras diferentes, com ritmos diferentes, com funções diferentes. Então, nesse sentido, eu entendo que o aluno possa ou não ter problema, dependendo da dinâmica daquele sistema. (PP 2)

Então em cada sala você entra, você tem de agir de uma maneira, ora vou dançar conforme a música, como diz, acompanhar os alunos, eu sou meio brava [...] tem turmas que você está brincando, alegre, ou tem turma que você não mostra os dentes [...] mais afastado, que eles mesmos impõem, que se você relaxa, aí já perdeu a turma, vira bagunça. (PR 3)

Assim, na prática diária de trabalho o professor vai aprendendo a desenvolver macetes de profissão, vai assumindo uma característica forjada pela própria socialização com os alunos.

Até aqui parece que tudo depende do professor, ele deve promover aulas diferentes, com muitos recursos para acabar com a apatia e criar motivação; ele deve estabelecer os limites para que assim haja respeito entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Somando-se esses dois elementos acabaria a indisciplina na sala de aula e estaria garantida a harmonia. No entanto, existem elementos, exteriores que interferem na conduta dos alunos e, muitas vezes, estão fora da alçada dos professores. Para identificá-los, procuramos saber o que os professores consideravam turmas difíceis ou alunos difíceis, ou ainda turmas-problema ou alunos-problema. A primeira constatação é que todos foram unânimes em dizer que alunos difíceis ou problema são alunos que têm problemas familiares, muitas vezes fruto de problemas também econômicos.

Com problemas, com problemas sociais, com problemas na família, olha, o que a gente mais vê hoje são pessoas totalmente insatisfeitas com seu pai, com sua mãe, que precisam trabalhar e sair, não têm tempo para dar muito apoio, muita atenção para os filhos, enfim, eu acho que aluno problema, a gente tinha que parar de falar assim: aluno problema, porque fica estigmatizando, a gente tinha que falar: tem alunos com problemas, aí é possível resolver, quando você fala aluno problema, ele já é um problema, então se ele é um problema, a coisa mais fácil é botá-lo para fora da escola. (PH 1)

Agora o problema da criança que não pode comprar material, que não tem um tênis bonito como o outro tem, aí interfere. Ela vai se sentindo solitária, porque ela não consegue se integrar ao grupo, ou ela vai fazendo de tudo para chamar a atenção. O problema econômico interfere sim, e veja também o caso do aluno que trabalha o dia inteiro e está exausto, você observa, ele dorme, não tem aula, não tem professor de cursinho que conte piada para acordar esse aluno. (PM 1)

Um outro aspecto levantado, até como conseqüência dessa nova organização familiar onde pai e mãe trabalham, é que as crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola sem ainda terem referências de valores sociais, morais, limites, etc.

[...] a escola tem uma clientela que cada vez mais os pais trabalham, os alunos vão para a escola sozinhos, e eles esperam que a escola dê educação, educação mesmo, de formação de comportamento, que sejam professor. Então o professor tem a tarefa de dar o conteúdo e de formar o aluno. Na verdade a função da gente seria trabalhar o conteúdo e ser educador. Mas a gente também tem a função de ser educador, de ser pai, porque tem crianças, por exemplo, que não vêem os pais o dia inteiro, não tem quem supervisione o trabalho dele, quem o apóie, quem o ajude. E isso é muito complicado. (PME 3)

[...] é um aluno oriundo de uma família classe baixa, média e alta, de uma família que tem que trabalhar muito, cada vez mais, portanto ele vai muito mais cedo para a escola, portanto quem acaba passando muito dos valores e princípios para o aluno é a própria escola, ou o próprio grupo de iguais, não é? (PP 2)

Acontece que a educação da criança não é da escola ou da família, ela é algo que deveria acontecer conjuntamente. Dentre as condições favoráveis para a aprendizagem são considerados importantes tanto o apoio familiar como também de uma equipe escolar com esse objetivo.

Eu acho que você tem que ter o envolvimento da criança, é claro que tem que ter o envolvimento da família, a família tem que estar predisposta a que haja [] já que a educação saiu da alçada da família e ficou na alçada do Estado, ou da escola, quando a educação teria que ser uma coisa conjunta: família e escola trabalhando interligadas [...] Você teria que ter acompanhamento psicológico na escola, você teria que ter uma equipe de respaldo muito grande que você não tem. Então quando fala em educação, educação se resolve no que: no professor, na sala de aula e nos alunos em sala de aula? Isso para mim não resolve o problema. (PH 2)

[...] porque a escola, ela sozinha não é nada, tem de envolver a família, a própria família também não sabe porque é que o filho está indo na escola. (PR 2)

Sem contar com limites, com referências morais e o apoio necessário, convivendo numa sociedade marcada pela violência, esse aluno acaba reproduzindo a violência em sala de aula. Foi destacada a falta de respeito e até a violência física, tendo como alvo outros alunos ou até mesmo o professor:

O professor não pode reagir, mas há agressões. E, muitas vezes, se vem a agressão física por parte do aluno, quase sempre veio antes a agressão verbal por parte do professor. E não tem como [] a sociedade em que a gente vive é uma sociedade extremamente violenta, e isso está reproduzido na sala de aula. Eu também tenho que me inteirar dessa realidade para poder administrar isso da melhor maneira possível. (PH 3)

Não sei se você sabe que no Japão o imperador se curva para o professor, porque o professor é usado e é lógico que ele deveria ser, é o que faz ir para frente um país, a educação, a cultura daquele país. Agora se bate no professor, se um aluno fala o que quer para o professor, não respeita. (PR 3)

Além dos problemas familiares, econômicos, da falta de valores, também existem os problemas ligados à saúde física e mental, mas todos devem ser solucionados ou, pelo menos, o professor deve ter a consciência de que eles podem ser solucionados por quem tem a competência para isso. É o que nos dizem um formador e um professor da rede :

[...] não é o aluno problema, turma problema, aliás difícil, são alunos que têm problemas, são turmas que têm problemas, precisaria detectar esses problemas, alguns o professor pode resolver e outros que ele não pode resolver ele precisa encaminhar, ele precisa dizer para a direção para o corpo docente que há esses problemas que precisam ser trabalhados, se não vão, e se isso vai prejudicar em termos de desenvolvimento de vida escolar do aluno ou não. (PP 3)

Existem as duas coisas, existem alunos que têm, esse bom esse mau não são palavras muito propícias, existem vários tipos de alunos maus, vamos dizer assim. Tem aquele aluno que tem dificuldade de aprendizagem, esse aluno precisa de tratamento e a escola não dá, ele tem dificuldade de aprendizagem por algum motivo, por um trauma psicológico, você ensina e ele não aprende, ele tem dificuldade, há anos que ele não aprende nada, a gente vê que não é malandragem, ele tem dificuldade, ele precisa ser tratado, psicólogo, alguma coisa que desbloqueie. Tem aqueles que têm deficiências, precisaria de um outro tratamento também, eu tinha uma aluna, por exemplo, o que a gente chamava antigamente de retardado, ela não acompanhava a turma, ela tinha idade, mas a idade mental dela era inferior à idade cronológica dela, esse é um outro caso, esse não é um aluno normal que tem um bloqueio psicológico, esse não vai se resolver com um tratamento psicológico, esse tem de tratar a deficiência dela, os limites dela. Agora, existe aquele aluno que a gente chama de mau porque ele tem um comportamento inadequado, ele não aprende porque ele não presta atenção, ele bagunça, ele é agressivo, e que às vezes ele está numa sala boa. Esse geralmente você precisa tratar a família dele, você chama o pai e a mãe e você descobre que o aluno é daquele jeito, a história do aluno demonstra como é o aluno. Aí foge totalmente ao poder do professor, é muito difícil, eu acho super difícil. (PR 4)

Em suma, quando o aluno tem problemas, o professor deve ser apto a detectá-los, ver quais ele pode resolver sozinho e quais ele deve levar para o grupo de professores que atuam com aquela sala ou mesmo – quando necessário – sugerir que esse aluno seja encaminhado para um outro profissional (psicólogo, psicopedagogo, neurologista, etc.), até porque, muitas vezes, esse aluno só conta com o professor.

A relação professor-aluno indica que muitos alunos procuram o professor para falar de seus problemas e de seus anseios. Querem que alguém os ouça, e muitas vezes esse alguém é o professor, aquele adulto que abre a possibilidade de comunicação. Às vezes o aluno se identifica com você, e ele precisa daquela tua palavra, mesmo que você não esteja a fim de dar palavra nenhuma, mas para ele é importante, você como educador tem que fazer qualquer coisa, mesmo que seja passar a mão na cabeça do menino, só. Porque aí também tem o seguinte: somos seres humanos, não é, e a gente só constitui sociedade a partir da solidariedade, se não é um pega-para-capar, então vamos ser solidários, vamos compreender as dificuldades, agora, o que a escola deveria fazer numa questão familiar é procurar a família e não deixar o pepino na mão do professor. (PH 3)

[...] eram alunos que precisavam ser ouvidos, alunos que queriam... eu tinha uma aluna, uma menininha que chegava perto de mim e começava a passar a mão no meu cabelo, e aí eu não fazia nada e ficava ali conversando com ela, e ela ficava espantada, porque, quando ela tentava fazer isso com os outros professores, os professores brigavam, xingavam, então o que agente precisa é estar atento a isso [...]. (PP 3)

Há um consenso de que os alunos não têm características diferentes. As diferenças existentes entre os alunos são devido à sua fase psicológica de desenvolvimento. O que está diferente é a própria sociedade, marcada principalmente pelo novo modelo de relação familiar e pelos problemas econômicos. No entanto, formadores e professores da rede apontam aspectos diferentes dessas mudanças que atingiram os alunos: enquanto os formadores estão preocupados com a falta de valores morais e sociais, e a sobrecarga de atribuições colocadas para o professor em função disso, os professores da Rede vêem alunos desmotivados (idéia compartilhada pelos professores das Pedagógicas), alguns mais violentos, outros carentes, necessitando de um amigo. Para lidar com essas situações uma solução apresentada pelos entrevistados seria a adoção contínua de metodologias diferenciadas, que coloquem o aluno como agente ativo da construção do seu conhecimento, envolvendo-o também em trabalhos coletivos, o que demonstra uma percepção de que o modelo de escola

onde o aluno tem uma posição passiva, desenvolvendo atividades individualmente, está se tornando insustentável.

4.2.6 Conhecimento do contexto educacional

O quadro 7 traz informações que demonstram como os professores vêem o contexto escolar.

PROFESSORES				
	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=3)
12 A escola e as aulas não correspondendo totalmente aos novos tempos	3	3	3	6
04 O professor não conhece a realidade dos alunos	1	--	1	2
04 A escola é democrática	1	--	1	2
04 A escola não é valorizada	--	--	1	3
03 A violência trouxe o medo	--	--	--	3
12 Desvalorização salarial	1	3	2	6
05 Os professores têm várias escolas, muitas turmas, pouco tempo.	2	1	--	2
14 Trabalho interdisciplinar, acontece em algumas escolas mas deveria acontecer em todas	3	3	2	6
07 A capacitação depende do próprio professor	2	--	3	2
09 Não há uma política de capacitação satisfatória	2	3	1	3
03 Aparelhos áudio-visuais e bibliotecas, quando existem, não são corretamente utilizados	1	1	--	1
10 Professores não têm a equipe de apoio necessário	1	2	2	5
11 Descomprometimento de muitos professores	3	2	1	5
09 A escola e os professores têm uma responsabilidade social	1	2	2	4

Quadro 7 – Conhecimento do Contexto Escolar

Foi possível perceber que o conhecimento do contexto escolar aparece associado a várias colocações dos entrevistados, justamente por tratar-se do espaço onde se desenvolve o trabalho do professor. Se o modelo familiar não é mais o mesmo, não adianta querer enquadrar os alunos nesse tipo de escola que apenas repassa informações; os alunos não aceitam mais isso. Também não se trata de equipar as escolas com computadores, TV, vídeo, laboratórios; é preciso existir entre os professores uma postura mais aberta aos anseios dos alunos e às novas propostas pois, assim como a escola não está preparada para a realidade dos seus alunos, as aulas de muitos professores também não estão, estes ainda se situam como reprodutores de conhecimento, tendo falas que apenas reproduzem o que eles lêem, ou o que decoraram, tornando suas aulas cansativas, sem atrativo para o aluno, o que pode gerar animosidade ou incompreensão entre professores e alunos, uns dizendo que os alunos são desinteressados e os outros dizendo que a aula do professor é muito chata:

[...] eu acho que antes, determinados conteúdos que a professora trabalhava em sala de aula e que a gente não conhecia, hoje os alunos já chegam conhecendo na sala de aula. E a escola que não busca acompanhar esse movimento dos alunos, esses novos conhecimentos, ela acaba sempre com aquela lamentação: os alunos hoje estão muito difícil de trabalhar, eles mudaram muito. Mais talvez é a escola que não conseguiu mudar. (PP 1)

[...] porque eu penso assim: nós somos formados, daí nós entramos em sala de aula, quando eu acho que passa ali uma média, eu acho que a gente teria que fazer uma média, nós teríamos que estar reciclando, preparando para enfrentar as novas situações que vêm ocorrendo no país, no mundo e de repente você vê professor em sala de aula, não muito tempo, eu vi uma professora falando de União Soviética, como se ela estivesse dando aula lá no período da União Soviética, então, quer dizer, ela não conseguiu contextualizar para o aluno dela a mudança que ocorreu, o aluno chegou para mim e disse – não um aluno meu, um aluno dela – e disse: professora, eu não entendi muito bem o que a professora falou, porque não existe mais União Soviética. Eu falei: não, claro que não, mais é que a professora falou União Soviética naquele contexto. Não, professora, eu questionei com ela, e ela não me deu resposta. Então eu fiquei muito preocupada, como é que pode um professor estar trabalhando um conteúdo desse em sala de aula e o próprio aluno questionou a professora. (PR 1)

Isso pode estar ocorrendo, porque uma nova postura requer do professor um profundo conhecimento de sua realidade, o que, segundo metade dos

informantes, não vem acontecendo, conforme exemplificam as falas de um formador e de um professor:

Muitas vezes é [] o aluno chega na sala de aula e deixa lá fora uma série de problemas que aconteceram em casa, na rua, ou brigas em família, etc. E está disperso, não consegue aprender, está irritado e é onde ele acaba tumultuando a sala, brigando com o professor. O professor acaba não conseguindo compreender, ou muitas vezes não conhece a realidade desse aluno. Eu acho que um dos principais pontos são esses: o professor que não conhece a realidade desses alunos e aí não sabe o que acontece, porque ele se comporta de determinada maneira na sala de aula, muitas vezes essa agressividade é em função da maneira como o professor trabalha, que ele não consegue... e se ele não consegue aprender “se eu não consigo aprender, porque é que eu vou ficar aqui?” “Então eu vou dar um jeito de tumultuar, se eu não consigo aprender, então ninguém vai” e isso acontece. (PP 1)

A escola como ela é, um instrumento da sociedade, deveria estar acompanhando a sociedade, agora, só porque as famílias estão desestruturadas, os pais não colocam mais limites nos filhos, não têm mais controle sobre os filhos, então diante dessa realidade o que a escola tem que fazer? A escola tem que se adaptar para trabalhar essa situação, e a escola ainda trabalha tendo em vista o aluno que veio de uma família estruturada na década de 30 e 40 do século passado. Então a escola ainda está esperando aquele aluno do início do séc. XX. E ela não está preparada para os alunos da década de 80, 90, do século XX e a primeira década do século XXI, ela não está preparada para esse aluno, então por isso ela não está preparada para esse conflito. (PR 5)

Como é possível constatar, a escola tornou-se um espaço democrático, ela aceita a todos, e os alunos geralmente gostam desse espaço que se abriu para eles, não porque ele goste de estudar, mas pelas possibilidades de interação social que ela oferece.

[...] a escola pública recebe o que pode e o que não pode, então na escola pública você ainda pode contar que, eu não posso especificar, eu vou receber o teu filho, mas eu não vou receber o filho do fulano, então essa situação eu acho é [] positiva, porque, a partir do momento que começa a se escolher quem pode e quem não pode, nós estaríamos [] qualificando, né, e a escola pública ainda pode se fazer isso. (PR 1)

Eles não vão para a escola para estudar. Eles vão para mostrar a roupa, pra conhecer, pra namorar, pra ver os amigos, quando eles têm uma coisa nova geralmente é na escolas que eles levam, sobretudo quem é mais pobre. Escola é um espaço de lazer, socialização que não existe na praça que ele não tem, no clube que ele não tem acesso, e na escola isso acontece. Ele pode até ir para estudar, mais ele não vai só para estudar. (PME 3)

Enquanto a escola não descobre o seu lugar no séc. XXI, ela existe mas não tem função clara para a sociedade ou para aqueles que freqüentam a aula, o que acarreta sua desvalorização enquanto espaço de conhecimento. Por isso, nossa cultura não valoriza a escola, seja porque muitos pais freqüentaram a escola apenas alguns anos, seja porque as perspectivas de futuro não se alteram em função da escolaridade:

[...] a classe mais baixa muitas vezes ela nem acredita que vale a pena estar ali, não é? Porque ela não tem muita perspectiva. A classe média, por sua vez, hoje ela tem tanto conforto em casa, que ela também não está tendo perspectiva [...]. (PP 2)

Cultural, não é o indivíduo, e nem é culpa da escola, é cultural, nossa cultura não dá valor ao estudo, e nós temos hoje uma quantidade de alunos na sala de aula, porque a primeira geração de suas famílias, se você vê os pais desses alunos, a maioria estudou muito pouco ou não estudou, então é a primeira geração que tem noventa e sete por cento das pessoas na escola, então nós não temos no Brasil uma cultura de valorização da educação, nós não temos, as pessoas não dão valor, por exemplo, eu posso ficar o ano inteiro sem ensinar absolutamente nada na escola, que muito poucos pais vão reclamar disso, você pode ver, tem aluno que não escreve absolutamente nada no caderno, tem o caderno em branco, e eu não vejo um pai perguntar para mim: o senhor não está dando nada na sala de aula? [...] a maioria é completamente desinteressada na educação dos seus filhos, e as crianças refletem isso, é uma questão de cultura. (PR 4)

Mesmo que a escola esteja desvalorizada de forma geral, existe um mito de que somente português e matemática são importantes, o que leva a disciplina de História a ser duplamente desvalorizada:

[...] em termos de cultura, a História ainda não é vista como matéria... eu diria importante, em termos de cultura de Brasil, porque para nós, por exemplo, quando você tem filhos na escola, você diz assim, tem que aprender português e matemática, ou então o professor de português diz: se você souber interpretar, você sabe matemática, História, geografia. (PR 1)

Essa desvalorização cultural, somada aos problemas econômicos da comunidade escolar e aos novos valores, faz com que algumas vezes os alunos ultrapassem totalmente os limites, chegando à violência verbal e física. No início do séc. XXI, a escola está rompendo com os últimos resquícios do autoritarismo, mas tem de lidar com um outro problema: o medo:

Pior de tudo, quando eu comecei, eu peguei uma escola que a direção falava assim: gente, toma cuidado. Olha, vocês vão reprovar esse aluno, ele é barra pesada, vocês vão encontrar ele na rua... O que é isso? Onde nós estamos vivendo? Ter medo do aluno porque ele é violento? Mas será que, se a gente empurrar ele para a frente, o futuro dele não vai ser pior? Veja a noção, a escola está reproduzindo a violência. Um aluno desse dentro da escola vai ser o quê? Bate em todo mundo, o professor não dá aula, e a direção submissa do aluno, "ah, coitado", passa a mão na cabeça, e fala: mas a família, por isso que ele é assim. Eu mesmo tenho alunos ali que a gente está convidando eles a se retirar da escola por causa disso. (PR 2)

[...] por exemplo, um menino da sexta série lá no Colégio X, o irmão era traficante e ele também era traficante. Aí sumiram um tempo da escola, porque tinha uns caras que queriam matar eles, o que o professor vai fazer com um aluno desse quando ele está na sala de aula? Ele ameaça os alunos, ele ameaça o professor, ele bate, ele chuta a carteira, joga carteira no chão, é difícil trabalhar com um aluno desse, e o que você vai fazer? A gente não sabe. (PR 4)

As condições de trabalho dos professores fazem parte do contexto educacional, e dele fazem parte a desmotivação dos alunos, a desvalorização da escola, o trato com a violência, além de inadequação física dos prédios escolares e falta de pessoal devidamente habilitado para lidar com os diversos problemas enfrentados. Contudo, para os professores, essa consciência sobre a desvalorização do trabalho é também reflexo dos baixos salários, o que pode ser retratado na seguintes falas:

Ser professor, nas condições atuais, é nossa [] é ser um sobrevivente, que consegue sobreviver à miséria, à miséria econômica, à miséria de conhecimento, porque com a miséria econômica eu não tenho acesso, é um grande exercício de sobrevivência, e essa sobrevivência só pode, se de fato garantir a minha vida, se eu conseguir fazer que o meu aluno entenda as questões que eu estou colocando. Que eu aprenda com ele e ele aprenda comigo. Aí a minha sobrevivência vai ser mais tranqüila, com menos culpa. (PH 3)

[...] as escolas em geral desestimulam a aprendizagem, os professores estão desestimulados, a partir do próprio professor, o salário que ele tem. Agora, um aluno pega, vê assim: Pó! O professor estudou, estudou, estudou, e vai ganhar trezentos e trinta e cinco reais. Pó! Minha mãe trabalha de faxineira e ganha quatrocentos, para que estudar? Sendo utilitarista, para que estudar? Não precisa, porque até agora dava certo, então isso só desestimula, o professor desestimulado, ele já não vê mais função nenhuma nele, ninguém o valoriza, não ganha um salário, os alunos não dão valor a ele, os pais não dão valor a ele, o governo não dá valor a ele, ninguém dá valor ao professor, e ele começa a não dar valor a ele, é ciclo vicioso, e aí a escola começa a ficar ruim, e aí fica pior ainda, é um ciclo vicioso que é difícil você romper, às vezes você tem um ou outro diretor que vai conseguir animar os professores, romper com isso, fazer uma escola dinâmica, mas nem sempre isso acontece, então desestimula, quarenta alunos na sala de aula. (PR 4)

Segundo os entrevistados da rede, o trabalho interdisciplinar não ocorre. Os que especificaram o motivo atribuíram à falta de tempo (visto que o professor tem muitas aulas, em alguns casos, em mais de uma escola), à dificuldade de se expor, além de rivalidades oriundas de uma postura individualista ou da busca de favorecimentos pessoais. Além disso, mesmo quando ele é proposto por algumas escolas, fica restrito a encontros esporádicos que não dão conta de resolver os problemas do dia-a-dia, ou, às vezes, envolve apenas alguns grupos de professores:

Eu acho que exista possibilidade. Que isso aconteça eu acho que isso é uma outra História. Isso não acontece muito, não. Eu acho que hoje as pessoas estão tão sobrecarregadas, porque elas acabam tendo que trabalhar em vários lugares, não têm tempo de se encontrar de conversar, fazer planejamentos em conjunto. Então, eu acho que isso é possível, mas dificilmente acontece. Eu acho que acontece até em alguns lugares, mas isso é a exceção, na minha opinião. (PH 2)

É muito difícil. É... não diria que até é falta de vontade, não, mas envolve uma estrutura. Na própria estrutura que vem sendo colocada, parece que não sobra muito tempo pros professores colocar, por exemplo, um trabalho comum [...]. (PR 1)

Quando analisaram a necessidade da capacitação, novamente foram citadas as barreiras que o professor enfrenta: falta de tempo, custo (ou investimento, como preferem alguns) e dispensa do trabalho para participar de eventos, sendo que na maioria das vezes os professores que atuam nas escolas públicas não são sequer comunicados dos eventos específicos de sua área ou sobre o ensino de modo geral. Também foi lembrado que cursos de reciclagem esporádicos não são capazes de suprir a necessidade contínua de atualização dos professores. O que poderia ocorrer seria uma organização na própria escola, que se tornaria um espaço de debate de idéias, de avaliação e reavaliação do trabalho, e para isso é necessário que haja um respaldo institucional.

Considerando todas as dificuldades apresentadas, tanto formadores como graduados questionam a atual política de capacitação de professores:

Existe uma política de incentivo, agora, uma coisa é a política de incentivo, o incentivo efetivo, eu acho que aí [...] porque fazer curso em Faxinal do Céu, isso eu não entendo como capacitação, eu entendo de outra forma. (PH 1)

O primeiro incentivo é o aumento salarial, o professor ganhar mais, para pegar menos aula, para ter mais tempo para preparar aulas, a verdade é essa. [...] (PR 2)

Tem esses congressos como teve aí recentemente [...] de 3 dias, que vêm pessoas extremamente de auto-estima, que falam muito bem, são muito bem pagas, mais... e têm muito conhecimento, eu acho que têm conhecimento, mas [...] que não [...] não faz isso como uma forma assim de crescimento no dia-a-dia, ela acontece um congresso, acontece outro, mas aí eu vou embora para minha casa, o que eu captei, captei, o que não captei [...] você vai para a tua, então não existe mais assim, vamos reunir o fulano de tal, o escritor tal, palestrante tal, falou isso, vamos ver o que a gente pode colocar em prática, vamos o que é funcional dentro da nossa estrutura e dentro da nossa possibilidade, ou dentro da nossa escola, e aí acaba, fica no descaso, no vazio. O que eu acho que deveria acontecer é uma continuidade. (PR 1)

Analisando o próprio espaço da escola, é possível perceber que, dentre os professores, são apontados vários outros problemas: turmas numerosas, falta de recursos financeiros, físicos e humanos, inexistência de uma política pública que realmente valorize a educação, que permita que a escola possa mudar a sua estrutura organizacional; fatores que dificultam a implementação das propostas de ensino mais condizentes com a nova realidade.

Hoje, eu acho que ser professor de História na rede pública e sobreviver, e querer sobreviver sendo professor de História na rede pública, é uma coisa muito difícil, porque, difícil porque, o professor tem que dar muitas aulas, pra turmas muito cheias. Então hoje, eu acho que ser professor de História na rede pública é isso, você enfrentar escolas que não dão [...] a escola que não te dá condições de trabalho, o estado que não te remunera bem, te sobrecarrega, te suga, e enfim, isso com certeza, reflete na qualidade no nosso trabalho, na qualidade do trabalho do professor da rede pública. (PH 1)

A gente tem uma turma indisciplinada, eles têm muita energia, é uma confluência de fatores, é uma turma que já vem estudando juntos há vários anos no ciclo básico, chega na quinta série tudo aquilo é novo, entra um professor a cada cinqüenta minutos, e eles estão agitados, é 50 alunos numa sala que cabe 30, não é um problema em si do aluno, tem vários fatores que estão influenciando, se talvez dividisse essa sala, se tivesse um espaço na escola para poder tentar, veja, o professor entra na sala superlotada, quente, deixa a pessoa irritada, imagina eles sentados, eles não conseguem ficar sentados, eles querem sair para tomar água, eles querem toda hora querendo fazer alguma coisa, então nesse caso eu não analisaria que a turma é difícil. (PR 2)

Foram feitos poucos comentários sobre equipamentos nas escolas. No entanto, alguns entrevistados mencionaram que, enquanto algumas escolas são bem supridas (de acervo bibliográfico a computadores), outras sofrem da precariedade ou dificuldade de acesso aos materiais existentes, sem contar que a existência ou não desses recursos e equipamentos não garante a sua utilização:

Então coloca lá, comprou 30 computadores na escola, só que os professores não mexem, têm medo de mexer nos computadores, ou então o computador só mexe se a diretora abrir a porta [...] o governo fez gestões, pressionou muito as escolas para que se adequassem, comprou antena parabólica, vídeo cassete, televisão, computador e deu. Esqueceu do treinamento. (PH 3)

A maioria das escolas tem um vídeo e uma televisão que não funciona, o som baixo, tanto o vídeo como a televisão de vinte, trinta anos atrás, ultrapassado, as fitas que a gente tem da TV escola é mal gravada, não têm som, então não consegue chamar a atenção do aluno, enfim, não tem estrutura na escola, o que nós temos na escola? Só o giz. (PR 5)

Nesse contexto desfavorável, o professor se sente sozinho. Essa sensação poderia ser superada com um trabalho conjunto através da equipe pedagógica:

[..] sem corpo pedagógico que possa orientar, ajudar não é, vamos dizer esse trabalho de sala de aula, porque muitas vezes a responsabilidade da aprendizagem do aluno acaba sendo jogada somente para o professor, eu acho que ele não é o único responsável na escola pela aprendizagem do aluno. Porque a escola é a escola como um todo, a escola é o corpo docente, é a direção, é a equipe pedagógica – orientador, supervisores de apoio – é a família, entendeu. (PP 1)

O que o supervisor deveria estar fazendo ali: orientando, conversando com professores, verificando se o conteúdo pode ser melhorado, se ele pode contribuir, ele não faz porque ele não pode, e não diria que a culpa é dele, não. Eu diria que é uma estrutura que desce lá de cima e diz: olha, você tem que entregar tal documento tal dia, tal documento tem que ser enviado de forma rápida, chega ontem e é para enviar hoje. (PR 1)

O professor sabe que a escola tem muitos problemas que não são de sua competência. Seria preciso contar com o apoio não somente da equipe pedagógica, mas também de um assistente social, psicólogos, psico-pedagogo e, além disso, a própria estrutura organizacional da escola – imposta em alguns casos pela

Secretaria de Educação do Estado – também dificulta o trabalho do professor. Por conta disso, não é possível esperar que o ensino tenha a qualidade a que se propõe, o que inevitavelmente terá um preço social, pois muitos desses alunos retornarão para a escola como funcionários e professores. Essa visão de desencantamento pode ser exemplificada pelas falas abaixo:

[...] a escola virou uma coisa banal, o ensino foi destruído, a educação está acabada, o professor ainda continua acreditando? É um herói, sinceramente. Aí vira aquele círculo vicioso, o professor está desmotivado, porque o governo não paga, aí chega na aula dá aquela aula, o aluno reproduz, e aquilo vai, nunca tem fim. (PR 2)

Então, se a escola pública forma ainda alguém daquilo que a gente deseja, como qualidade, naturalmente esse indivíduo acaba sendo o profissional que vai trabalhar nela. O aluno da escola particular já é diferente: ele se prepara de forma melhor, ele vai para as melhores universidades, que são as públicas – e aí se inverte o processo, ele vai para as universidades públicas que são as melhores e aí ele retorna para onde: para a instituição particular, porque paga melhor, porque prepara melhor, então eu entendo que é um círculo vicioso [...]. (PP 2)

Vamos destacar a fala de um professor da Rede por considerar que ele deixa transparecer a angústia dos professores que têm consciência de como deveria ser o trabalho ideal e que se vê constrangido por uma realidade sufocante. Nessas situações, ou ele se amolda à estrutura, ou procura fazer o possível entre o real e o ideal, ou abandona a profissão.

Agora, no Brasil você tem quarenta alunos numa sala de aula, como é que você vai fazer uma avaliação individual, como você vai trabalhar a dificuldade individual do aluno? Você não tem só quarenta alunos, você tem oitocentos alunos, seiscentos, oitocentos alunos, o professor de educação artística, já pensou, como é difícil dar aula de educação artística, uma aula por semana, se ela tiver quarenta horas, ela tem quase mil e poucos alunos, e educação artística, se ela fosse dar bem dada, ela teria que analisar aluno por aluno, cada um tem um desenvolver da arte, como é que você vai dar nota para a arte? Eu fico imaginando assim, como é que você vai dar nota para arte, um trabalho artístico, é um trabalho de sensibilidade, como é que você vai dar nota naquilo? (PR 4)

[...] eu percebo o professor assim: aquele que gosta muito do que ele faz, porque ele está sempre tentando ser um bom professor, o melhor possível dentro dessas propostas inovadoras, que são maravilhosas, que ele conhece, tenta aplicar dentro dos limites, ou ele se decepciona e abandona o magistério, como aconteceu com um professor que foi nosso aluno e acabou desistindo. (PME 1)

Esse quadro negativista se transfere para uma percepção de descomprometimento com a profissão, conforme apontou boa parte dos formadores e quase a totalidade dos professores da rede. Muitas vezes a questão salarial torna-se o foco da discussão e o único interesse profissional, deixando de lado todas as outras questões envolvidas no ensino. O trabalho do professor fica restrito ao cumprimento de horários, entrega de notas ou relatórios, quando solicitados, preenchimento de formulários. Não há envolvimento na vida da escola. .

Eu acho que, atualmente, o sentido que tem de coletividade na escola é uma ilusão, se eu for na sua escola, se eu for em qualquer escola e pegar o plano pedagógico, ele é lindo, e eu sei que aquilo não funciona, eu fui professor de escola pública e sei que o que a gente escreve ali não é o que eu trabalho, é uma ilusão. Os planos pedagógicos, as reuniões, isso também é uma ilusão, porque eu vou lá porque eu sou obrigada, porque parou as aulas, porque senão eu levo falta, eu trabalho individualmente. (PME 3)

Então, se o salário é baixo, não dê aula. Eu parto do seguinte princípio: se você desculpa dar aula mal porque você ganha mal, não dê aula, você não é profissional. Eu não estou falando que magistério é sacerdócio, de jeito nenhum. Você tem que ter clareza: eu ganho pouco, mas eu vou fazer bem feito, porque eu aceitei fazer. E fazer bem feito é levar em consideração todas essas questões, desde que a sua formação tenha contemplado todas essas coisas [...]. (PH 2).

[...] você pega um professor atento aos seus alunos, preocupado em mobilizar várias coisas dos alunos, estratégias diferentes para ajudar esses alunos a aprenderem, não vai dar para essa turma ser ruim, mesmo que ela seja de “alunos com problemas”, se você pega um outro professor, oposto desse: que não tem nenhum compromisso, que não forma vínculo afetivo, que não quer saber, não tem essa disponibilidade [...] um professor despreocupado com seu aluno gera o problema, então não é só o aluno. (PP 2)

Boa parte dos formadores e metade dos professores da rede demonstraram preocupação com o compromisso social do professor, ou seja, a sua responsabilidade ética, enquanto profissional atuante em meio a tantos problemas.

Eu acho que a gente tem que voltar de um certo modo, a um certo idealismo, se eu redundar apenas na idéia de que eu tenho que trabalhar, de que eu tenho que dar o conteúdo, em vou ser um profissional muito covarde diante da situação que está aí, não dá para mim deixar de interferir minimamente na situação do jeito que está, ou seja, não dá para deixar de pensar que às vezes meu aluno tem fome, que ele sofra violência em casa, que ele está sendo bajulado pelo tráfico e mais dia, menos dia, ele vai entrar, lá ele ganha por

semana o que ele ganharia em um mês. Por outro lado, eu também não posso assumir essa função de ser o assistente social de tudo. (PME 3)

Eu vejo, o professor que gosta de ser professor, ele se humaniza mais, esse contato com... estou falando em termos de escola popular mesmo, esse contato com pessoas carentes, mais sofridas, mais é... mais discriminadas às vezes, a estrutura social, isso sensibiliza mais agente. Então para o professor que gosta de ser professor, tem esse aspecto positivo. (PP 3)

[...] ela traz o aluno para a escola, mesmo com toda essa dificuldade. Nós ainda temos professores que ainda... valorizam esse espaço, temos diretores empenhados, diríamos que ainda tem essa... essa idéia, que eu acho complicado falar isso, mas essa idéia de estar querendo se aproximar do aluno, puxa! Não vamos deixar ele se perder no espaço, fazer ele ficar. Então, ainda tem esse lado, mesmo que pouco, mas tem. (PR 1)

De maneira geral, pode-se dizer que todos os professores entrevistados, formadores ou graduados, têm consciência dos problemas que afetam a escola e das implicações que isso tem no processo de ensino e aprendizagem e na própria vida pessoal, seja do professor ou dos alunos. Aparecem também possíveis soluções que começam num maior envolvimento e comprometimento dos professores e da equipe pedagógica da escola e estende-se para a alçada do Estado, a quem cabe determinar o número de alunos por sala, contratar pessoal de apoio qualificado, aumentar os salários, implementar uma política de capacitação mais efetiva, enfim, zelar para que exista uma política pública de educação mais comprometida com os objetivos sociais.

4.2.7 Conhecimento dos fins educacionais, propostas, valores e suas filosofias e fundamentos

No quadro 8 estão presentes tanto elementos ligados aos objetivos ideais da escola e da História, quanto aos objetivos reais que a elas vem sendo impostos.

PROFESSORES				
Para que servem a escola e a História	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
Objetivos da escola				
10 Formação de cidadãos	2	3	2	3
06 Compreensão da realidade	1	--	2	3
04 Socializar o saber/levar o aluno a construir conhecimento	1	--	2	1
03 Ser um espaço de prazer	1	1	--	1
10 Formar para a vida	2	3	2	3
08 Assistencialista	1	3	2	2
02 Cumprir exigência legal	1	--	--	1
04 Cumprir exigências burocráticas	--	1	2	1
03 Atender ao mercado	1	1	1	--
03 Buscar novos caminhos	1	1	1	--
Objetivos Da História				
09 Ligados aos da escola	2	3	2	2
08 Compreender a realidade	1	1	1	5
11 Mudar atitudes, formar cidadãos conscientes e ativos	2	3	2	4
06 Estão ligados à postura do professor	--	--	2	4

Quadro 8 – Objetivos da escola e da história

Apesar de o contexto escolar representar um quadro desalentador, os professores acreditam nos objetivos essenciais da escola e da História, bem como acreditam na possibilidade de interferência na realidade e em mudanças sociais. O questionamento de para que serve a escola e a História, e em que medida elas caminham nesse sentido, gerou respostas que indicaram que seus objetivos são (ou deveriam ser) contribuir na formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de fazer uma leitura do mundo, da realidade presente, através da socialização do conhecimento. À escola não cabe formar analfabetos funcionais, mas sim, sujeitos capazes de fazerem análise, de ler as entrelinhas, enfim, de construir o seu conhecimento. Além disso, ela deveria ser um espaço de prazer, onde o gosto pelo saber fosse despertado :

Eu acho que a escola é o espaço da socialização do saber, e eu acho que o lugar onde eu vou dar os primeiros conceitos para a formação da cidadania. [...] eu acredito que a escola possa ser o lugar onde eu possa socializar o saber e transformar esse cara, para ele poder ser um cidadão. Então se eu acredito

que eu tenho direito, eu vou brigar, se eu acho que eu não tenho direito, eu vou brigar para quê? (PME 3)

O objetivo da escola vai ser despertar esse gosto nos alunos pela educação, o objetivo da escola é esse, fazer com que eles gostem de estudar. Nós estamos batendo firme na utilidade da escola [...] você tem que estudar porque senão você não vai ter emprego, fica batendo nisso, isso é importante, claro, vai continuar fazendo isso, por que é que se vai estudar? Para isso mesmo, mas eu acho que se despertasse o gosto pelo estudo, seria melhor, essa seria a função ideal da escola, fazer com que essa visão cultural mude, cultura é uma coisa mudável, digamos assim, variável, a gente pode fazer isso. (PR 4)

Além disso, outros papéis são indicados: uma escola para a socialização do homem, visando mudança de atitudes e tendo uma perspectiva global: de uma formação voltada para a vida, capaz de tornar a pessoa apta a analisar o mundo em que vive, identificar o seu lugar atual, identificar e desenvolver suas potencialidades, respeitar os homens e a si próprio, descobrir e acreditar nos seus direitos políticos e sociais, brigar para que eles se tornem realidade; enfim, transpor os seus conhecimentos para fora do muro da escola: trazê-los para sua vida, passando pelo mundo do trabalho mas, ultrapassando-o, para que assim possa ir além, traçando os seus caminhos, conforme apontam formadores e professores:

Eu vejo como sendo como objetivo a formação do homem, que é um trabalhador, mas a formação humana, a formação como um todo. Que ele possa adquirir os conhecimentos, e que esses conhecimentos façam com que ele tenha condições de [] de fazer uma análise, de sobreviver nesse mundo do trabalho, mas que também que esse conhecimento faça com que ele não fique explorado eternamente por esse mundo do trabalho, que ele possa buscar estratégias, que ele possa buscar novos caminhos, caminhos de [] de sobrevivência mesmo, mas que não seja explorado, que não fique alienado a tudo isso que está acontecendo. Porque, muitas vezes, não tem como ele fugir desse sistema capitalista, mas mesmo [] que a escola consiga trabalhar com esse homem que vai viver nessa sociedade capitalista mas que ele consiga não se subjugar a ele, a esse capital, à lógica do capital simplesmente. (PP 1)

Então, se a gente não conseguir preparar os nossos alunos para a vida, de seu dia-a-dia, como encarar a situação do irmão alcoólatra, do pai ou da mãe que pode ser drogado, ou da mãe prostituta, se a gente não preparar o aluno para enfrentar esse seu dia a dia, então para que está servindo a escola? [...] O exemplo que eu sempre coloco é aqueles alunos lá de Brasília, que eram filhos de juízes, de deputados, de grandes empresários [...] do ponto de vista do conteúdo, acredito que eles deviam saber muito bem, e no entanto cometeram um crime de jogar gasolina e botar fogo num índio vivo. Então, para que é que adiantou todo aquele conhecimento deles?(PR 5)

No entanto, os entrevistados reconhecem que, na realidade, a escola vem desempenhando o papel de uma instituição social, onde as crianças podem ficar, enquanto seus pais trabalham ou se dedicam a outras atividades. Vista, às vezes, como extensão da própria família, na qual as crianças deveriam receber uma formação que ensinasse a eles os limites éticos e morais da sociedade, e que muitos procuram como espaço de convívio social e outros com o único intuito de alimentar-se.

Até porque pensam que a escola tem que dar também educação para as crianças que vêm sem educação pra escola [...] aquilo que a família deveria educar a criança e não dá para a criança, aí a criança vem totalmente desprovida de valores mesmo, inclusive de valores morais. [...] essas questões, me parece que elas têm uma certa validade, elas são importantes, se vêm de casa. A escola, eu acho que ela fica meio sem condições de oferecer isso. (PH 1)

Para comer. É [] falando aí em termos de escola pública, e isso eu não estou dizendo que a culpa é do aluno, a própria estrutura paternalista atual, a própria política paternalista colocou isso: a escola é o lugar onde fica guardada a criança, para receber alimento, pros pais irem lá, para fazer alguma coisa pelos coitadinhos, é como se fosse uma entidade filantrópica hoje em dia, então perdeu muito daquela coisa de lugar [] preparação para a vida acadêmica, de lugar de transmissão do conhecimento, construção do conhecimento. (PP 3)

[...] às vezes eu vejo assim: a escola hoje ela deveria ser um setor da [] de aprendizagem, de conhecimento, ela está sendo um depósito de colocar crianças, e esse depósito de colocar crianças não está conseguindo saber o que faz com, com essas [] com essas situações de crianças. (PR 1)

Além de sobrecarregados com funções que não são suas, os professores entrevistados vão apontando outras dificuldades que cerceiam a escola: colocada como uma exigência legal, cercada de exigências burocráticas, pressionada pelos anseios do mundo capitalista, que quer trabalhadores capacitados e disciplinados para o trabalho, sem contar com uma política pública efetiva (desvalorizada e desacreditada socialmente), acaba sendo o lugar onde os alunos são “desensinados”. Ou seja, cercada por todos esses determinantes, ela acaba por ter seus objetivos deturpados.

E que, também, não colocaria como culpa do pai, acho que o próprio contexto social, a cultura do país leva a isso. O governo exige que as crianças estejam na escola, é uma exigência, uma lei, mais, por um outro lado, essas famílias que estão mandando, senão elas vão ser punidas, elas também não tiveram

esse preparo, então não dá para o pai e a mãe saber exatamente [] o meu filho precisa de uma formação, uma profissionalização, uma situação é [] de melhor conhecimento para ele, porque ele não teve, então se [] culturalmente, socialmente, economicamente ele não tem essa estrutura, não dá muito para ele exigir essa situação, estou colocando isso numa escola pública, deficiente assim, em termos gerais. [...] (PR 1)

[...] a gente observa que a escola se coloca, que ela tem trabalhado para a lógica do capital [...] a formação de mão-de-obra para atuar na sociedade em diferentes momentos. (PP1)

Ressalta-se aqui que historicamente os objetivos da escola sempre estiveram muito distantes do ideal que é pregado hoje, sem que houvesse uma preocupação de subverter a ordem social dominante. Ao contrário, ela servia aos objetivos dessa ordem social. Hoje esse quadro ainda não se inverteu totalmente, mas cresce entre os professores a consciência da importância da escola pública para a sociedade.

De acordo com professores formadores, a escola está em crise, buscando seus caminhos, o que, de certa forma, é positivo, pois pressupõe uma reflexão sobre suas reais condições e seus objetivos. Nesse panorama, a História tem um papel a cumprir, mas para isso ela não pode estar pautada num ensino baseado em memorização de fatos, datas, nomes, etc., e sim, na construção do conhecimento histórico pelo próprio aluno. Nesse sentido, a História está ligada aos objetivos maiores da escola, não sendo possível desvinculá-los. A História tende a articular as propostas da escola, levando seus alunos a se perceberem como sujeitos da História, cidadãos que podem mudar os seus rumos. Tanto formadores como professores da Rede colocam que o objetivo da História é mostrar para o aluno que todos os homens fazem a História acontecer, e que ele também faz a História e que, apesar de todas as adversidades e do panorama político, social e econômico, ele pode sempre ir além. Esse seria o real significado de compreender a realidade na qual se vive:

[...] acho que a História está relacionada com os objetivos da escola como um todo. Eu não vejo assim, como desvincular a questão da História. A História tem de levar esse aluno a conhecer todo esse processo histórico, as transformações que ocorreram e junto com isso caminhar para o mesmo objetivo, não tem como desvincular. (PP 1)

[...] para mim é isto, a História toca o ser humano e faz dele uma pessoa melhor, em todos os sentidos, no profissional, em termos de consciência, de participação na sociedade, de entendimento da sociedade, nesse sentido amplo. (PH 1)

[...] para mim, essa ciência História, é maravilhosa. Ela dá N possibilidades para as pessoas, tanto profissionais como para qualquer pessoa, ter condições de superar as suas limitações culturais (vamos pôr assim entre aspas), mas assim, para mim a ciência História, principalmente na escola, ela é a própria alma da escola, eu entendo assim, é ela que faz com que haja vibração na escola, é ela que traz para o seio da escola toda a reflexão do que é social, do que é cultural, do que é político, do que é econômico, é ela que traz para a sala de aula, é ela que traz para o aluno, para a História, a possibilidade de refletir a sua própria realidade, de refletir a sua existência, de refletir sobre o mundo a sua volta. (PR6)

Nessa realidade, onde convivem os objetivos ideais da escola e da História e todo um contexto social, político e econômico limitadores, formadores da área pedagógica e professores da rede atribuem um grande diferencial à ação docente:

Agora, o professor precisa ter essa visão, precisa ter essa disposição, precisa querer fazer isso, porque, se ele se acomodar dentro do real, que está colocado aí, ele não vai fazer nada e a História não vai servir para nada. (PP 3)

[...] nós temos uma responsabilidade muito séria, e uma importância muito grande, como formadores de opinião, como educadores, como formadores de cidadãos, então nesse sentido a escola tem um papel fundamental na sociedade, porque, se a gente conseguir, enquanto profissional, transformar a escola, nós vamos estar conseguindo nas próximas gerações, nas próximas décadas, mudar a sociedade também. [...] (PR 6)

Assim, dentro dos objetivos ideais há uma convergência de opiniões: a escola deve formar para a vida, e a História, através dos processos de compreensão e interpretação das vivências humanas, pode estar construindo as bases de uma formação crítica que ajude seu aluno a tornar-se um sujeito ativo, que trace seus próprios caminhos na sociedade. No entanto, apesar de os professores da Rede identificarem no contexto uma barreira para a concretização dos objetivos da escola, observações mais críticas sobre o papel que a escola vem desempenhando na sociedade só foram feitas, de forma mais objetiva, pelos professores formadores, que

apontaram desvios na função da escola, hoje: burocrática, assistencialista e voltada para o mercado de trabalho, conforme se pode ver no quadro 8

4.3 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

4.3.1 O professor pesquisador

O quadro 9.a salienta os pontos comuns e o diferencial ressaltado, quando se pensa na formação de um professor que é também pesquisador.

PROFESSORES				
O ensino e a pesquisa	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
12 O professor também é pesquisador	3	3	3	3
04 Deve ser capacitado para atuar com as duas áreas indistintamente	1	--	3	--
12 Diferencia-se pelo seu contexto de trabalho	2	2	2	6
09 Sua formação deve ter um diferencial, considerando o seu trabalho em sala de aula	1	--	1	5
10 A pesquisa deve ter ligação com seu trabalho em sala (direta ou indiretamente)	2	2	2	4
São dois campos de atuação distintos	--	--	--	3

Quadro 9.a – O professor pesquisador

Pensamos ser interessante também que a entrevista levantasse algumas questões que perpassam a discussão sobre a formação de professores, uma vez que estão presentes aí também noções de quais conhecimentos os professores devem ter. Procuramos partir de três abordagens: professor e pesquisador, um aspecto que não deve faltar na formação desse professor de História, e a visão que se tem sobre o estágio. Paralelamente, procuramos salientar, nessa parte final, vestígios da

discussão sobre a relação teoria e prática, ou melhor, entre formação e exercício profissional, abordados no decorrer das entrevistas.

Rompendo com a idéia de que o professor é apenas um repassador de informações, os entrevistados defendem a idéia de que não há como ser um professor sem ser um pesquisador; pela pesquisa o professor amplia seus conhecimentos, o que interfere no seu trabalho em sala. Além disso, tanto o pesquisador quanto o professor devem saber escrever a História e, por esse motivo, deve haver uma formação que os capacite para isso.

Aquela questão que eu estava falando de que no caso do historiador, ele tem certos processos, certos instrumentos para construir o conhecimento e você tem que dar condições, como professor, em sala de aula, para dar os mesmos instrumentos para os alunos. (PME 2)

Eu vejo assim: a pesquisa é a base da melhora do conhecimento do professor, por isso que eu penso que [] quando eu digo pra você que o despreparo acontece aí, porque nós reproduzimos, na grande maioria, os livros didáticos que são escritos por uma ideologia, um pensamento, e aí ele não [] ele não consegue dizer: o fulano de tal escreveu tal coisa, porque ele pensa dessa forma, ele tem essa formação, o outro escreveu assim, porque a formação dele é assim. Então, se ele tiver uma pesquisa, enquanto pesquisador, ele consegue mostrar para o aluno: olha, esse cara pensa assim por isso, esse cara pensa assim por isso, ele não vai passar uma visão única, enquanto [] reproduzidor de um único material didático em sala, ele passa uma visão. Então, se ele consegue pesquisar, ele não fixa em uma única idéia. (PR 1)

Também era objeto de interesse saber se algo diferencia o professor do pesquisador. Todos os professores da rede fizeram referência à sala de aula como um lugar diferenciado da pesquisa, ou seja, o professor está inserido num contexto de trabalho diferente e essa diferença quem faz é o aluno. Na fala de um deles, pode-se exemplificar como essa diferença é percebida:

[...] além de conhecer o método de pesquisa, de trabalhar com investigação, ele ainda vai trabalhar com o elemento humano que é o aluno, para isso ele vai ter que estar preparado didática e pedagogicamente. (PME 1)

Então, nesse sentido, o certo seria que o professor pudesse pesquisar sim, produzir os seus trabalhos, seus próprios textos, e aplicar na sala de aula. Agora, o pesquisador faz monografias, vai produzir um trabalho mais aprofundado, porque, se ele tivesse que pegar esse trabalho e aplicar na sala de aula, ele não poderia estar daquele jeito, você está me entendendo? Ele teria que fazer divisões, assim como o professor tem de fazer, de forma didática. (PR 2)

Contudo, parece que existe a idéia de que há dois tipos de pesquisa: uma, que é baseada em leituras das pesquisas realizadas, para o professor preparar melhor as suas aulas, e outra, mais aprofundada, ligada ao conteúdo específico, algo dissociado do espaço escolar; idéia apresentada nas seguintes falas:

Aí o professor não sabe fazer pesquisa, ou a pesquisa que ele entende é aquela uma fora da sala de aula, o pesquisador não é professor, professor é uma coisa e pesquisador é outra. Então aí sai com essa idéia. (PP 1)

Pesquisador vai à fonte, isso requer outra formação, uma dedicação à pesquisa completamente diferente do professor, eu acho que o professor tem de dominar as teorias da historiografia, ler os livros didáticos e saber o que embasa aquilo ali, agora, as técnicas de pesquisa ele não precisa dominar como domina um pesquisador, como um pesquisador não precisa saber dar aula; são dois campos completamente diferentes. (PR 4)

Ao contrário dessa idéia, o que se constata nas demais falas é que não existe essa diferenciação, ou seja, o professor também deve ser um pesquisador, dominar as técnicas de pesquisa, mas deve ter também o preparo pedagógico para atuar em sala, para ensinar essas técnicas para seus alunos. Além disso, como já foi apresentado, o professor/pesquisador geralmente tem o seu foco voltado para a sua própria realidade de trabalho, de acordo com os entrevistados:

Tem gente que fala o seguinte: bom professor geralmente é ruim pesquisador e vice-versa. As duas coisas andam juntas, a pesquisa também, o ensino é pesquisa, sinto muito. Eu não posso preparar aula sem estar fuçando em documentos, sem estar fuçando em bibliografia, cada aula a gente tem que pesquisar, não tem como. [...] Então a pesquisa é algo inerente ao ensino, então essa separação é extremamente falsa, extremamente arbitrária. Claro que a pesquisa implica em técnicas que lhe são peculiares, claro, não questiono isso. Assim como o ensino tem suas técnicas que lhe são peculiares, mais a pesquisa é o que fundamenta. (PH 3)

O estágio seria o modo do estagiário mesmo observar como que funciona uma sala de aula, como que funciona uma escola. Isso é que é pesquisa. Ele tem que ir atrás da questão da didática, entender, pelo menos historicizar as tendências didático-pedagógicas, para entender a prática dele. Para construir a prática. Então é uma pesquisa. (PME 2)

Agora, o problema aí é a idéia de pesquisador, eu penso assim, professor precisa ser pesquisador mas ele precisa estar pesquisando aquilo que vai interferir na sua prática pedagógica, aquilo que vai melhorar a sua prática pedagógica, não a pesquisa como é vista hoje, somente para cumprir ritual acadêmico, pontuação acadêmica, mas o professor estar pesquisando o seu trabalho, ou a sua área de atuação isso é fundamental, aliás é isso que faz com que ele cresça, não estacione. (PP3)

É interessante salientar ainda que formadores ressaltaram o compromisso social da pesquisa. Para eles, o fato de a pesquisa estar ligada à realidade implica em ter um retorno concreto, uma função social.

Acho que todo o professor deveria ser pesquisador para perceber a noção do seu trabalho. Uma coisa é você estar numa instância ideal, fazendo pesquisa e desenvolvendo, outra coisa é aplicar aquilo lá para ver se funciona. São dois momentos importantes, e aí você vê a validade ou não da sua pesquisa. Você faz pesquisa para quem? Para os seus pares, para seus próprios amigos, seus colegas, para empoeirar, ou você faz pesquisa para as próprias pessoas, pros sujeitos? A grande maioria faz para ficar nas prateleiras. (PME 3)

No começo, a gente falava muito em espaços de troca, o conhecimento é isso, é troca. Então, eu não posso me ensimesmar na minha pesquisa e deixar o mundo correr, eu serei um alienado, um péssimo pesquisador, por quê? Porque eu não consigo estabelecer um diálogo da minha pesquisa com o mundo, o mundo pode ser a minha sala de aula, a sala de aula do meu colega, a atuação política do meu colega, pode ser tudo. (PH 3)

Enquanto para formadores não há distinção nítida entre pesquisa e ensino, os professores da rede estabelecem uma distinção, conforme visto anteriormente. Para eles, pesquisar para preparar melhores aulas ou sobre um problema da escola não é visto como pesquisa e sim como simples leitura ou atualização. De acordo com esse entendimento, a pesquisa somente é validada se ligada ao rigor técnico e científico da produção acadêmica. Tal distinção não é notada na fala dos formadores, ao contrário, para eles o professor pesquisador não é aquele que, para fazer pesquisa, se desliga da escola, ou que dissocia sua pesquisa do seu trabalho junto aos alunos.

Também é possível notar que, enquanto para os professores das Pedagógicas e da Rede o professor deve ter uma formação teórica e metodológica ligada à pesquisa e também ao ensino, para a maioria dos professores de Metodologia e de História não há distinção nessa formação. No entanto, o modelo de formação única pode levar ao privilégio de determinados enfoques em contraposição a outros, como por exemplo, um ensino que habilite à pesquisa mas não faça referência ao ensino, ou então uma formação onde ocorre a mera soma de disciplinas, sem que haja interação entre elas; nesse caso, os professores preocupam-se apenas com os

objetivos da sua disciplina, desconsiderando os objetivos do curso como um todo, o que faz com que as suas características não tenham nenhum diferencial, independente de estar sendo ministrada para um curso de licenciatura ou bacharelado, como vemos na seguinte fala:

Privilegiou-se, tem disciplinas comuns, o que mudou acho que foi só no terceiro ou quarto ano, então privilegiou-se só o lado da pesquisa, durante um tempo a grande maioria, e depois só as disciplinas relacionadas à educação, como a psicologia da educação, a didática, estrutura e funcionamento do ensino médio e fundamental, e as disciplinas de estágio, é essa que deu a diferença, essas disciplinas de educação que dão a diferença, apenas com relação ao bacharelado, que daí são técnicas de pesquisa. (PR 2)

Ou seja, ao que tudo indica há uma diferença entre as atribuições das disciplinas: as disciplinas de conteúdo específico trabalham somente o conteúdo, sem nenhuma relação com o ensino, seja no bacharelado ou na licenciatura; as disciplinas de estágio e pedagógicas ficam encarregadas de dar todo o enfoque didático e pedagógico e ainda, as disciplinas de técnicas de pesquisa é que aprofundarão o conhecimento do graduando na área da pesquisa. Enfim, um curso compartimentado, onde as disciplinas gerais não se alteram, independentemente de estarem voltadas para o bacharelado ou a licenciatura.

4.3.2 Conhecimentos necessários na formação do professor de História

Independente da menção da importância de vários elementos citados na formação, foi solicitado aos entrevistados que especificassem somente um aspecto essencial da formação, algo que nortearia todos os outros aspectos.

PROFESSORES				
Um aspecto essencial na formação do professor:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
03 Conhecimento de conteúdo	--	2	--	1
08 Conhecimento pedagógico do conteúdo	3	1	2	2
01 Conhecimento dos Alunos	--	--	--	1
01 Conhecimento do contexto	--	--	--	1
01 Conhecimento dos fins educacionais	--	--	1	--
01 Todos os elementos necessários ao trabalho do professor	--	--	--	1

Quadro 9.b – Conhecimentos necessários na formação do professor de História:

Foram mencionados conhecimentos ligados a conteúdos, alunos, a prática da sala de aula, e contexto social. Os quais, numa nova análise, foram associados às sete categorias de conhecimento. Nesse sentido foram mencionados aspectos ligados ao Conhecimento do Conteúdo, como o conhecimento teórico do conteúdo, o domínio do processo de construção do conhecimento histórico, e leituras que aumentem esse seu conhecimento:

Ah, eu acho que não pode faltar na formação do professor de História o instrumental teórico e metodológico, que é ler, saber ler os textos, saber ler, saber entender e trabalhar com aquilo. É entender de que forma esses autores estão trabalhando, por que estão trabalhando daquele jeito. (PH 1)

[...] acho que a produção do conhecimento histórico tem que estar na formação do professor, porque ele jamais poderá ser um bom professor de História se ele não tem clareza do que seria produção do conhecimento histórico. (PH 2)

Cultura, que não tem, como eu falei anteriormente também, professor com um livro na mão, quer dizer, ele não lê. Reclama que o aluno não lê, mas ele não lê, porque eu conheço quatrocentos professores de História que eu falo uma coisa e ele diz “mas é isso?” aí eu pergunto “você nunca leu?” “Ah, não.” (PR 3)

Dois professores formadores fazem referência à importância do conhecimento de conteúdo, deixando transparecer a ideia de que, tendo um instrumental teórico metodológico bem definido, isso vai garantir que depois, no estágio ou no exercício profissional, ele seja um bom professor.

[...] e para mim isso só se consegue lendo muito na universidade, temas diferentes, aprendendo alguns conteúdos, claro, né, enfim, a diversidade de leituras que eles têm aqui, na universidade. (PH 1)

Eu acredito, até que o estágio seja importante, mas que não tenha uma fundamental importância, quanto o fazer o exercício do conhecimento, o exercício da transmissão desse conhecimento, que é aqui que a gente faz, e que vai ser também o espaço da sala de aula, mais lá essa dinâmica vai ser dada, vai ser construída por esse professor [...] é ele quem vai construir, se aqui a gente capacitá-lo de maneira adequada, a construção desse momento da sala de aula, vai ser também adequado, porque vai ser adequado, porque ele vai estar pensando nas condições objetivas da sociedade, ele vai estar pensando nas questões pedagógicas, ele vai estar pensando nas questões de conteúdo, na sua responsabilidade social, olha, eu tenho que dar conta do meu conteúdo, porque eu tenho que formar aluno, e formar aluno não é passar aluno de ano. (PH 3)

Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, também está implícito nesse conhecimento que o professor precisa do conteúdo, mas ele está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, dizer que o professor deve aprender a comunicar-se corretamente na forma escrita e verbal, aliar teoria e prática, aliar conteúdo com a realidade, promover situações de troca com os colegas e com os alunos, aliar conteúdos específicos e didática, saber sistematizar o seu conteúdo, ter noção filosófica do que seja a verdade e trabalhá-la em sala, todas essas colocações estão referindo-se à aliança entre o conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, à função do professor, a sua forma de entendimento profissional de promover o processo de ensino e aprendizagem, conforme exemplificado nas falas reproduzidas a seguir

Não poderia faltar justamente essa relação entre teoria e prática. Eu não sei se a prática de ensino dá conta disso. Também é muita coisa para cima de uma disciplina só [...]. (PME2)

A troca do docente com os outros docentes, a troca do docente com os alunos. Por que troca? Porque isso implica num comprometimento meu e teu, é um pacto que nós estamos fazendo, que pacto é esse? Olha, eu estou aqui e me proponho a ensiná-los isto, e vocês o que vocês me propõem, que não seja apenas aprender, vocês também tem muito para ensinar. (PH 3)

No aspecto da formação específica do professor de História: os conteúdos, dentro da História são fundamentais, e depois num segundo momento a formação didática. (PP 3)

[...] eu acho assim, o professor para entrar em sala, ele além de ter o conhecimento dele, da matéria dele, conhecimento histórico, ele precisa saber sistematizar esse conteúdo para entrar em sala de aula [...] então eu acho que deveria ser, ter um preparo maior nas didáticas, mostrar para o professor: olha você pode estar trabalhando isso dessa forma, visualizando desta forma, obtendo esses resultados. (PR 1)

O conhecimento dos alunos foi citado por um professor da Rede. Já o conhecimento do contexto foi levantado por dois formadores: para eles, é preciso que os cursos de licenciatura conscientizem os alunos sobre a importância do papel do professor na sociedade. Também um professor da rede mencionou a importância da formação colocar o aluno em contato com o contexto escolar para que, quando ele chegar na escola, descubra que não quer trabalhar nessa situação. Ilustram essas três situações:

Todo o trabalho, se ele não tem uma boa relação com os alunos ele não vai ensinar nada, então ele pode ser o maior gênio da face da terra no conteúdo, ótimas metodologias, mas se ele não tiver essa empatia com os alunos, se os alunos não gostarem dele, não souber tratar dos conflitos que acontecem na sala de aula, ele não vai conseguir nada. (PR 4)

[...] que o professor tenha consciência da importância que ele tem frente aos seus alunos e do que [] do quanto ele pode fazer diferença para os seus alunos. (PP 2)

Este contato com a realidade desde o primeiro ano, mesmo para ele saber se ele quer isso mesmo ou não. Tem muitos alunos que se formam, e depois não é isso que ele queria, ou às vezes você vai ter esse contato no último ano, e aí “Nossa! Mas não é isso que eu queria, eu não gosto dessa situação.” Mas aí no último ano?(PR 5)

Entretanto, falar em contato com a realidade, com o contexto escolar necessariamente não significa falar em estágio, afinal, ele é considerado irreal e limitado por quase todos os professores, ou seja, ele não pode dar uma dimensão de como é efetivamente o trabalho de um professor, envolvido com toda a dinâmica da escola. Além disso, o formato adotado inviabiliza que os estagiários tenham uma noção real do que seria o trabalho do professor, por razões apontadas nos excertos abaixo:

Então se a prática de ensino é isso: você divide a turma em grupos, tantos alunos com um professor, tantos com outro, tantos com outro [] você vai na escola, você vai observar a quinta série, sei lá que série que você vai observar, observou, observou, vai fazer um [] estágio [] sei lá, dá 2, 3, 4 aulas [] depois você vai dar uma aula para nota, aí você vai fazer um relatório da sua experiência, o que isso significa como prática de ensino? (PH 2)

Pode falar a verdade: o estágio é outro mundo, a universidade não está no nosso mundo, ela não está na realidade ainda, ela precisa descer, ela está num plano à parte da realidade, então você entra no estágio [...] você vai prepara a aula, eu pego o que preparei no estágio, eu não consigo usar aquela aula até hoje, porque ela foge completamente, você fala: “gente, por que é que eu falei isso? Quem é que entendeu isso? Ninguém entendeu nada, é fora do real. Os alunos estão prestando atenção em você porque tem o professor deles na sala, o diretor já conversou e tem o teu professor te avaliando, só isso. (PR 2)

Alguns foram mais enfáticos, dizendo que o estágio acaba sendo feito apenas para cumprir um requisito do programa.

Eu penso que o estágio, da maneira como ele funciona hoje, ele não é tão importante assim, porque o aluno tem um descompromisso com a escola onde ele atua, a própria escola não dá muita bola para o trabalho que ele faz, fica um trabalho para cumprir também calendário, para cumprir atividade acadêmica, então nesse sentido eu acho que o estágio não resolve tanto o problema. (PP 3)

Mas eu vejo assim: eu dei aula, eu consegui manter lá, mas eu não estava preocupada se eu estava atingindo o conteúdo que eu estava fazendo com aqueles alunos, eu estava preocupada naquele momento, enquanto estudante, se eu ia ter nota, se eu ia ser aprovada, morrendo de medo da professora lá no canto, aquela coisa de tensão de estágio. Então eu acho que o estágio, aquela coisa de, pelo menos eu acho que era 2,3 semanas, ela é muito mais tensional do que preparatória, ela não prepara. (PR 1)

O estagio poderia ser o momento em que o aluno começaria a desenvolver o seu saber experiencial, mobilizando os seus diversos saberes em sala, criando seu próprio saber, mas, segundo os entrevistados, o estágio oferece pouco tempo para que o estagiário conheça o contexto escolar. Sua experiência em sala restringe-se a poucas aulas, sejam baseadas em determinados conteúdos ou no desenvolvimento de um projeto – onde ele mobiliza uma mínima parte de seus conhecimentos de conteúdo ou pedagógicos, o que fará com que seu conhecimento pedagógico de conteúdo seja apenas superficial. Além disso, como ele não tem conhecimento dos alunos e suas características (do seu comportamento e nível de

aprendizagem), prepara uma aula ideal para que seu professor orientador avalie. Afinal, o estagiário não tem um vínculo ou compromisso com os alunos, a escola ou com o programa do professor, ele está cumprindo um requisito para terminar uma disciplina da graduação. Somando tudo isso ao fato de na sala de aula estarem presentes o professor da sala, o professor orientador, o estagiário e muitas vezes um ou mais alunos (visto que os estágios muitas vezes são feitos em grupos), não é possível pensar que as aulas do estágio correspondam a uma aula real.

Os três professores de Metodologia vêem o estágio como uma experiência positiva, que apenas dá uma amostra do que o aluno vai vivenciar na realidade, não tendo pretensão de dizer que o estágio é igual à prática diária de um professor, é muito bem ilustrada na fala de um dos professores formadores:

Depois, quando eles vão ser professores, eles percebem a dificuldade, isso porque eles foram lá e deram três ou quatro aulinhas, e imagina quando ele tiver 40 aulas, se é possível fazer aquela inovação, pra 40 horas. Eles fazem um exercício bonito, que no budismo, diz beijar o chão. (PME 3)

Mesmo sendo apresentadas todas essas críticas, a maioria dos professores destacaram que o estágio pode tornar-se muito significativo, por ser o início da aprendizagem em contato com a realidade de trabalho, ressalvado que esse momento não precisa necessariamente ocorrer da forma como é hoje, o modelo de estágio pode ser alterado, de forma que possibilite ao estagiário vivenciar como ocorre a interação entre os conhecimentos da formação e a prática da sala de aula.

As sugestões dos professores de História passam pelo direcionamento do trato com o conteúdo. As aulas do estágio poderiam ser projetos, que sairiam das salas de aula da universidade para depois serem discutidos com os alunos das escolas, ou poderiam surgir da observação da realidade, projetos para interagir com a realidade, podendo ser desenvolvidos junto a todos os alunos da sala, ou ainda na forma de cursos, onde participaria quem quisesse. Já as sugestões dos professores de Metodologia e da Rede direcionam-se no sentido de uma vivência, o que necessariamente não inviabiliza a primeira sugestão. O estágio poderia ser como residência médica, o que implicaria em aumentar o tempo de permanência na escola,

como também em tornar a vivência do estagiário mais real, participando do dia-a-dia da escola, trabalhando efetivamente, aprendendo como acontece a socialização do conhecimento.

[...] acho que tem que construir um caminho novo para os estágios. Acho que, durante o curso, durante todo o curso, o aluno ter contato com a sua realidade, a questão da pesquisa, depois desenvolver projetos para atuar nessa realidade, acho que o estágio tem que ser repensado. (PP 1)

[...] ele deveria vir como base, você vai ser professor, então no segundo ano, no terceiro ano, no quarto ir fazendo estágios preparatórios para isso, para quando ele chegar no último ano de História ele dizer: eu vou ser professor, mas eu tive a prática e eu tive a teoria. (PR 1)

Nessas sugestões pode-se perceber uma preocupação em tornar os conhecimentos da formação em conhecimentos significativos, ou seja, transformar conhecimentos exteriores em algo pessoal, experienciado. Assim os estagiários poderiam estar refletindo sobre todos os saberes que compõem o saber docente: os saberes da formação, os anteriores a ele, bem como os experienciais.

Indo além, a formação do professor não se restringe ao período da graduação e do estágio; ela estende-se por toda a vida profissional. Os professores continuarão aprendendo dia-a-dia, desde novos conteúdos até como lidar com os alunos, ou seja, no trabalho também o professor aprende coisas novas: a prática diária permitirá que os professores vejam em que medida os seus conhecimentos podem relacionar-se com as necessidades de seu trabalho. O professor pode aprender também a partir da própria prática.

Da própria prática. Não só, através de todas essas colocações que você fez, eventos, revistas, livros, e também da experiência da sala de aula, com seus próprios alunos, aprender a conviver com esses alunos e como ele vai conseguir que seus alunos produzam mais. (PME 1)

É, o professor, ele tem que ser um pouco psicólogo, ou bastante, como eu te disse também que muitos alunos procuram X professor, aí eu me pergunto, mas eu não estudei psicologia, mas a vida ensinou, né, a gente é mais velha, passou por tantas coisas, que eles são jovens, você acaba analisando. (PR 3)

E conteúdo, vai ter que aprender conteúdo, para ele trabalhar com didáticas, então ele vai ter não só de discutir a questão da historiografia, mas também ter conteúdo, vai precisar saber para poder falar sobre Roma, os imperadores

romanos, ou pelo menos saber que existiu estas coisas, e isto ele vai aprender na prática e como na universidade ele passa a maior parte do tempo discutindo historiografia, o que é legítimo, é para isso que serve a universidade, tem muitas coisas que a gente não aprende, ele vai ter que aprender ao ler o livro didático. (PR 4)

O que a gente aprende na universidade a gente sabe que não é suficiente né, é uma formação teórica em cima de alguns clássicos mas que, no dia-a-dia, na nossa realidade dia-a-dia, é diferente. Você vai se deparar com adolescentes, com jovens que têm uma família totalmente desestruturada, são adolescentes que não têm limite, portanto, e que a formação que a gente teve na universidade acaba fugindo totalmente da realidade que a gente encontra. E a gente acaba aprendendo na prática, no dia-a-dia, como atuar de fato. (PR 5)

É a partir do seu trabalho que surgirão necessidades que poderão conduzir à formação contínua. Esta poderá envolver leituras, cursos, pesquisas, etc., tanto a respeito de conteúdos específicos quanto de outros conhecimentos, o que fará que este profissional esteja em constante crescimento. Afinal, a formação inicial não contempla todos os conhecimentos; ela apenas mostra alguns enfoques, algumas leituras, somente um ponto de partida, que o capacite a fazer novas leituras, abordar novos enfoques, sendo que o ponto de chegada não existe:

Ele vai ter que fazer outras leituras em termos de conteúdo, em termos de técnica didática pedagógica, tanto num campo como no outro, conforme ele for sentindo necessidade, se ele quiser crescer, ele vai procurar, e vai procurar, porque, quanto mais conhecimento a gente tem, mais facilita o trabalho na sala de aula. (PME 1)

Porque a formação vai ser no dia-a-dia do professor que pesquisa, que lê, que investiga, não é. [...] a necessidade de o professor estar sempre precisando rever a sua formação, estar sempre, não é nem rever a sua formação, é estar sempre em formação [...]. (PH3)

[...] às vezes eu vejo assim: eu estou falando em termos gerais, por exemplo, se eu não me reciclo para estar trabalhando, de repente eu também não consigo melhorar a qualidade de ensino, com as minhas leituras, o meu próprio contexto. (PR 1)

No entanto é curioso constatar que, apesar de existir uma unanimidade sobre a capacidade de o professor continuar a aprender conteúdos a partir de seus estudos e pesquisas, muitos vêem uma dissociação entre teoria e prática, quando tratam de questões ligadas ao ensino, o que pode significar que dar aula é algo que não

pode ser ensinado, nem na formação, nem por nenhum outro meio que não a própria prática.

Apesar que o estágio não dá toda a dimensão da prática. Ele só vai aprender na prática quando ele for professor na verdade [...]. (PME 2)

Eu acho que o professor começa a aprender o conhecimento, começa a se virar enquanto professor quando ele entra na sala de aula. Ele aprende... eu não sei se ele aprende a lecionar, ou trabalhar com aula, mas ele, ele melhora o conhecimento se, claro, depende dele – mais fora da universidade. (PR 1)

É o dia-a-dia, com suas situações inusitadas, envolvendo professores, alunos, equipe pedagógica, funcionários, pais que criarão necessidades para as quais os professores terão que trazer respostas imediatas, mobilizando e adequando os saberes necessários – seja da formação, anteriores a ela, da sua própria prática, etc – para atender a essa realidade:

[...] porque ele só vai ter a noção do que é ser professor o dia em que ele pegar o seu próprio livro de chamada e entrar na sala sozinho, e sentir a responsabilidade que ele tem na mão dele, 40, 50 na sala esperando o que você vai falar, se é que vão querer te ouvir, e você vai ter que pensar por si mesmo, não vai ter ninguém te observando, eu acho que essa é a grande questão. (PR 2)

O que eu tenho feito é com algumas experiências pessoais, vou experimentando no dia-a-dia, e tento casar com essas pedagogias, essas propostas com as experiências que eu estou tendo [...] Sempre vai ter de passar pela experiência, olha nenhuma teoria funciona sem passar pela experiência do dia-a-dia. (PR 5)

No entanto, ao que parece os saberes pedagógicos da formação não são vistos como válidos:

[...] eu fiz História social e eu trabalhei com pesquisa, tinha o ensino de História e eu não quis, porque para mim o ensino de História é a prática, não tem nada de ficar falando de teoria, eu não acredito que a teoria de ensino de História vá me ajudar em alguma coisa. (PR 2)

Nada, você só vai aprender na prática, teoria não te ensina, tudo o que fizer na teoria jamais vai dar certo na prática, nunca se viu acontecer isso. Quer dizer a prática é aquele momento em que você pega e diz: a teoria é para ficar no papel eternamente, até se eu ensinar uma pessoa a fazer um arroz pelo telefone, ele não souber, eu duvido que ela acerte, mesmo que eu diga duas xícaras, assim, assim, assim, não adianta, até receita de bolo sai errado se você der pela teoria. Tem que aprender. (PR 3)

É necessário observar que os dois professores citados, em outros momentos, destacam a importância de o professor estar sempre lendo, pesquisando e estudando para preparar suas aulas, mas essa proposta está ligada apenas aos conhecimentos disciplinares. A associação entre os vários conhecimentos necessários na prática diária do professor é feita apenas por um professor das Pedagógicas e um da Rede:

Não é possível trabalhar só História, você associa com outras disciplinas, com outros conhecimentos. Então não tem como você fazer essa divisão de conhecimentos, dentro de uma hora em que você vai trabalhar, você acaba trazendo vários conhecimentos, vários contextos novos. (PP 1)

[...] eu diria assim: o conjunto de requisitos que essa pessoa deve ter para ser professor [...] uma visão global, essa flexibilidade de entrar em muitas áreas e trabalhar com todas essas áreas ao mesmo tempo, o desejo íntimo dessa pessoa de busca, de conhecimento, a insatisfação, mas a insatisfação positiva, não é aquela coisa melodramática, resmungona, não é isso não, a insatisfação enquanto assim: eu não estou satisfeito com o que existe hoje, então busca-se, tem essa habilidade de buscar soluções para esses problemas que existem hoje. (PR 6)

Como esta parte abordou pontos que fazem referência à prática dos professores, cada um falou daquilo que, na sua prática, foi tornando-se mais importante. “Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.” (TARDIF, 2002, p. 51). Isso também fica claro quando somente os professores de Metodologia e da Rede falam da importância da prática para a aprendizagem.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A categorização dos saberes considerados necessários ao professor de História a partir de Shulman (1987) é apenas um recurso para mapeamento das complexas interligações entre os diversos tipos de conhecimentos. Conforme apontado pelos próprios informantes, muitos desses conhecimentos estão imbricados, não

existem de modo estanque. A análise das opiniões dos professores, contudo, a partir dessas categorias, nos permite olhar de forma mais detalhada para as várias facetas envolvendo o trabalho docente.

Os dados descritos neste capítulo nos mostram que os formadores e os próprios professores consideram que não se espera que o professor saiba tudo da História, até porque isso implicaria em conhecer desde a chamada Pré-História até os dias atuais, algo impensável para qualquer ser, até mesmo para um professor universitário. Também não se espera que o professor ministre aulas pautado numa narração linear, nos moldes positivistas, de causa e efeito. No entanto, o professor deve saber História, no sentido de ter noções sobre o contexto histórico que lhe permitam se situar no espaço e no tempo, e, sempre que necessário, buscar leituras que lhe permitam entender melhor o conteúdo que tem que trabalhar, e isso independente de se tratar do ensino fundamental ou médio, pois o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado pelo professor deve sempre ser o mais profundo possível; o que variará será a metodologia utilizada em cada sala, em cada nível de ensino.

Além disso, o conteúdo deve ter um enfoque voltado para a realidade, buscando mostrar que a História não é aquela feita por personalidades importantes, mas por todos. O conteúdo também não deve ser apresentado como algo pronto e definitivo; o aluno deve ter acesso a diferentes abordagens e diversas fontes, de maneira que ele possa construir uma leitura da História mas, para tanto, o professor deve ter o domínio do referencial teórico e metodológico e suas implicações no ensino.

Somado a tudo isso estaria também o conhecimento de conteúdos de outras áreas, como filosofia, sociologia, antropologia, e outras, citadas como importantes, ao abordar os conhecimentos históricos.

Assim, vemos que seria importante ao professor estar constantemente atualizado com os lançamentos bibliográficos, ser um leitor de livros, revistas, jornais, e tudo o que lhe permitisse estar ampliando seus conhecimentos. Contudo, os entrevistados identificam os baixos salários como a principal dificuldade que o professor tem para fazer isso.

Sobre o conhecimento pedagógico geral, tudo o que foi mencionado esteve em função do trabalho com o conteúdo histórico - visto que, no trabalho em sala

de aula, não há como desvinculá-los. Foram mencionados elementos ligados às escolas pedagógicas, a conhecer o aluno, a leis que fundamentam a escola e o ensino. Especificamente quanto à didática, foi citada a importância de o professor saber planejar o seu curso e a sua aula, tendo clareza dos seus objetivos, das metodologias e saber administrar o tempo. Os professores entrevistados demonstram saber da importância de utilizar diversos recursos e disseram procurar utilizá-los quando possível. No entanto, muitas vezes as escolas não dispõem desses recursos, ou os professores não preparam uma aula para utilizá-los, seja por necessitar de tempo (que eles não têm), seja por falta de vontade, ou por falta de preparo. Também foi citado o livro didático como uma fonte viável, desde que abordado não como a única verdade, mas sim como uma leitura da realidade, analisando-o, trabalhando apenas com trechos, com imagens, ou conforme o professor julgar mais conveniente. Assim, não se nega a importância dos conhecimentos pedagógicos, no entanto, lança-se uma advertência de que, durante a graduação, muitas vezes eles são trabalhados dissociados do conhecimento do conteúdo histórico que o graduando já tem e sem estabelecer relação com a realidade na qual ele irá trabalhar, o que causa a sua desvalorização.

Quanto ao conhecimento curricular, procuramos ver como ele se efetiva na escola, ou como ele deveria se efetivar. O professor sabe que o objetivo do seu trabalho é contribuir para a formação de pessoas mais críticas, dispostas a interferir no meio em que vivem, trazendo mudanças para a sua vida, ou seja, eles têm clareza dos objetivos que querem levar os alunos a atingir. Contudo, a seleção inicial dos conteúdos ainda está sendo pautada pelas diretrizes oficiais, como os PCN e as propostas escolares, por exemplo, e até pelos livros didáticos, isso devido ao fato de as escolas estaduais fazerem parte de uma rede de ensino que, respeitadas as características locais, deve seguir diretrizes mínimas, que estabeleçam um padrão estadual, e até nacional de ensino. Todos os professores – formadores ou graduados – dizem que a abordagem desses conteúdos é direcionada pela sua ligação com a realidade em seus mais diversos aspectos, bem como pelo foco de interesse dos alunos. Os entrevistados também identificam problemas no trabalho com o conteúdo em sala de aula, seja por muitos professores ainda estarem voltados para uma História contada por europeus e americanos, seja por causa da busca da vinculação com a realidade e pelo excesso de

preocupação com as metodologias levarem a um descaso com o conteúdo histórico, ou seja, discute-se a realidade pela realidade, e as metodologias viram distração para os alunos. Também a falta de interdisciplinariedade na escola, ou até por ainda se trabalhar o conteúdo pelo conteúdo, sem nenhuma vinculação concreta com a realidade.

Segundo professores formadores e da Rede, a forma de trabalhar deve buscar as mais variadas metodologias: trabalhar com fontes diversas – escritos, músicas, jornais, pinturas, etc. – e com atividades distintas: trabalhos em grupos, individuais, seminários, teatros, desenhos, cartazes, passeios, enfim, tudo o que possa contribuir para que o aluno esteja construindo o seu conhecimento e para que o professor já possa estar avaliando se está alcançando os seus objetivos ou não. É interessante constatarmos que, além de outras atividades, foi muito valorizada a produção escrita do aluno, pois aí realmente ele estaria escrevendo a História. Assim, promovendo esta diversidade de atividades, o professor atende à individualidade dos alunos no processo da aprendizagem, seja lendo, escrevendo, desenhando, falando, ouvindo, etc., o que torna mais fácil a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Isto possibilita que o professor reavalie as suas aulas em função de os alunos estarem ou não atingindo os objetivos. No entanto, também aqui o professor se vê cerceado pelos problemas cotidianos.

Devido ao excesso de aulas, a metodologia mais utilizada é o trabalho com o livro didático, o que, segundo alguns, não é tão negativo assim, pois, na medida em que vão surgindo novos livros, que buscam estar se adequando às novas propostas de ensino, o professor acaba sendo induzido a mudar o seu modo de trabalho. A avaliação de muitos professores também não mudou, ela ainda é a avaliação do desempenho do aluno, medido em nota. A mudança de estratégias de trabalho, a retomada de conteúdos numa recuperação paralela, ou ainda o trabalho individualizado sugeridos como atividades posteriores à avaliação formativa, são propostas inviabilizadas pelo número excessivo de alunos em sala e/ou pela falta de estrutura física e humana na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam todos esses aspectos, são vistos apenas como uma síntese, uma incorporação de tudo o que já

vinha sendo pensado pela História e, nesse sentido, como algo positivo. No entanto, por querer implementar uma mudança total no ensino, sem mudar as condições reais de trabalho, acaba se tornando um documento imposto, que os professores acabam ignorando. Além disso, também foi criticada a ideologia subjacente às suas propostas: atender ao mercado, formando a mão-de-obra necessária. A valorização da autonomia do professor, proposta pelos PCN, acaba sendo um caminho de fuga para que o professor trabalhe o que a proposta tem de positivo e ignore o que não considerar viável.

A quarta parte trata do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o que o professor faz para que o aluno aprenda o conteúdo. Para alguns professores a História não é totalmente diferente das demais disciplinas, pois todas têm como objetivo a construção do saber escolar e tornar o aluno um cidadão crítico e participativo. Suas especificidades seriam o seu objeto de estudo e seus pressupostos teóricos e metodológicos, sem os quais o professor não será capaz de promover aulas que envolvam o aluno, despertando o seu interesse e participação nas atividades, o que garantiria a sua aprendizagem.

De acordo com formadores e professores da Rede, aprender História não se restringe a aprender fatos passados: o passado em si não tem valor; o professor trabalha para que o aluno possa ver as continuidades e rupturas, as permanências e as mudanças, favorecendo o entendimento da realidade. Para isso partirá sempre dos conhecimentos que seu aluno tem dessa realidade, para assim poder ampliá-los. Como já dissemos, para isso ele usará diversas metodologias, fontes e recursos. Não haverá a narração da História por parte do professor, mas sim um diálogo entre o professor, os alunos e as fontes; o aluno aprenderá como se escreve a História e, nesse sentido, aprenderá os princípios da pesquisa, o que contribuirá para que ele tenha um outro olhar sobre a realidade.

A quinta parte trata do conhecimento dos alunos e suas características. Para entendermos o aluno de hoje é preciso reconhecer que ele é fruto do seu tempo, de um tempo onde os meios de comunicação avançaram muito e onde as informações são disseminadas. Logo, são alunos, crianças, adolescentes, adultos que recebem muita informação, mas, muitas vezes, não têm os referenciais para analisá-las. Assim,

esses alunos não precisam de uma escola que só repasse informações, pois isso eles já têm. Eles precisam aprender a lidar com elas para que, mesmo fora da escola, possam continuar a aprender. No aspecto emocional e social, são crianças e adolescentes que vivem um novo modelo de organização familiar, onde o pai e a mãe trabalham, onde há mais tolerância e, muitas vezes, as referências e os valores morais são passados pela TV, pelos iguais e até pela escola. Convivem com uma crise financeira nacional e com a constante expansão da violência. Muitas vezes chegam na escola sem ter nenhum apoio familiar, sem nenhum incentivo, não vêem o porquê de estudar e, frente a uma escola que ainda resiste a mudar, e a aulas tradicionais, fatores que, se somados acabam, levando o aluno a ficar desmotivado, refletindo na sala de aula em apatia, bagunça, ou artifícios para enganar o professor (copiam as atividades, colam nas provas, etc). Vemos assim que parte da desmotivação está relacionada à própria escola, mas também contribuem outros fatores, conforme disseram quase todos os entrevistados. Muitas vezes os alunos que têm problemas (familiares, de aprendizagem, etc.) procuram no professor o apoio que eles não têm fora da escola, por isso querem agradá-lo, querem conversar. Além disso, eles chegam na escola e esperam uma aula diferente, anseiam por metodologias diferenciadas, que tornem a aula mais dinâmica e atrativa, mas, como já vimos, a escola e o professor não estão conseguindo acompanhar a nova realidade, até nas questões mais elementares, como o professor ocupar o seu lugar. Assim, de acordo com o comportamento do professor em sala, teremos reações diferentes dos alunos. Por exemplo, os alunos de uma determinada sala podem conversar mais sobre assuntos sem relação ao conteúdo, durante a aula do professor A por considerarem que ele não representa autoridade.

Nos aspectos psicológicos existe a diferença entre as fases de desenvolvimento, que geralmente acompanham a idade cronológica; por isso o professor deve aprender a conhecer cada fase e identificar metodologias que possam ter uma melhor eficiência. Uma alternativa para o professor é descobrir com qual faixa etária ele tem mais facilidade de atuação e procurar desenvolver seu trabalho, sempre que possível, junto a mesma.

A sexta parte trata do conhecimento do contexto educacional. Quanto à parte física da escola, ela apresenta grandes contrastes, variando de escolas que

contam até com laboratório de informática e escolas que não têm nem biblioteca, ou, se têm, seu acervo constitui-se de livros didáticos e enciclopédias. O número de alunos por sala⁷ é considerado elevado frente às propostas educacionais de um ensino que atenda as necessidades individuais de cada aluno, ou mesmo de trabalhos orientados.

As escolas, na sua maioria, contam com uma equipe pedagógica que teoricamente deveria trabalhar junto com o professor em prol da melhoria do ensino. Porém, essa equipe acaba ficando envolvida com aspectos burocráticos (preenchimento de documentos e relatórios, etc). O trabalho do professor e seu processo de avaliação praticamente não interessam; o que interessa é saber quantos alunos serão aprovados e quantos, reprovados.

O trabalho interdisciplinar é outra proposta apontada como benéfica para a escola, mas muito distante de ser alcançado, seja devido à falta de tempo para encontros, pelo receio de se expor, ou por nunca ter existido, enquanto prática efetiva.

Por sua vez, o governo não demonstra real interesse, visto que as políticas públicas para a educação nunca contam com os recursos necessários, seja para a compra de recursos audio-visuais, seja para implementar uma capacitação permanente dos professores, ou ainda, como foi mencionado por todos os professores, melhorar substancialmente o salário dos professores, o que lhes permitiria ter menos aulas e mais tempo para leituras, etc.

Além disso, a escola encontra-se hoje desvalorizada e desacreditada socialmente, não contando com o apoio dos pais e da comunidade.

De forma geral, para os entrevistados, os próprios professores podem tornar-se mais um problema para a escola, quando assumem uma postura descompromissada, sem preocupar-se com os seus objetivos e com o seu trabalho. Esse tipo de professor apenas cumpre um horário e preenche os papéis que lhe são solicitados. Por outro lado, os professores comprometidos com o seu trabalho, que reconhecem a sua importância junto aos alunos e na comunidade em que trabalham, que se interessam pelos seus alunos e procuram sempre melhorar a qualidade de seu

⁷ No Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª) o mínimo é 35 alunos, sendo que a maioria das turmas tem 40; já no ensino médio o mínimo de alunos é 40.

trabalho, independente de todas as dificuldades, fazem a escola ser um lugar melhor, um lugar do qual se orgulham.

A sétima parte trata dos conhecimentos dos fins educacionais, propostas e valores e suas filosofias e fundamentos. A escola deveria estar voltada para a construção do conhecimento e a formação global dos educandos, proporcionando uma formação capaz de contribuir para termos cidadãos críticos e participativos, que busquem novos caminhos nesse mundo que não lhes oferece muitas oportunidades, não no sentido de adequar-se da melhor maneira possível, mas de agir em prol de uma transformação que melhore a sua vida e a dos demais. Um sujeito que seja capaz de entender o seu lugar no mundo do trabalho e que esteja sempre buscando alternativas. Enfim, uma formação que capacite para a vida. Poderíamos dizer que os PCN têm a mesma proposta. No entanto, uma professora lembrou que, ideologicamente, eles têm a função de preparar a mão-de-obra que o mercado capitalista necessita. Infelizmente, segundo os entrevistados, a escola não conseguiu alcançar plenamente os seus objetivos, por todos os problemas e limites que foram anteriormente mencionados, mas, segundo eles, apesar disso a escola caminha nesse sentido.

A História também tem seus objetivos a cumprir e estes estão diretamente relacionados aos objetivos da escola, mencionados acima. Nesse sentido, ela também enfrenta os mesmos problemas e, por isso, algumas vezes, acaba ficando sem função dentro dessa escola.

O que podemos concluir é que tanto a escola, quanto a História estão buscando caminhos que as aproximem do seu ideal, mas é um caminho longo, amparado em boas propostas, mas cerceado pelas condições reais.

As colocações dos informantes levam, naturalmente, a considerações sobre a formação. Na visão dos informantes formadores esse professor que está sendo formado deve ter em mente a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. O professor não deve ser um repassador de informações, ele deve ser uma pessoa que constantemente pesquisa, no intuito de melhorar a qualidade do seu trabalho. Ele deve ser um profissional que tenha a percepção de que a pesquisa não é algo desvinculado

da sala de aula, desvinculado da realidade; a pesquisa não deve ser associada a um preço a pagar por um título acadêmico ou à chance de passar em um concurso.

Sua formação deve contemplar o conteúdo, seja ele histórico, filosófico, sociológico, da língua e tudo o mais que contribua, bem como aliar esses conhecimentos à prática, desenvolvendo a noção didática, ou, como chamamos aqui, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Ele deve também conhecer o aluno e saber relacionar-se com ele, conhecer a realidade e a sua importância profissional dentro dessa realidade. Assim, mesmo quando chamados a tratar espontaneamente de quais conhecimentos são considerados essenciais, apontam para categorias semelhantes às postuladas por Shulman (1987).

De acordo com os entrevistados, o estágio seria uma opção para conhecer a realidade, mas não o estágio no modelo atual, um estágio que permitisse aos estagiários uma real integração na escola, uma convivência real, onde ele pudesse estar aprendendo a desenvolver as especificidades do trabalho docente e enfrentar os problemas do cotidiano.

A valorização do espaço da sala de aula, sendo identificado pelos professores de Metodologia e Prática de Ensino e os professores da Rede como o lugar onde a teoria se efetiva em prática, foi analisada como sendo a construção do conhecimento experiencial, onde vários saberes são mobilizados em função das necessidades do trabalho diário. Pela prática, o que antes eram saberes exteriores, vindos da formação profissional, do campo de conhecimento da História, do currículo, são transformados em saberes internos, ganhando sentido para o professor, conforme a sua utilização vai se dando no decorrer do seu trabalho. Além disso, esses professores também identificaram a prática como geradora de novos saberes, tendo que aprender fazendo, os professores acabam desenvolvendo macetes da profissão, ou, como Tardif (2002) denomina, traços da personalidade profissional.

É necessário mencionar também que, permeando toda a fala dos entrevistados, estiveram presentes colocações que sempre contrapunham o aspecto ideal e as condições reais de trabalho, marcadas por todas as dificuldades conhecidas e vivenciadas. Neste sentido, o contexto escolar acaba sendo um determinante na operacionalização de todos os conhecimentos do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa procurou investigar o processo de formação do professor de História sob o ponto de vista de quem está diretamente responsável por essa formação, nos cursos de graduação, e de professores atuantes.

Tendo por base os estudos de Tardif (2002), é possível afirmar que a formação inicial não é a fonte de todos os saberes do professor; ele advém de várias origens, anteriores e posteriores à formação: da família, do seu ambiente social, da formação escolar anterior, da instituição de formação de saber superior, do próprio meio escolar, e também da sua própria experiência profissional. Assim, pode-se dizer que os saberes docentes são formados pela confluência de vários saberes: saberes pessoais, saberes de formação (sobre a ciência da educação, os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares ligados ao seu conteúdo específico), saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação e os curriculares só ganham uma percepção pessoal do professor quando se integram ao saber experiencial. É a relação dialética entre teoria e prática que integra e transforma, e constitui-se no saber ensinar do professor. Isso acontece devido ao fato de que a sala de aula e a relação com os alunos trazem situações inusitadas para as quais o professor deve buscar respostas imediatas, caracterizando-se como reflexão-na-ação (SCHON, 2000). Assim, com o passar do tempo e a partir de vivências diferenciadas, com os alunos, demais professores, equipe pedagógica, funcionários, comunidade e outros, o professor irá selecionando, julgando e validando todos os saberes anteriores, de acordo com as exigências cotidianas de sua própria prática. Por isso, a prática também é considerada lugar de produção de saber profissional, podendo o saber experiencial do professor estar em constante construção e reconstrução, na relação entre tempo, trabalho e aprendizagem. Em suma, os saberes docentes são, ao mesmo tempo, existenciais (ligados a experiências pessoais), sociais (partilhados na família, na sua formação enquanto aluno, na instituição de formação, no ambiente de trabalho, etc) e pragmáticos (ligados ao trabalho e ao trabalhador).

É possível perceber que as instituições de ensino superior têm um alcance delimitado. Elas podem trabalhar com os saberes de formação, mostrando aos futuros professores que o ensino não é uma questão meramente de escolhas pessoais ou intuitivas, existindo conhecimentos que podem fundamentar os princípios de suas ações práticas.

Contudo, quais seriam os elementos componentes desses conhecimentos que o professor tem e que a universidade poderia estar abordando? O que está na base de conhecimentos do professor de História? Existe divergência entre o que pensam professores formadores e já graduados?

Para chegar a essas respostas, norteados pelas sete categorias de conhecimento estabelecidas por Shulman (1987), procuramos os próprios professores formadores e graduados para que eles falassem sobre os seus conhecimentos, e a partir das suas entrevistas é que chegamos a essas conclusões.

Sobre a compreensão da História e o seu ensino, o professor deve ter noções gerais que lhe permitam se situar no tempo e no espaço. Além disso, deve estar sempre procurando leituras que lhe permitam um maior aprofundamento no tema trabalhado. A História, enquanto disciplina, não deve ser trabalhada como um fragmento isolado; o seu conhecimento é interdisciplinar, necessitando de noções de filosofia, sociologia, antropologia e qualquer outra área que possa contribuir para o entendimento de determinada época. O estudo da História também é algo que deve estar intimamente vinculado ao presente, mostrando não só como os homens construíram o seu passado, mas como é possível interagir no próprio contexto histórico vivenciado. Direcionando tudo isso está o princípio de que ensinar História também é ensinar o seu método, por isso a importância de o professor dominar os princípios teóricos e metodológicos da História.

Nesse sentido, a proposta curricular dos professores aproxima-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre eles existe uma consciência de que esse documento veio adequar as propostas oficiais do ensino ao que a área da História e da Educação já vinham propondo e que muitos professores já vinham desenvolvendo: trabalhar a partir da realidade do aluno e em função dela, utilizar diversas metodologias de ensino, levar para a sala de aula, para o domínio do aluno, os princípios da

construção do conhecimento histórico, avaliar o processo, analisar como o processo do ensino e da aprendizagem está atingindo cada aluno.

No entanto, de forma geral, pode-se identificar a falta de crítica aos princípios ideológicos ligados aos interesses do mercado capitalista, que estão norteando a educação no país, ou mesmo a atribuição de um valor menor a esse dado, por considerar que ele pode ser contornado a partir da própria autonomia atribuída aos professores.

O contexto escolar é uma marca constante e determinante, visto que ele pode limitar a efetivação de qualquer proposta educacional: salas de aulas com cerca de 40 alunos, quentes, com recursos inadequados, baixos salários, que levam os professores a terem muitas aulas, trabalhar em várias escolas, com centenas de alunos, terem pouco tempo para estudos e se verem privados da assinatura de jornais, revistas, periódicos, etc, ou mesmo da participação em cursos. Tudo isso torna inviável o desenvolvimento de um trabalho concebido idealmente, ou seja, interdisciplinar, baseado na recuperação contínua e paralela de conteúdos, tendo o máximo de qualidade.

Ironicamente, as autoridades educacionais, por sua vez, revelam preocupação com a qualidade da educação nas escolas através da definição do número mínimo de alunos por classe, tendo por parâmetro a metragem das salas. Além disso, segundo os entrevistados, assiste-se à contínua desvalorização salarial do professor. O governo implementa políticas de capacitação questionáveis. Esse conjunto de fatores contribui para que, na realidade, ainda existam professores de História que ministram aulas pautados numa narrativa linear de causa e efeito, uma História feita de fatos e heróis, onde o povo é mencionado apenas como coadjuvante do processo. Com uma metodologia baseada no quadro, giz, aula expositiva e no livro didático. Um professor que não conduz sua aula, mas que empresta sua voz para explicar o livro, fato constatado na literatura e junto aos entrevistados, que dizem identificar tal postura em alguns profissionais. Além disso, conhecendo o contexto escolar, é possível perceber que, mesmo que parte dos professores de História ainda não tenha mudado, os alunos que freqüentam a escola mudaram. Mantendo características psicológicas ligadas ao seu desenvolvimento, inseridos num mundo que dá mais liberdade, mais

informação, esses alunos questionam, participam, querem saber o porquê, muitas vezes pedem aulas diferentes, mais atrativas, outras vezes protestam – inconscientemente – não participando da aula, que consideram desinteressante, conversam, tumultuam a ordem que o professor insiste em não mudar.

Esses alunos levam para a escola reflexos da realidade que vivenciam. Muitos deles não têm mais um modelo familiar tradicional, tido como ideal por muitos professores. Eles vivenciam problemas familiares, econômicos, sociais. Muitos de seus valores e referências não vêm mais da família e sim do meio social, inclusive da escola. Muitos chegam na escola desmotivados, pois não vêem nenhuma perspectiva nova que a escola possa lhes oferecer. Sua estratégia passa a ser de sobrevivência: procuram meios apenas de passar de ano. Por outro lado, o que faz com que a escola não mude? Parece que o próprio contexto escolar instaura um círculo vicioso: alunos com problemas, falta de pessoal para acompanhá-los (psicólogos, assistentes sociais, etc), valorização do burocrático em detrimento do que acontece na sala, ou seja, o que importa é preencher corretamente planejamentos, livros, canhotos e ter uma estatística que demonstre que a maioria dos alunos foi aprovada; se o processo de aprendizagem aconteceu realmente, isso não importa⁸.

É fácil valorizar a escola ideal, mas como querer que a comunidade valorize a escola real? Mesmo que a escola e a História tenham como objetivos formar cidadãos, que compreendam sua realidade, capazes de construir o próprio conhecimento e a partir disso traçar novos rumos para a sua vida, cercado por tantas adversidades o professor acaba tendo que se tornar um idealista, buscando fazer o máximo possível nas circunstâncias em que se encontra. Talvez por isso, hoje a postura necessária do professor seja tão exaltada por pesquisadores, professores formadores e professores atuantes: um profissional que deve ser consciente da sua responsabilidade social, e durante suas aulas envolver seus alunos, mostrando o seu próprio comprometimento, o seu gosto pelo trabalho e pela História, além, é claro, de desenvolver metodologias motivadoras.

⁸ Ou importa apenas quando o Estado precisa de dados sobre a educação, aí acontecem as provas de avaliação do sistema, que geralmente constatam que os alunos sabem cada vez menos e que, logicamente, é preciso descobrir o que os professores estão fazendo de errado, uma vez que as propostas curriculares são excelentes. Desconsiderando o contexto de trabalho, a culpa recai, exclusivamente, sobre o professor.

Esse quadro, apontado, de modo geral, tanto por autores resenhados, formadores e professores atuantes, não revela divergências significativas. A divergência também não está na inter-relação entre teoria e prática. Os entrevistados concordam que é necessário que os professores tenham um conhecimento teórico, vindos da sua formação inicial ou contínua, capaz de ser um referencial, quando tiver que buscar soluções para seus problemas.

Por isso, na formação é importante que o estágio seja uma experiência prática que propicie uma imersão no contexto escolar, dando tempo para que as situações de ensino sejam vivenciadas diversas vezes, para que os conhecimentos dos futuros professores sejam articulados e mobilizados em função da diversidade de necessidades práticas.

Contudo, foi possível perceber entre os professores entrevistados atuantes no ensino fundamental e médio, que, se por um lado há a valorização dos saberes disciplinares e da prática, por outro, há a negação do valor dos conhecimentos pedagógicos ou qualquer outro vinculado à ciência da educação. É como se o saber experiencial é que fosse a fonte dos saberes pedagógicos, de nada adiantando estudos ou pesquisas nesse sentido.

Também foi possível constatar que, mesmo quando há valorização dos saberes pedagógicos, estes são associados a um conhecimento técnico, que orienta formas de fazer. Não há referência aos aspectos teóricos discutidos pela ciência da educação. Isso tem reflexos diretos na noção de pesquisa apresentada por esses professores. Para eles é importante que o professor de História tenha como característica pessoal o gosto pela leitura, que constantemente leia pesquisas, textos, livros que aprofundem seus conhecimentos de conteúdo. Também é considerado importante que ele leia jornais e revistas, mantendo-se atualizado sobre a realidade, o que ajudará a estabelecer a relação entre passado e presente. A pesquisa é entendida apenas como pesquisa histórica, isto é, seus princípios teóricos e metodológicos: pesquisar sobre educação é negligenciado. Isto provavelmente estaria fundamentado na crença de que, com uma boa fundamentação teórica e metodológica, e análise do contexto de trabalho, o conhecimento pedagógico viria da própria prática. Deste modo, as discussões sobre ensino e aprendizagem, processo de avaliação, planejamento, etc.

seriam desnecessárias, e o interesse de pesquisa se restringiria a aspectos ligados diretamente aos conteúdos de ensino. A noção de que os conhecimentos de formação estão relacionados apenas à própria disciplina e aos seus princípios teóricos e metodológicos também é partilhada por parte dos professores formadores, especialmente aqueles que não têm ligação com a prática de ensino, ou com aspectos pedagógicos.

As possíveis sugestões para a alteração desse quadro não são inéditas, já tendo sido apresentadas por outros pesquisadores. Ranzi (1999) e Monteiro (1999) propõem que, se a universidade quer professores reflexivos, que essa reflexão comece durante a formação. Sugerem ainda que: a) as pesquisas desenvolvidas tenham relação com o contexto escolar, com o que e como se ensina; b) o professor e o historiador aproximem-se através dos referenciais teóricos e metodológicos, dos objetos de estudo, problemas levantados, recursos, fontes, etc.; c) o estágio sirva para a experimentação da reflexão na ação; d) o espaço da formação propicie a reflexão sobre a reflexão na ação; e) as leituras e pesquisas sirvam de base para a análise da própria prática; f) os conhecimentos dos estagiários sejam mobilizados mas que os professores formadores sejam interlocutores entre os saberes experienciais e os saberes teóricos da formação. Assim, durante sua formação, o estagiário poderá vivenciar como acontece a articulação entre teoria e prática.

Nesse mesmo sentido, Joanelho (1999) e Villalta (1993) sugerem maior articulação entre teoria e prática, entre os conhecimentos partilhados na formação e os que serão necessários para o exercício da profissão.

Também é necessário um trabalho interdisciplinar, uma integração no sentido de discutir os conhecimentos que os alunos estão recebendo, um trabalho em que as disciplinas específicas, práticas (de ensino e pesquisa) e pedagógicas envolvam-se nas discussões pertinentes ao curso. Isto seria coerente com a própria proposta de trabalho interdisciplinar no ensino fundamental e médio.

Consideramos que este trabalho de pesquisa pode vir a provocar reflexões sobre o processo de formação dos professores de História, de maneira indissociável do seu trabalho efetivo, pautado não somente no referencial bibliográfico mas, principalmente, no próprio saber docente do professor.

Sabemos que as sugestões caminham no sentido de buscar uma formação ideal, e que, mesmo que não seja possível atingir o ideal, é no caminhar que ocorrerão as transformações na realidade presente.

Para encerrar é preciso falar sobre a reflexão pessoal que o trabalho permitiu acontecer. Enquanto professora do ensino fundamental e médio, formada na década de 90 e trabalhando já há sete anos, a dissociação entre teoria e prática, a distância entre os conhecimentos da formação inicial e as exigências da prática, eram pontos que provocavam profundo questionamento.

Agora, feito todo o percurso desta pesquisa, estas são questões que parecem menos contraditórias. Como já foi mencionado anteriormente, por mais que pensemos que, na prática, há um distanciamento total da teoria estamos enganados. É também aos conhecimentos teóricos, entre outros, que podemos recorrer quando precisamos tomar decisões imediatas em sala de aula, eles também fazem parte da base de conhecimentos do professor. No entanto, esses conhecimentos teóricos serão filtrados em função do julgamento do professor que, invariavelmente, lida com situações únicas o que exige respostas também únicas.

Dado esse fato – do professor precisar lidar cotidianamente com o inusitado – é possível, neste momento, considerar ingenuidade pensar que as instituições formadoras poderão formar um profissional capacitado a responder a todas as exigências da prática. As instituições formadoras podem contribuir com conhecimentos que poderão servir de referencia inicial para o profissional, no entanto, essa formação se estenderá por toda a vida profissional do professor, somada as suas experiências pessoais, às suas leituras, pesquisas, e vivências escolares e extra-escolares.

REFERÊNCIAS

ARAS, Lina Maria Brandão de. A Implantação da LDB/96 e os cursos de História. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.381-392

ARIAS NETO, José Miguel. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p.103-146, 1999.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa; o caos, a nova ciência. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 11-26, 2001.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 59-76, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais**: História. Brasília, 1998b.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Currículo, professor e ensino de história. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.371-378

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR; Arlindo José de; MELO; Gilberto Francisco Alves. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos . In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.307-335. (Leituras do Brasil)

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo A. Por uma graduação em história crítica e pluralista: reflexões sobre o curso de história da Unicamp. **Revista História & Ensino**, Londrina, v.5, p. 127-136, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira. (Orgs.) **Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 5-134 (Leituras do Brasil)

JOANILHO, André Luiz. A produção do conhecimento histórico. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.157-164

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n 74, p. 43-58, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, 25/26, p. 143-162, 1993.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n 74, . p.27- 42, 2001.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. Processos de formação de professores artistas- reflexivos de física. **Educação & Sociedade**, Campinas, n 74, p.97-120, 2001.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O lugar da prática de ensino na produção do saber escolar. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.135-142

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os parâmetros curriculares e a formação do professor. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.362-372

SCHÖN, Donald A. Compreendendo a necessidade do talento artístico na educação profissional. In: **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 1-45.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p.1-22, feb. 1987.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n 36, p.15-38, 1998.

SILVA, Marcos A da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n 25/26, p.223-232, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro inicial (semi-estruturado) feito para a entrevista piloto

Apêndice A – Roteiro inicial (semi-estruturado) feito para a entrevista piloto.

CATEGORIA – CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Conhecimento específico da área de formação

01 - O que o professor precisa saber para dar aulas de história?

02 – Você vê diferença entre o que o professor precisa saber sobre História para dar aulas no ensino fundamental e médio?

CATEGORIA – CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

03 – Além do conhecimento sobre conteúdo, o que você acha que o professor precisa conhecer sobre didática?

CATEGORIA – CONHECIMENTO CURRICULAR

Conjunto de conteúdos, em diferentes séries, mais materiais didáticos a serem utilizados

04 – Quais conteúdos devem ser ensinados para os alunos?

05 – Quais conteúdos você ensina?

06 – Como você seleciona os conteúdos (a partir do quê)?

07 – Você já fez algum estudo sobre os PCNs (individual ou na escola)?

08 – Como você trabalha esses conteúdos

09 – Como você avalia seus alunos?

10 – Para que serve essa avaliação?

CATEGORIA – CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Possibilita um conteúdo tornar-se aprendizagem, age como mediador da construção do conhecimento do aluno

- 11 – Ensinar História é diferente de ensinar outra matéria? Em que sentido?
- 12 – De que maneira você leva o aluno a aprender?
- 13 – O que o aluno deve fazer para aprender?

CATEGORIA – CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES E SUAS CARACTERÍSTICAS

Da psicologia da infância

- 14 – Conhecer as características de uma turma influencia no planejamento da aula?
- 15 – Você prefere trabalhar com várias séries ao mesmo tempo ou com uma série específica? Por quê?
- 16 – Como você caracteriza seus alunos nos últimos dois anos?
- 17 – O que é uma turma boa x turma difícil?
- 18 – Quando existem problemas de relacionamento na sala de aula, geralmente, quais são as origens/causas?

CATEGORIA – CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Desde o trabalho na escola, na sala de aula, características da comunidade e culturais, administração/governo, investimento financeiro na escola, etc.

- 19 – Como você caracteriza essa escola em relação às outras que você conhece?
 - a) Alunos
 - b) estrutura interna
 - c) tempo para preparo de aulas
 - d) problemas materiais
 - e) interação entre professores

- f) organização do trabalho dos professores (como grupo)
- g) incentivo à capacitação (cursos)

20 – Até que ponto suas aulas têm/recebem influência das políticas educacionais (ex.: orientações Núcleo, PCN, etc)

CATEGORIA – CONHECIMENTO DOS FINS EDUCACIONAIS, PROPOSTAS E VALORES, SUAS FILOSOFIAS E FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

21 – Na sua opinião para que serve a escola?

22 – Por que é importante aprender história?

23 – Como você contribui?

FORMAÇÃO

24 – Muitos autores dizem que o professor de história é também um pesquisador. O que você pensa disso?

APÊNDICE B

**Roteiro modificado (semi-estruturado) para entrevistas (duração
média 1 hora)**

Apêndice B – Roteiro modificado (semi-estruturado) para entrevistas (duração média 1 hora)

Nome

Formação

Especialização (em que área, onde foi feita e quando)

Mestrado (qual o tema, onde foi feito e quando)

Experiência profissional (tempo e nível de atuação no ensino)

- Professor da rede pública
- Professor de faculdade (qual disciplina)

CATEGORIA – CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

01 - O que o professor precisa saber sobre História, para dar aulas de História?

01 a) Mesmo muito criticada, a divisão da História em Pré-História, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, América e Brasil, é muito usada (está presente na própria estrutura do curso de formação, ou na escola quando fazemos o planejamento). Na sua opinião o professor precisa saber tudo isso sobre a história para poder dar aula de história?

02 – Você vê diferença entre o que o professor precisa saber sobre História para dar aulas no ensino fundamental e no ensino médio?

CATEGORIA – CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

03 – Além do conhecimento sobre conteúdo, o que você acha que o professor precisa conhecer/saber sobre os chamados conhecimentos pedagógicos, para dar aula?

CATEGORIA – CONHECIMENTO CURRICULAR

04 – Quais conteúdos devem ser ensinados para os alunos?

05 – Quais conteúdos você ensina?

06 – Como você seleciona os conteúdos (a partir de que)?

07 – Você já fez algum estudo sobre os PCN (individual ou na escola)?

7.1 Essas propostas dos PCN têm relação com os conteúdos que você seleciona para ensinar?

08 – Como você trabalha esses conteúdos, ou seja, com quais metodologias?

09 – O que o professor vai ter que avaliar em sua aula? (Como você avalia seus alunos?)

10 – Para que serve essa avaliação?

CATEGORIA – CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

11 – Ensinar a História é diferente de ensinar outra disciplina qualquer (matéria)? Em que sentido?

12 – O que o aluno deve fazer para aprender?

CATEGORIA – CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES E SUAS CARACTERÍSTICAS

13 – Que tipo de aluno você considera que frequenta a escola hoje?

13.1 Como você caracteriza seus alunos nos últimos dois anos?

14 – Você prefere trabalhar com várias séries ao mesmo tempo ou com uma série específica? Por quê?

15 – Quando existem problemas de relacionamento na sala de aula, geralmente, quais são as origens/causas?

16 – O que é uma turma boa x uma turma difícil?

CATEGORIA – CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

17 – Dê forma geral, o que você considera que é ser professor de história na escola pública?

Facilidades e dificuldades (junto aos alunos, demais professores – organização do trabalho em grupo – incentivo, incentivo à capacitação, tempo, etc)

CATEGORIA – CONHECIMENTO DOS FINS EDUCACIONAIS, PROPOSTAS E VALORES, SUAS FILOSOFIAS E FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

18 – Na sua opinião, para que serve a escola hoje em dia?

19 – Na sua opinião, para que serve a história?

20 – Você considera que esses objetivos (da escola e da história) vêm sendo alcançados junto aos alunos?

FORMAÇÃO

21 – Muitos autores dizem que a formação do professor de história é também a do pesquisador. O que você pensa disso?

22 – Então o que vai diferenciar um professor de um pesquisador – ou nada diferencia?

23 – Você considera que a formação atual está dando conta desse preparo todo?

24 – Se você pudesse definir em um aspecto, o que você acha que não poderia faltar na formação do professor?

a) O que você pensa do estágio?