

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**OS PROFESSORES DE HISTÓRIA: A FORMAÇÃO INICIAL
E A CONFIGURAÇÃO DE SABERES ESCOLARES –**

Um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú

RICARDO ANTÔNIO VIOTTO

**CAMPINAS - SP
2004**

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

V814p	<p>Viotto, Ricardo Antônio. Os professores de história : formação inicial e a configuração dos saberes escolares – um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú / Ricardo Antônio Viotto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador : Maria do Carmo Martins. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Professores – Formação. 2. Licenciatura. 3. História – Estudo e ensino. 4. Saberes escolares. 5. Teoria do conhecimento. I. Martins, Maria do Carmo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
04-007-BFE	

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS PROFESSORES DE HISTÓRIA : FORMAÇÃO INICIAL E
A CONFIGURAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES –
Um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú**

**Ricardo Antônio Viotto
Prfa. Dra. Maria do Carmo Martins**

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Ricardo Antônio
Viotto e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 19/02/2004

Assinatura:.....

Comissão Julgadora:

AGRADECIMENTOS

*“afinal de contas quem não se inspirou
em algo que o professor disse ou fez(...)”*
P33

Este percurso em direção à construção do trabalho científico, da experiência na pós-graduação e da minha formação para atuar no ensino superior só foi possível, em grande parte, graças à eficiência e sabedoria da orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Martins que em momentos difíceis em minha vida jamais apressou o rio, dando-me tranquilidade e tempo para superar os obstáculos. Esta marca e acima de tudo a sua postura ética, para minha felicidade, a encontrei em muitos professores e funcionários da Unicamp.

Quero ressaltar a importância do grupo de pesquisa: Memória, História e Educação para minha formação, são: Profa. Dra. Ernesta Zamboni, Profa. Dra. Vera Lucia Sabongi de Rossi, Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e a Profa. Dra. Maria do Carmo Martins. Os eixos reflexivos do grupo: cultura, escola, política, memória e o ensino de história foram importantes para que eu pudesse entender a trajetória dos sentidos e imagens do meu objeto de pesquisa: a representação sobre a prática do ensino de História dos Professores atuantes pela Diretoria de Ensino de Jaú.

Destaco a importância das professoras: Maria das Mercês Ferreira Sampaio – PUC/SP e Vera Lúcia Sabongi de Rossi – Unicamp que participaram de minha qualificação, fui muito bem nutrido com idéias e observações a respeito de alguns eixos sobre o meu trabalho, por exemplo: era preciso especificar ainda mais a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e tomar cuidado com o enunciado dos questionários, nem sempre o que parece ser é realmente o que esperamos que seja. Assim como a professora Ernesta Zamboni que sempre se mostrou receptiva e acolhedora quando requisitada.

Agradeço também as funcionárias da seção de Coordenação do Curso de Pedagogia que sempre me atenderam muito bem e transmitiam os recados e trabalhos, prontamente, a minha orientadora. Esse sentimento de afeição é evidente também em relação às secretárias da pós-graduação, em especial, a Nadir e a Wanda. Agradeço também aos meus familiares que estiveram comigo nesta jornada e, em especial, ao meu irmão Tuim, onde as

longas conversas sobre formação de professor e conhecimento na área de línguas resultaram em ótimas idéias conceituais e de visão de mundo para o desenvolvimento deste.

A elaboração deste trabalho recebeu também boas indicações teóricas de dois professores mestrando pela Universidade Metodista de Piracicaba. São eles: o professor de História Ricardo A. C. Marques, Presidente da FREA (Faculdade Regional Educacional de Avaré) e a professora de História Dinamene G. G. Santos, Coordenadora dos Cursos de Humanas da FREA. Os meus agradecimentos às novas amigas que se tornaram ótimas conselheiras e que me ajudaram muito academicamente em relação aos saberes sobre a área que cada uma tem: a professora de História Marilda R. L. Rosseto, a professora de língua Portuguesa Carmem L. F. Castro Alves e a pedagoga Ernandina M. Colela. Aos amigos Bruno, João e Ademir que tanto contribuíram com o conhecimento de informática.

Finalmente, os meus agradecimentos especiais ao apoio da CNPq que financiou os meus estudos de fevereiro de 2002 a fevereiro de 2004. O meu eterno obrigado a minha orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Martins, a Profa. Maria das Mercês Ferreira Sampaio, a Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi, a Profa. Dra. Ernesta Zamboni e ao Prof. Dr. Kazumi Munakata. Além, é claro, da Coordenação do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp. A todos, muitíssimo obrigado.

LISTA DAS SIGLAS

AGB.....	Associação dos Geógrafos do Brasil
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DEJ.....	Diretoria de Ensino de Jaú
EE.....	Escola Estadual
FORGRAD.....	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades
IES.....	Instituto do Ensino Superior
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB II.....	Professor de Educação Básica II
P1,P2,P3(.....P55).....	Identificação dos Professores por idade
SEE.....	Secretaria Educação do Estado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO :

Jurisdição da Diretoria de Ensino de Jaú : municípios e unidades escolares.	01
Roteiro de Viagem : Mapa da Diretoria de Ensino de Jaú.....	05
Mapa da Diretoria de Ensino de Jaú.....	06
A Fonte.....	09
Organização dos Capítulos.....	11

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA

Antecedentes do problema.....	19
Tendências atuais relativas ao problema.....	23
Pontos de debate.....	29
Preocupação social.....	36

CAPÍTULO I : O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA : SÍNTESES, MUDANÇAS E PERSPECTIVAS

A formação e o ensino de história em perspectiva.....	39
A historiografia em perspectiva	46
Os caminhos da explicação histórica na atualidade.....	54

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E O SEU MUNDO DO TRABALHO

Em busca de um perfil.....	61
Quadro 1: trajetória de vida.....	62
Gráficos 1 e 2: distribuição em relação à trajetória profissional.....	65
Gráficos 3 e 4: distribuição em relação à trajetória profissional.....	68
Quadro 2: condições de trabalho.....	72
Gráficos 5 e 6: distribuição em relação as condições de trabalho.....	73
Gráficos 7 e 8: distribuição em relação as condições de trabalho.....	74
Análise dos dados e da estatística I.....	75
Quadro 3: dados sobre a formação inicial.....	78
Gráficos 9 e 10: estatística em relação à formação acadêmica.....	82
Gráficos 11 e 12: distribuição em relação à formação acadêmica.....	83
Análise dos dados e da estatística II.....	84

CAPÍTULO III : AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE A DISCIPLINA DA HISTÓRIA E O SEU ENSINO

A escolha da área.....	87
O papel do educador.....	93
A profissão do professor de história.....	95

Expectativas e frustrações.....	98
Síntese das visões e saberes.....	'99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA.....	114
ANEXO I : QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	123
ANEXO II : MAPA , TABELAS E GRÁFICOS.....	125
Mapa da diretoria de Ensino de Jaú.....	126
Quadro1: trajetória de vida.....	127
Quadro 2: condições de trabalho.....	128
Quadro 3: dados sobre a formação inicial.....	129
Gráficos 1 e 2.....	130
Gráficos 3 e 4.....	131
Gráficos 5 e 6.....	132
Gráficos 7 e 8.....	133
Gráficos 9 e 10.....	134
Gráficos 11 e 12.....	135

VIOTTO, Ricardo Antônio. *Os professores de História: formação inicial e a configuração dos saberes escolares – um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú*. Campinas, 2004. 131 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade estudar as representações sobre a prática dos professores de História atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú. Foram entrevistados cinquenta e cinco professores, visitadas vinte e oito unidades que estavam distribuídas em dezesseis municípios. Os estudos sobre representações saíram dos questionários aplicados que continham perguntas fechadas e abertas, essas questões possibilitaram analisar três grandes temas: a trajetória profissional dos docentes, as condições de trabalho e áreas de conhecimento. As inferências sobre os temas revelaram a influência, em parte das duas esferas que vão formar a prática docente: formação inicial e a experiência na esfera escolar que irão configurar o saber histórico escolar desses professores, mostrando assim sua imagens, expectativas e frustrações sobre o papel do educador e a profissão do professor de História.

Palavras-chaves: formação de professores, licenciaturas, ensino de História, saberes escolares, conhecimento histórico e representações.

VIOTTO, Ricardo Antônio. *The teachers of History: initial Formation and the configuration of the you know school – a study on the active teachers in the Management of Jaú*. Campinas, 2004 _____.Dissertation (Master's degree in Education) University of Education, State University of Campinas.

ABSTRACT

This work has as purpose to study the representations remains to the active teachers of History practice in the Management of Jaú area. Fifty five teachers were interviewed, visited twenty-eight units that were distributed in sixteen municipal districts. The study about the representations came from the questionnaires applied that contained closed and open questions; those subjects made possible to analyze three great themes: 1º) the teachers professional path; 2º) the work conditions and; 3º) knowledge areas. The inference on the themes revealed the influence, partly, of the two spheres that will form the educational practice: initial formation and the experience in the school sphere that will configure those teachers' school historical knowledge, showing his/her images, expectations and frustration on the educator's paper and the teachers of History profession.

Word-key: teacher's formation, degrees, teaching of History, historical knowledge and representations.

APRESENTAÇÃO

Jurisdição da Diretoria de Ensino de Jaú: Municípios e Unidades Escolares

Em 2000, assumi o cargo de professor efetivo de História pela Diretoria de Ensino de Sumaré, na Rede Estadual de Ensino, após concurso realizado em 1998. Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Unicamp em 2001, tinha em mente pesquisar sobre a prática dos professores de História. Como estava locado na Diretoria de Ensino de Sumaré, formada pelas cidades de Sumaré, Hortolândia e Paulínia, dirigi a pesquisa para compreender a História desta Direção de Ensino e estabeleci os primeiros contatos com os professores da região.

No final do ano de 2001, saiu a remoção para Brotas, uma das dezesseis cidades da Diretoria de Ensino de Jaú. Este universo mais complexo, com municípios e unidades escolares distantes e com uma outra dinâmica, me fez mudar o campo empírico/o foco, passei a reestruturar o meu objeto de pesquisa em função desta mudança, que ocorreu no mesmo período em que saiu a bolsa de estudos. Pedi exoneração e passei a pesquisar daí para frente sobre a nova realidade. Comecei então os estudos sobre a Diretoria de Ensino de Jaú e a estabelecer os primeiros contatos com os novos professores. Esta mudança de ambiente e de expectativa em relação a esses novos professores fora discutida com a orientadora e

caso o andamento da pesquisa não sofresse qualquer prejuízo, não teríamos problemas se mudássemos. Já locado na E.E. Dinah Lucia Balestrero em Brotas, pertencente à Diretoria de Ensino de Jaú comecei a coletar informações.

A Diretoria de Ensino de Jaú foi criada através da lei 5044 de 19 de dezembro de 1958 e a instalação ocorreria a partir do decreto 34714 de 28 de fevereiro de 1959. Ao todo são 16 os municípios jurisdicionados pela Diretoria de Ensino de Jaú, com 70 unidades escolares estaduais, 73 unidades escolares municipais e 62 unidades escolares particulares. Recentemente as unidades escolares do município de Agudos passaram para a jurisdição da Diretoria de Ensino de Bauru. Em 2002, foi empossada a nova dirigente da Diretoria de Ensino de Jaú: Profª Maria Tereza de Castro Pirágini Fiorelli.

Era preciso entrar em contato com os professores de História desta Diretoria, os encontros ocorreram na primeira metade do primeiro semestre de 2002. Em média visitei 28 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino na região, onde foram aplicados cinquenta e cinco questionários, que tinham por objetivo levantar informes da representação desses professores sobre a Prática do Ensino de História e o papel do educador a partir da sua formação na licenciatura e da configuração dos saberes escolares durante a carreira. A questão central então seria a de entender a representação do que é ser professor de História, com base em sua formação e atuação profissional.

As 28 unidades escolares visitadas pela Diretoria de Ensino de Jaú foram:

- a) duas em Bariri: a E.E. Profª Idalina Vianna Ferreira – direção: professora Lia Maura B. Queiroz Foloni, a E.E. Profª Ephigênia C. M. Fortunato -direção: professora Tereza de Lourdes Camargo;
- b) Em Barra Bonita visitei quatro escolas: a E.E. Dr. Geraldo Pereira de Barros – responsável: vice-diretor professor Celso, a E.E. Profª Laurindo Battaiola - direção: professora Ruth Skromov Pieroni, na E.E. Profª Maria Luíza F.

- Zambello - direção: professora Idemercia Donizete B. Ribeiro e a E.E. Côn. Francisco Ferreira Delgado Jr. – direção: professora Alcenira Berto.
- c) Em Brotas visitei duas escolas: a E. E. Prof^a Dinah Lúcia Balestrero – direção: professora Janete Nassar e a E.E. Dona Sinhá – Isabel Silveira Mello Soares – direção: professora Silvana Turchiaí.
- d) Em Bocaina visitei uma escola: a E.E. Capitão Henrique Montenegro – direção: professor Jorge Francisco Fiamengui.
- E) Em Borebi, a menor cidade desta Diretoria de Ensino, visitei a única escola estadual - direção : professora Helena M.C. Fernandes Daniel;
- e) Em Boracéia: visitei a E.E. Prof^a Edir Helen Sgaviolli Faccioli – direção: professora Eunice Aparecida P. Piton
- f) Em Dois Córregos visitei duas escolas: a E. E. José Alves Mira – responsável: vice-diretora: prof^a Martha e a E. E. Benedito dos Santos Guerreiro – responsável: professora coordenadora pedagógica: Ângela.
- g) Em Itajú, fui recebido pela diretora: Silvia Maria de Barros Gandara.
- h) Na cidade de Itapuú, a unidade escolar visitada foi a E.E. Senador Vicente Prado - direção: professora Agabi de Lourdes Moraes.
- i) Em Igarapu do Tietê visitei dois estabelecimentos de ensino: a E.E. José Conti – direção: professora Marli e a E.E. Camilo Sahade – não encontrei a equipe técnica e nenhum (a) professor(a) de História.
- j) Em Jaú visitei oito escolas: a E. E. Caetano Lourenço de Camargo - direção: professora Cleomar de Barros C. Marques, a E .E. Dr. Domingos de Magalhães - direção: professora Maria Cecília Capellini Perez, a E.E. Frei Galvão - direção: professora Eliana Bergamin Sabatino, a E.E. Major Prado - direção: professora Antonia Aparecida Guerra E. Sahim, a E.E. Dr.Tolentino Miraglia – direção: professor Brasil Dominiconi, a E.E. Prof. Dr. Benedicto Montenegro

- direção: professor Thadeu Cristiano de O. Campos e a E.E. Prof. José Nicolau Piráquine – direção: professora Salete Ap. Masseti da Silva;
- k) Em Mineiros do Tietê, visitei uma unidade: a E.E. Antônio Ferraz – responsável: professora coordenadora pedagógica - Dona Ruth;
- l) No município de Macatuba foram duas escolas: a E.E. Fernando Valezi – responsável: vice-diretora Maria Helena e na E.E. Prof^a Fanny Altafim Maciel - direção: professora Maria José Mazon Queiroz.
- m) Em Pederneiras foram cinco unidades escolares: na E.E. Anchieta – responsável: professora coordenadora pedagógica Cibele, na E. E. Prof^a Neusa C. Fabri - responsável: professora coordenadora pedagógica Elizabete. Nas unidades: E.E. Prof^a Alva Fabri Miranda, E. E. Prof^a Dinah de Moraes Seixas e E. E. Prof^a Esmeralda Leonor F. Calaf, não encontrei nenhum membro da direção técnica.
- n) Em Torrinha, na E.E. Lázaro Franco de Moraes – direção: professor Edison Porto fez toda a mediação.

Nessas visitas às unidades escolares dos municípios jurisdicionados pela DEJ (Diretoria de Ensino de Jaú) destacarei passagens e encontros que se tornaram muito significativas para o pesquisador. Encontrei muitos diretores, vices e coordenadores pedagógicos que me deram toda a atenção possível, facilitaram ao máximo a aplicação dos questionários. Em outras unidades encontrei muitos problemas: falta de atenção, desconfiança e descrédito em relação à pesquisa e a sua importância social.

Em Dois Córregos, determinado profissional não considerou a importância da pesquisa mesmo me colocando como pesquisador da área de educação da Unicamp, não se mostrou amigável, ou melhor, sempre ficou defensiva.

Depois de muito embate com este profissional iniciei uma discussão sobre a importância do serviço público e, principalmente, sobre o papel dos seus

representantes que jamais deveriam criar qualquer tipo de obstáculo à sociedade civil (pesquisadores, pais, jornalistas, alunos...) e, se a mesma quisesse obter informações, seja ela da natureza que for: científica ou informações de bem comum, não deveriam criar objeção. Em outra cidade desta diretoria em uma das unidades escolares a falta de organização e o desrespeito com o pesquisador marcaram a minha visita, não consegui conversar com os professore(a)s de História desta escola, e, para piorar os questionários que foram entregues na secretaria não foram encontrados.

Mas, é importante que se diga que, de forma geral, os contatos que foram estabelecidos nessas unidades revelaram boa disposição dos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos para a importância da produção científica na área de educação. Ou seja, felizmente foi a minoria dos representantes técnicos de todas essas unidades não esboçaram o mínimo de esforço possível sobre a relevância das pesquisas para ampliar o saber sobre o mundo escolar.

Roteiro de Viagem : Mapa da Diretoria de Ensino de Jaú

Daqui para frente darei uma atenção maior às Histórias que surgiram nas conversas coloquiais sobre os ambientes e figuras ilustres de alguns municípios da DEJ. Começarei com a cidade de Brotas pelo seguinte motivo: no primeiro trimestre de 2002, estava residindo nesta cidade e o contato com os professores de História das unidades escolares deste município foi bem intenso; afinal estava ocupando o cargo PEBII em História pela Rede Estadual de Ensino nesta cidade. Os vínculos com os moradores, professores e com a História da cidade merecem uma apresentação maior sobre este local.

Mapa da Diretoria de Ensino de Jaú



Por ser uma cidade pequena, com vinte mil habitantes, aproximadamente, as tradições e a História do município recebem muita atenção dos moradores mais

antigos. Em contato com essas Histórias narradas por esses moradores, além das pesquisas no Museu Histórico da cidade, identifiquei que o município, por volta de 1839, pertencia à sesmaria da região de Araraquara. Brotas tornou-se distrito de Araraquara em 1841, foi encampada em 1853, por Rio Claro, e a municipalização ocorreria logo em seguida: 22 de agosto de 1859. Os moradores falam com muito orgulho da festa de Santa Cruz, festa religiosa que atrai turistas e aquece o comércio. A presença da imigração italiana é muito forte no município.

Este município ainda tem outras características importantes: destaque para a sua economia, agricultura e recursos naturais. Pude presenciar e sentir a importância dos recursos geográficos, ou seja, das cachoeiras, do rio e das matas para a economia da cidade; muitos dos moradores que foram meus alunos (ensino médio diurno e noturno) atuam no turismo rural e de aventura. Um outro aspecto interessante que surgiu sobre o município foi em relação à origem do nome da cidade, contaram inúmeras versões sobre o nome Brotas. Os seis meses como morador deste município iriam me revelar uma figura lendária da cidade: Dona Francisca Ribeiro dos Reis, descendente de portugueses católicos e devota de Nossa Senhora das Brotas que, segundo os boatos, teria prestado uma homenagem à santa e a cidade passaria a ser conhecida daí para frente, como cidade de Brotas. Na capela de Santa Cruz existe uma imagem do século XIX da referida santa. Como a minha passagem por esse município e unidade escolar foi muito importante não poderia deixar de destacá-la.

Retornaremos agora para outros espaços e ambientes onde esses professores foram entrevistados, sempre destacando os conteúdos coloquiais sobre o local ou fatos interessantes que emergiram dessas entrevistas. Por exemplo, em Bariri visitei duas unidades, nessas escolas, as conversas sobre a cidade, passaram-me versões sobre a origem do nome Bariri ou “águas barulhentas”. Segundo, os professores dessas unidades, o nome Bariri tem origem no tupi-guarani “mb ri ri” . Esses bate-

papos também renderam informações sobre a independência política do município que ocorreu em 1892.

Os professores da E. E. Profa Idalina Vianna Ferro, também sentem muito orgulho das potencialidades que são exploradas nesta unidade, como exemplo, o Coral “Nova Voz”, formado em 1996. Procurei maiores informações e descobri que é uma profícua parceria entre Associação de Pais e Mestres da Escola e a fábrica de chapéus Dallas e Ultralight, e hoje, o coral é composto por 40 alunos, aproximadamente, da Escola Idalina.

Na passagem pela cidade de Bocaina, os professores da unidade escolar deste município, em conversa descontraída, deram algumas informações sobre a formação do município, falaram sobre a Vila de São João da Bocaina¹.

A História de Jaú também chamou-me a atenção, aqui muito diferente dos pequenos municípios, os professores não estenderam a conversa e se limitaram a responder o que o questionário pedia. As informações sobre este município obtive na biblioteca² da Diretoria de Ensino de Jaú. A sua História está relacionada com o desbravamento dos bandeirantes que navegaram pelo rio Tietê. Segundo o folclore popular, os Bandeirantes fisgaram um grande peixe chamado jaú³, o local ficou conhecido como Barra do Ribeirão do Jaú. O povoado começaria em 1853, com a doação de 40 alqueires, doados em partes iguais pelo “Major” Francisco Gomes e o

¹ – procurei obter maiores informações sobre a História da cidade, alguns professores falaram de Intendência. Esta Intendência, na verdade, governou a Vila de São João da Bocaina. A sessão que marcou a instalação do município e a posse da primeira Intendência ocorreria em 11 de julho de 1891, no Paço de Conselho(ainda não havia as figuras de prefeito e vereadores).

² – informações retiradas na biblioteca da Diretoria de Ensino de Jaú, onde algumas entidades(associação comercial) produziram sobre a vida e obra de personagens ilustres de Jaú

³ – O nome Jaú vem do tempo das Monções e tem ampla significação na língua Tupi-Guarani kaingangue. Ya-hu quer dizer peixe guloso, comedor, um grande peixe comedor. Mas também pode significar “o corpo do filho rebelde”; ya-hu era um jovem guerreiro kaingangue que não aceitou uma troca de cunhas entre o seu pai e o chefe da tribo dos coroados. Esse nome dado pelo chefe kaingangue e que mais tarde passaria ao município, significa o corpo do filho rebelde, justamente, porque o referido peixe mostrava no dorso uma mancha irregular na cor vermelha, iguais as que usava o jovem guerreiro, que jamais voltou de sua guerra contra os coroados.

Tenente Manoel Joaquim Lopes. Jaú pertencia ao Município Nossa Senhora de Brotas, tornou-se vila em 1866 e cidade em 1889.

A cidade de Jaú é a sede da Diretoria de Ensino, o maior município desta Diretoria com, aproximadamente, 100 mil habitantes. A sua História e de muitos municípios jurisdicionados por essa Diretoria têm um ponto em comum: surgiram por conta do desbravamento do interior, graças à navegação do rio Tietê, num primeiro momento e, depois à ferrovia e à cultura do café, num segundo momento. O café cederia lugar à cana-de-açúcar e a presença de usinas de álcool e açúcar, seriam inevitáveis. Infelizmente, passariam a poluir o ar e o principal rio da região e do Estado : o Tietê.

A Fonte

Nos encontros com os professores, não perdia de vista que um dos objetivos a ser perseguido era desconstruir o professor para a entrevista, nesse sentido as conversas coloquiais foram muito importantes para a realização do trabalho. O questionário que foi aplicado tinha, basicamente, duas frentes: questões objetivas para o levantamento de elementos objetivos e subjetivas para o levantamento de elementos subjetivos. A análise dessas frentes poderiam fornecer o significado que os docentes de História atuantes pela Diretoria de Ensino de Jaú dão a sua prática. Este olhar direcionado aos questionários levariam em consideração: a influência da formação inicial e dos saberes escolares sobre esta prática (ver anexo I).

O questionário aplicado tem quatorze questões: nove são objetivas e cinco subjetivas. Nas questões objetivas analisarei três grandes temas: a trajetória profissional dos docentes, condições de trabalho e áreas de conhecimento. Para obter informações sobre o primeiro tema: iria considerar elementos objetivos sobre

a situação funcional deste professor, há quanto tempo atua no magistério e, principalmente, quando ingressou no magistério público estadual. Sobre o segundo tema: era preciso considerar se esses professores tinham ou não outra atividade, se estavam no magistério porque gostam, precisam ou não, se residiam ou não no município em que lecionam, e se sim há quantos anos? Finalmente, em quantas escolas já lecionaram.

O terceiro tema que trata da questão área de conhecimento mais valorizada na formação, iríamos considerar os elementos objetivos sobre a formação inicial: se fez a graduação em uma faculdade pública ou particular e, finalmente, se tem pós-graduação. Sobre a graduação dos professores era importante saber qual área foi mais priorizada: Psicologia da Educação, História da Educação e Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas ou, se em sua formação não houve preocupação com qualquer área em especial.

Sobre os conteúdos dessas áreas escolhidas acima informo que são decorrentes do currículo básico das disciplinas educacionais das licenciaturas, desde 1968, e que ainda permanece na maior parte das faculdades e universidades brasileiras.

Nas questões abertas as respostas sobre: Por que escolheu essa disciplina? O que mais o(a) agrada em sua profissão? O que menos o (a) agrada? Na sua opinião, qual a sua responsabilidade como educador na construção de uma sociedade melhor? Além da expectativa por melhores salários, quais outras expectativas? Visavam conhecer o que o professor manifesta sobre o seu ofício

Organização dos capítulos

Na introdução: **O Problema**, procuro mostrar os antecedentes do problema do meu trabalho (o saber histórico escolar), apresento tendências atuais relativas ao problema, destaco pontos de debate e , finalmente, mostro que a reflexão sobre o problema carrega uma preocupação social.

Sobre os **antecedentes do problema** procuro demonstrar que as perguntas centrais do meu trabalho começaram a se delinear durante a formação inicial em História no decorrer da vida profissional e no curso de Mestrado em Educação pela Unicamp elas foram sistematizadas. É importante dizer que a graduação me passou uma visão ideal de professor que, aos poucos a prática na esfera escolar iria mostrar-me as contradições que existem na formação e no discurso acadêmico em torno da prática docente.

Como já foi anunciado, destaco a importância do Grupo Memória da Faculdade de Educação, que teve uma importância muito grande na desconstrução deste professor ideal. Fui percebendo que era preciso dialogar com o professor real, aquele que faz, sim, a articulação entre a teoria e a prática, mas não da forma ideologizada que os professores universitários e governo desejam.

Reforço a importância das visões de Déa Fenelon em minha formação, acredito também que não dá para dissociar a ciência da prática social e, quando essas duas esferas se separam corremos o risco de encontrar professores que não fazem a crítica a produção do conhecimento.

Em relação as **tendências atuais relativas ao problema**, sobressai os estudos de Chervel (1990), o autor fala de saber próprio do professor, ou seja, a ciência de referência não passa simplesmente por um processo de vulgarização do conhecimento. Entre conhecimento histórico e o saber histórico escolar é criado um corpo de representações

Já em Circe Bittencourt (1998) que analisou as inúmeras propostas curriculares de História dos vários Estados entre 1985 a 1995, a autora além das respostas que obteve sobre a importância da permanência da disciplina de História nos currículos, acredita também que a distância entre saber acadêmico e saber escolar não é assim tão acentuada.

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001) recorrendo aos trabalhos de Shuman (1986) fala dos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os docentes absorvem durante a sua carreira e mostra também que as novas propostas curriculares devem valorizar: os modos de seleção, a legitimação, a utilização e distribuição dos saberes escolares.

Relaciono também essas tendências teóricas em torno do problema e o discurso dos anos 90, que passou a incorporar no debate educacional a relação trabalho-educação. Complemento esta idéia recorrendo a Thomaz S. Popkewitz, cuja discussão é importante para refletirmos a função do conhecimento educacional nesta sociedade globalizada e a configuração do poder nos dias atuais. Afinal as mudanças culturais na última década colocou em xeque tanto a democracia como, por exemplo, o Estado-Nação. O incomodo em relação a esses paradigmas, em parte, foram gerados com o avanço da globalização. Em que devemos insistir em relação ao conhecimento educacional neste século XXI? Uma Educação que caracterize a sociedade industrial que socialize os valores hegemônicos ou um educação que intercultural quanto aos conhecimentos (Flecha e Tortajara: 2000).

Sobre os **pontos de debate** inicio uma pequena apresentação sobre a importância do imaginário da representação professor de História da DEJ sobre o ensino e o papel do professor da disciplina de História.

Identifico esses professores pela idade, do mais velho até o mais novo: P1, P2, P3, P4...P55. Apresentarei alguns dados sobre a imagem dos professores sobre a disciplina de História, onde nesta pequena apresentação é possível perceber que a

disciplina carrega muito significado para os professores, afinal, na visão desses docentes a disciplina proporciona colocar em discussão as várias visões de mundo à nossa volta. Finalmente, apresento também os saberes docentes que circulam e interpenetram nos meandros da busca pela verdade. Verdade esta que para Thompson, constitui a lógica histórica.

Mostro que a **reflexão sobre o problema carrega uma preocupação social**, procuro demonstrar a importância do pensamento de Paulo Freire para o trabalho. Para esse pensador, toda forma de conhecimento gira em torno da atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e produz a sua leitura particular.

A intenção neste momento é de compreender os caminhos do professor do ensino de História, partindo de um princípio, para nós, que a indagação sobre o conhecimento é uma postura corrente no mundo escolar, exatamente essa busca pelo conhecimento e saber revela a postura do homem em relação ao mundo à sua volta.

Acredito demasiadamente neste papel do professor de História; ele não pode perder de vista a luta por mudanças sociais. Ele pode e deve atuar em toda a malha social. Sabemos também que esses professores podem dar uma grande contribuição para a reorganização da escola, pois afinal o professor de História possuem bons instrumentos de leitura da realidade social.

No primeiro capítulo : **O Ensino de História e a Historiografia: sínteses, mudanças e perspectivas**, colocaremos em debate, em um primeiro momento: a formação e o ensino de História em perspectiva.

Neste texto, destaco o contexto histórico e o embate entre as concepções científicas e as concepções moralistas, mostrarei que a proposta do ensino de História, neste período, visava, basicamente, à instrução cívica. Com a consolidação das concepções científicas, os programas de História deixaram de exaltar os santos e passaram a destacar os feitos dos grandes heróis.

Mostro também que no início da forma de governo republicana, a disciplina assumiria um outro papel, a de formar um cidadão patriótico. Ressalto que a moral cristã não desapareceu totalmente dos programas de História, na verdade, ela foi responsável pela legitimação e mudança de poder nos anos 30. Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, a História escolarizada se preocuparia em formar uma cidadania para a paz, procuro relacionar essa visão com a penetração da visão norte-americana nos currículos escolares.

Recorro ao trabalho de Martins (2002), para mostrar os trâmites do Projeto Nacional organizado pelos militares, nos anos 70. A intenção, é não perder de vista a força da ação política e científica na legitimação dos saberes. Ou seja, o saber histórico escolar também seria resultado das propostas curriculares. Neste período as propostas curriculares valorizavam os pré-requisitos de aprendizagem, com domínio da visão piagetiana na formação docente. Procurarei identificar a ênfase desta área de conhecimento (Psicologia da Educação) sobre a formação inicial desses professores entrevistados.

No final dos anos 80, mostro que cresceu as intenções e discursos, a presença de posturas mais democráticas no ensino, em oposição às orientações mais técnicas dos anos anteriores: cresce a visão de que o professor é produtor de conhecimento e saber. Retomo as questões historiográficas para mostrar que as produções acadêmicas são filtradas pelos professores, daí não dá para dizer que esses professores são simples reprodutores.

Nos anos 80 e 90, são muitas as novidades, chegam até a maioria de nós os estudos de historiadores como Le Goff e Thompson, entre outros. Com essas influências, a subjetividade e o cotidiano se integrariam às produções acadêmicas. Destaco que na esfera acadêmica, as produções historiográficas são inovadoras, mas, isso não significa necessariamente articulação entre saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar

O segundo tema do capítulo: a historiografia em perspectiva, mostro que o cotidiano na obra de Gilberto Freire tomaria grandes proporções, este autor criou as bases para que pudéssemos estudar a condição da mulher e das minorias. E hoje, é uma esfera de estudo importante para o estudo da prática do professorado. Dedico-me com mais atenção e procuro relacionar como a lógica histórica definida por Thompson, revela que o conhecimento histórico ou verdades produzidas são, na verdade, produções provisórias e incompletas, seletivas e limitadas. Trata , ainda, dos encaminhamentos sobre a representação de Rossi (1998). Essa discussão é importante para mostrar que as evidências sobre o passado, mais os conceitos que o professor absorve, dão condições para que ele possa refletir sobre a realidade a sua volta e assuma práticas escolares mais críticas.

Mostro a importância da ANPUH, instituição responsável em disseminar o conhecimento acadêmico, porém, o isolamento dos professores de História no interior das escolas públicas é muito grande. Compartilho da idéia que o professor precisa vivenciar novas práticas, para não cair nas armadilhas teóricas. O estudo sobre as representações dos docentes pode fornecer-nos bons indicativos sobre a sua prática intelectual e política, para De Rossi (1998) os professores do ensino fundamental e médio: “Encontram-se na maior parte das vezes, isolados no interior das escolas públicas e o tem encontrado até hoje, sua efetividade, seu valor nos lugares do trabalho produtivo da organização sócio-econômica, principalmente brasileira e latino americana” (p.244).

O terceiro tema: Os caminhos da explicação histórica na atualidade. Destaco a visão de ciências humanas e o discurso histórico para alguns autores, discuto abordagens que não acreditam no discurso histórico como resultado do contexto, mas como um texto da época. Destaco Paul Ricoeur que fala de uma ruptura da História e da narrativa. É neste contexto de modificações e incertezas da historiografia, do excesso de informações e imagens sobre o presente, das propostas

de atualização do ensino, que o professor tem construído a sua prática para o ensino de História.

No segundo capítulo : **A Formação Inicial do Professor e o seu Mundo do Trabalho**, analiso os dados objetivos e subjetivos dos questionários que, foram aplicados junto aos professores de História da Diretoria de Ensino de Jaú. A análise inicia-se com a sistematização e organização desses dados, que foram distribuídos em três quadros e sintetizados em gráficos . Com essas informações, por exemplo, passamos a ter uma visão geral dos entrevistados quanto à formação, tempo de atuação profissional e também condições de trabalho.

A análise dos quadros, tem como objetivo entender a trajetória profissional, as condições da cultura escolar e a influência das áreas de conhecimento sobre professor de História, atuante na Diretoria de Ensino de Jaú; são professores que foram pesquisados no ano de 2002. Em relação a esses dados, é importante que se diga que sempre estarão sujeitos a mudanças, a rotatividade de professores é um dado que precisa ser considerado na pesquisa em educação. Além disso, as investigações reacenderam uma discussão do começo dos anos 90: Magistério – “Bico” ou Profissão?

No terceiro capítulo: **As Representações do Professor sobre a Disciplina da História e o seu Ensino**, estudo a representação dos professores sobre a escolha da área, o papel do educador, saberes docentes e visões de mundo, a profissão do professor de História e expectativas e frustrações.

Criei algumas categorias para poder entender este universo. Essas categorias são pequenos sistemas explicativos e que, em hipótese alguma, pretendem universalizar ou cristalizar esses dados. Dentro dessas categorias identifiquei alguns padrões sobre a importância da escola da área, são eles: professores “encantados” com o saber; outros que buscam explicar fortemente o interesse pela ciência, a necessidade do saber; os engajados socialmente; aqueles que recorrem às

explicações temáticas para o ensino da História e os professores com forte viés psicológico. A respeito do papel do educador na construção de uma sociedade melhor, também identifiquei três concepções sobre o papel do educador, seriam: educar para o reconhecimento da realidade, educar para ser coerente, honesto. Além desses sistemas explicativos, a fonte também mostrou que o professor vai indagar, questionar e criar expectativas em relação a três grandes temas: políticas públicas educacionais, a escola e ao ofício de mestre.

Essa aproximação ou metodologia para estudar o meu objeto, está fundamentado em uma visão social de mundo. Compartilho da visão que defende que a discussão sobre a produção do conhecimento histórico está vinculada a uma ideologia, que enxerga o ensino básico, como sendo desprovido de qualquer tipo de produção de saberes (Silva, 1984).

As inferências sobre as expectativas dos professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú em relação ao ensino de História e à docência, permitem-me mostrar que o professor de História acredita que o ensino de História pode contribuir para construção de uma sociedade mais justa e participativa, afinal, nessas representações os professores demonstraram ser capazes de interrogar o passado, conscientizar sobre a insuficiência de dados sobre os acontecimentos a sua volta e de formar cidadãos mais críticos e participativos.

INTRODUÇÃO

Antecedentes do problema

A atuação no magistério público suscitou inúmeros questionamentos sobre a ação docente, no decorrer da profissão as perguntas sobre os saberes docentes e a sua relação com a ciência de referência, os saberes docentes e a relação com as prescrições curriculares, os saberes docentes e a sua relação com as visões sociais de mundo passaram a ser comum em minha prática. Assim como, desvendar as representações desses professores sobre o motivo básico que os levaram a escolher à área de História, sobre a satisfação em ser professor, sobre as agruras da profissão e, finalmente, sobre o papel do educador na formação de uma sociedade mais justa! Esses questionamentos tiveram início em minha formação inicial em História pela Unesp/Assis.

Durante a licenciatura em História, no começo da década de 90, do século XX, o Departamento de Educação do curso de História da Unesp/Assis se preocupava com as questões sobre a formação profissional nos IES, tanto público como privado, os professores deste departamento defendiam que os IES deveriam possuir inequívoca responsabilidade com a comunidade, procedendo com base nos parâmetros propostos para as diretrizes curriculares(ANPUH/99).

Formei-me com a idéia de que era importante que, o professor do ensino básico em sua atuação lutasse para construir um projeto pedagógico coletivamente, que fosse capaz de absorver as transformações ocorridas nas diferentes fronteiras do conhecimento durante a sua formação inicial. Contudo, durante a minha prática como docente da disciplina de História em escolas estaduais presenciei poucos casos em que o professor atingia razoavelmente a visão acima que para mim era uma atuação ideal, daí a perspectiva da construção de uma sociedade sustentável ficava cada vez mais distante. Essa imagem ficou forte em minha visão, passei a trabalhar com um ideal de formação que desse base permanente para o processo de educação continuada, uma formação que visasse à interdisciplinaridade, que desse ênfase na formação sobre a informação, que fizesse a articulação entre teoria e prática e que nunca perdesse de vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Passei a reconhecer a importância da ANPUH como entidade responsável em divulgar as conquistas teóricas e metodológicas para a ciência histórica. Dois anos após a minha formatura, esta associação assumiria publicamente, através de manifesto, em 1998 na USP, que é e deverá ser a instituição responsável pela ciência histórica do país e também pelo ensino da História em todos os segmentos. Como o fez na década de 80, durante a ditadura militar, pronunciando-se contrariamente à formação de um profissional voltado exclusivamente para o ensino.

Dezoito anos após as reivindicações da ANPUH nos anos 80, esta instituição voltaria a denunciar a forma autoritária como as coisas foram conduzidas pelo poder público. Como, por exemplo, a diminuição da carga horária de algumas disciplinas na rede estadual em 1998. Questão muito criticada pela ANPUH, afinal acentuava-se a distância ainda mais daqueles que seriam capazes de fazer ciência e dos outros que ensinariam esta ciência. A formação dos professores e as políticas educacionais ainda apresentam lacunas, mas há de convir que uma boa atuação

supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e consistente formação humana e cultural. Uma formação que supere a visão reducionista tanto da ciência quanto das políticas públicas.

Fenelon (1987) marcou fortemente minha formação com seu referencial teórico e ideológico. A autora afirma que não dá para dissociar a ciência da sua prática social. Para a autora, estaríamos pensando o campo de formação de forma fragmentada, no qual o saber do ensino de História seria a prática do espaço escolar, e a pesquisa, ou seja, o “centro da produção do saber” se localizaria em um lugar social específico. A ciência produzida neste lugar social começaria e acabaria nela, a formação do profissional de História que se produz dentro destes limites institucionais, com esta perspectiva, não conseguiria mais do que formar profissionais que seriam reprodutores destas concepções, perspectivas, informações e verdades (p.25).

Para Fenelon, até então, as instituições preparavam um reprodutor do conhecimento e que pouco foi capaz de refletir historicamente (1987 : p.24-31). Complementa a autora que esta situação geraria dois mundos distintos, aqueles que produzem o conhecimento histórico, mas estão em suas redomas e pouco contato mantêm com os “profissionais subalternos”. A estes caberia reproduzir um saber despolitizado e sem o mínimo de articulação com outras áreas; seriam apenas os mensageiros da “memória nacional”.

Afinal não há de se ter dúvida que o controle sobre a prática docente é realizado no exercício público. E para o poder público, o controle do processo de escolarização deve estar em suas mãos. Convivemos com um Estado que espera que o professor possa ser formado pelas licenciaturas com base na perspectiva mínima de formação e que este personagem em sua atuação sempre possa manifestar eficiência. Mas, como ter eficiência se o tempo para ler, produzir e discutir a sua prática não existe, o excesso de hora-aula pode levar à alienação docente. Porém, é

preciso ser razoável, quero dizer que não dá para generalizar que todos são vulgarizadores deste saber científico e não fazem a crítica ao sistema.

Com o tempo, fui avançando nesta discussão sobre produção do conhecimento histórico e passei a assimilar que todos os professores são produtores de saberes, mas isto não basta, é preciso saber mais sobre a lógica da produção do saber histórico no interior da esfera escolar. E mais, muitos pesquisadores que só atuaram como professores universitários enxergam o ensino básico como sendo um sistema ausente de qualquer tipo de produção de saberes, marcado por uma questão ideologia de como o saber deve ser organizado. Essa dicotomia e separação é muito forte, está institucionalizado e hierarquizado em muitas mentes. O que adianta “novos” currículos e programas, se ainda não avançamos em relação à concepção corrente que enxerga o professor de História do ensino fundamental e médio como mero reprodutor? (Silva: 1984).

Concordo com as afirmações de Fonseca (2003) que se apóia em Thompson (1987) para falar sobre conhecimento histórico e faz um paralelo com a produção do saber histórico escolar, para ela “Trata-se da mesma lógica de investigação do chamado saber histórico considerado científico, erudito?”(p.119). Cujos objetos de estudo para a História acadêmica é o real em movimento, ações e experiências da humanidade em cada sociedade, as contradições deste movimento também são ótimas fontes de investigação. E neste aspecto a premissa da lógica da produção do saber histórico em sala de aula é dar resposta ao real. Sinto também alento em saber que as teorias educacionais atuais valorizam a importância da subjetividade e da trajetória profissional do professor, o docente seria um sujeito que interage e cria conhecimentos a partir das relações que são estabelecidas com a prática, visão com a qual concordamos.

Tendências atuais relativas ao problema

Com base em Chervel (1990) que estuda a cultura escolar e a disciplina escolar assinala que a ciência de referência não passa simplesmente por um processo de vulgarização quando transformada em saberes escolares. Produz-se um saber próprio, o saber escolar: que é o amálgama do saber acadêmico, dos currículos, dos limites institucionais, dos horários, avaliações, da tradição escolar, das relações entre professor e conhecimento e dos manuais didáticos. O papel dos currículos em relação à mediação entre conhecimento histórico produzido e o saber histórico escolar é muito grande, estamos falando de um corpo de representações.

Para Kátia Maria Abud (1998) os currículos são mais do que sugestões de metodologia e conteúdo:

“as representações históricas presentes no currículo – traduzido em guias, propostas ou parâmetros – não se encontram somente em sua listagem ou sugestão de conteúdos. Estão presentes na concepção de escola que expressa, nas propostas de metodologia para o ensino de disciplinas nas técnicas que sugere, nos textos que os fundamentam e na leitura que indica para os professores e alunos. Mesmo sua forma, sua maneira de se expressar como documento oficial permite sua análise como instrumento da produção do saber escolar, ou seja, como elemento estruturado das representações(...) configuram o saber histórico(p.129)”.

As propostas curriculares são discutidas por muitos autores, mas vamos nos deter nas análises de Circe Bittencourt (1998), ela afirma que os confrontos e discussões sobre a disciplina escolar de História “se insere nas indefinições paradigmáticas do campo das ciências humanas em geral” (p.127). A autora analisou as inúmeras propostas curriculares de História dos vários estados brasileiros entre

1985 a 1995. Estudou as relações de poder em seu processo de produção, Bittencourt analisou também o conhecimento elaborado pelas propostas sobre o saber histórico escolar e sua relação com a ciência de referência da disciplina, conhecimento que está associado ao contexto social, político, econômico e cultural.

A grande questão colocada pela pesquisadora é identificar os novos objetivos que justifiquem a permanência da disciplina de História nos currículos escolares. Afinal, essa disciplina sempre ocupou um papel secundário comparado às matérias científicas na área de exatas e biológicas, mas não tão secundária assim. Eu quero dizer que o ensino de História, no século XIX, foi responsável em legitimar a formação do Estado-Nação e a construção da identidade nacional.

Quero destacar os esclarecimentos de Bittencourt (1990) sobre a escassez de informações a respeito do ensino de História no século XIX: “Existe uma bibliografia escassa sobre este tema, sendo mais comum encontra-lo como análise parcial (...)” (p.18). A autora recorre a Furet para nos dizer que este autor analisou o nascimento da História enquanto disciplina escolar no século XIX, e daí a sua inserção nos currículos escolares. Com o tempo a disciplina de História ficaria a serviço da nação, ou seja, referenciar as benéncias da nação e os caminhos da construção de uma cidadania, era o papel da disciplina de História no recém sistema republicano.

Com relação à proposta de São Paulo, encaminhada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em 1992, a mesma passou por três versões na década de 1980. Bittencourt (1998) propõe uma indagação ao leitor, ela acredita que essa distância entre saber acadêmico e saber escolar não é tão acentuada. Martins (1996) procurou desvendar os conflitos que a proposta se envolveu, examinando efetivamente o papel da CENP neste processo. Ao resgatar a memória dos personagens envolvidos e a História política da construção de um currículo,

percebeu o quanto as instituições políticas e os órgãos oficiais da administração pública possuem mais influência do que imaginamos que tenham.

Bittencourt tende a amenizar a atuação política da CENP no processo de construção da proposta curricular do Estado de São Paulo e propõe que voltemos nossa atenção às práticas inovadoras que foram incorporadas pelos nossos professores. É um dado interessante levantado pela pesquisadora, já que pude identificar alguns sinais desta inovação nas representações sobre a prática dos professores. Mas, é importante que se diga, os personagens envolvidos nessa proposta foram entrevistados por Martins (1996) e demonstraram que nem sempre o que eles pensavam ou sofreram aparecem no documento final⁴

Somam a essas possibilidades a discussão de Monteiro (2001) sobre os saberes e as práticas dos professores, a autora menciona o trabalho de Shuman, que estudou os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os docentes adquirem. Monteiro, com base em Shuman, destaca três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolveram na prática dos professores (p.136). As categorias são: conhecimento da matéria do conteúdo, ou seja, para conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, para isso usam da estrutura substantiva e da estrutura sintática. Ou seja, o fato ou acontecimento para os professores são esclarecidos mediante a utilização de princípios e conceitos básicos da disciplina. É possível afirmar que o professor cria um conjunto de regras que legitimam a sua disciplina.

A segunda categoria, o conhecimento pedagógico dos conteúdos, inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias, as ilustrações, os

⁴ - As falas se transformaram em denúncia, ao recorrer à Kátia Abud, uma das responsáveis pela quarta e última versão, com testemunho oral, a mesma destacou que o documento de 1992, não se tratava mais da proposta de 1986, e nem tão pouco de um documento construído pela equipe técnica de História. Os dois trabalhos de Maria do Carmo Martins estão preocupados com a construção dos currículos de História, em especial nas relações entre historiadores e administradores da educação.

exemplos, explicações e demonstrações. A terceira categoria, o conhecimento curricular, conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos que os professores precisam dominar para poderem ensinar. Este autor, Tardif e outros estão mais preocupados com a questão da prática e do saber no cotidiano. É na prática que os conteúdos ensinados são didatizados pelos docentes.

Monteiro (2001) aprofunda a questão do conhecimento curricular, informando que o aumento dos estudos que passaram a investigar a relação entre escola e cultura, e os estudos voltados para questões relativas ao currículo que pensavam a cultura como uma “tradição seletiva”, passaram a sofrer muitas críticas. As atuais propostas propõem que a análise sobre o currículo valorizasse: os modos de seleção, a legitimação, a organização e a distribuição dos saberes escolares. Afinal, segundo Gasparello (2001) aproximar do ensino significa penetrar no campo do currículo, onde é preciso considerar as diretrizes e práticas que são desenvolvidas na educação estão diretamente relacionadas a ética e políticas. Tais análises orientam questões que possam contribuir na discussão a respeito de se repensar a cultura escolar.

Essas propostas são: uma delas voltou-se ao estudo do currículo real aquele efetivamente trabalhado na sala em oposição ao currículo formal; a outra, para o “currículo oculto” que valorizava as experiências, a impregnação e a familiarização ou inculcação que se adquire na escola, em contraste aos procedimentos pedagógicos intencionais; e uma terceira via: o conhecimento escolar que deu origem à História das disciplinas escolares, com destaque a André Chervel e Ivor Goodson.

Em relação a André Chervel e Ivor Goodson é importante destacar que eles passaram a valorizar as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino na análise do currículo. Sobre esta via, surgiu um outro desdobramento que considera

os processos de transposição didática. Chevallard (apud Monteiro , 1995 : p.126) reitera que a transposição didática não é uma simplificação do saber científico, ele fala de uma lógica própria que faz parte de um sistema didático e que os professores não fazem transposição e sim trabalham na transposição didática. Ou seja, segundo este autor são os técnicos e representantes de associações que efetivamente fazem a transposição didática.

Seja a categoria que for, nós sabemos que esse profissional da educação está inserido em um contexto maior, que sofre indiretamente as ações e atribuições dos conselhos de educação, técnicos e gestores do currículo. Seria ideal conhecermos melhor as suas funções, chamando para participação política a comunidade docente junto a administração pública.

As observações de Martins (2001) são esclarecedoras ao dizer que raramente na História brasileira a sociedade é chamada para discutir em conjunto com os gestores educacionais e políticos assuntos de interesse geral, seria uma forma de regular os poderes dos órgão públicos, assim:

“No caso dos conselhos de educação, conhecer suas funções e atribuições poderia ajudar a refletir melhor sobre o padrão de relação que Estado administrador mantém (e deverá manter) com a sociedade e a forma como essa sociedade poderá participar com reguladora administração pública” (p. 15).

O espaço escolar vem sendo controlado por gestores que dão voz aos especialistas e técnicos, padronizando assim a escola pública. Nos anos 90, do século XX, surge um novo agravante que merece mais atenção, cresce no debate educacional a relação trabalho-educação⁵ ; afinal, a sociedade brasileira passaria a

⁵ - É importante ressaltar que o trabalho de Rodrigues buscava historicizar o pensamento pedagógico dos industriais, buscava a gênese antes dos anos 90, mostrou assim as concepções e propostas da burguesia industrial para a educação, ou seja, as contradições destas concepções. O que tradicionalmente pertencia à classe

conviver com o padrão de acumulação flexível em substituição ao antigo padrão fordista. Além disso, tivemos o engajamento da burguesia industrial no debate educacional, debate que passaria a privilegiar novas tecnologias e novas formas de gestão, sinais do novo modelo de acumulação (Rodrigues, 1998 : p.127).

Para Thomaz S. Popkewitz (2000) o conhecimento educacional está a serviço da administração social, ou seja, a reforma educacional é uma prática de administração social para governar o eu, a “alma”. O saber e o conhecimento nesta sociedade globalizada estão perdendo o seu verdadeiro sentido, que é justamente de dar sentido à vida. Observamos nos dias atuais uma predominância do econômico e conseqüentemente o esvaziamento da esfera pública, que gera um novo modelo de cidadania; deixando assim a importância dos valores coletivos para trás, valores que são fundamentais para formação.

O pensamento econômico invadiu as práticas sociais e culturais, conceitos sobre privatização, mercados e consumidores estão em conexão com as reformas educativas contemporâneas, que são uma revisão de discursos anteriores e que organizaram a administração da alma na mudança do século XIX para o XX. As novas narrativas e reformas educativas substituem as propostas e reformas anteriores, das identidades coletivas e sociais passamos para as identidades locais e flexíveis.

As reformas educativas através de Parâmetros, propostas e outros substantivos, edificam modelos e formas de juízo. Esse homem moderno deve ser um sujeito despolitizado, vivemos uma modernidade destruidora da autogestão e das autonomias; onde a gestão pedagógica das unidades de ensino não devem cobrar posturas coerentes da macropolítica (Rossi, 2001: p. 101).

trabalhadora e aos educadores como sendo grandes condutores do debate sobre a universalização d educação geral básica, passou a ser também uma reivindicação da burguesia industrial.

Sobre a questão do conhecimento educacional a serviço da administração social, volto a Popkewitz (2001). O seu novo trabalho ressalta o quanto a teoria social pós-moderna sugeriu que ao pensar sobre escolas, cultura, conhecimento e poder, necessitávamos assumir uma postura mais crítica diante do ensino.⁶

A teoria social pós-moderna mostrou que todo conhecimento especializado modela o “nosso” pensamento e a “nossa” ação, pensamentos que não são naturais e sim construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. Estes questionamentos levaram o autor a reformular a noção que tinha sobre poder e que aparecia em seus trabalhos como soberania, como na época em que os reis governavam. Thomaz S. Popkewitz diz que o conhecimento público e pessoal disciplinam as nossas escolhas, possibilidade que pode ser pensada como resultado do poder⁷.

Pontos de debate

Com base nas fontes, inicio alguns debates que irão sinalizar para a esfera de conhecimento e saber sobre a prática docente, a sua concepção de mundo, o papel do professor de História e do educador. O professor de História da DEJ fala de fascínio e encanto da História, seriam então os espaços que ela possibilitam

⁶ Embora Popkewitz utilize o termo pós-moderno, não acredita que esta teoria social seja “pós”, mas o resultado de muitos trabalhos que enfatizam uma especificidade histórica às incertezas que tinham sobre a educação. Desde meados da década de 80, esteve lendo um discurso que atualmente é chamado de pós-moderno..

⁷ - Michel De Certeau (1994) que também explora as relações de poder, vai nos dizer que o consumidor é um produtor de táticas, estratégias e conhecimento; mas, só vão tomar consciência se souberem da importância política, a política no sentido mais amplo do conceito. Michel De Certeau é um teórico da ação prática, categorias como cotidiano e táticas, trabalhadas por ele, nos possibilitam remeter a prática docente, sabemos que a rotina desses professores embrutece a sua prática, mas não lhe tiram a criatividade. Para Michel De Certeau (1994) o cotidiano escolar pode oferecer possibilidades, mas essas possibilidades nunca serão totais, porque falta ao professor o poder; mas, sem dúvida eles fazem uso das táticas no trabalho. O professor “joga” e sobrevive no terreno que lhe oferecem, através da tática ele se movimenta “dentro do campo de visão do inimigo”. Ele tem mobilidade frente ao controle estatal, o professor como o consumidor usa de astúcia, afinal tática é a arte do mais fraco(p.101), fraco no sentido de não ter poder, mas isso não lhe impede de negociar.

imaginar, ou os inúmeros olhares que podemos demonstrar, entre as fronteiras do conhecimento e do olhar do professor. É possível que esse imaginário vá se tornando real para o professor. Agora, para P1 o encanto pode se quebrar, caso a escola não “saia do gueto e comece a se integrar na sociedade (bairro, cidade)”. Em P2 o desejo de ser útil à sociedade fala mais alto, afinal a disciplina para esse professor possibilita apreender o que é vivo, além das visões de mundo que são discutidas, e isso tudo pode dar vazão as expressões individuais, ou mesmo vocações dos grupos sociais.

Agora, é preciso mudar, porque “*sem recuperar o verdadeiro papel do professor e da escola*” esse professor muito dificilmente conseguirá organizar e sintetizar.

Para esse professor a referência é o conhecimento, porque não?! As utopias também são ideologias. Os sonhos de P3 de obter “*reconhecimento da sociedade pelo trabalho digno do professor, exigindo do governo uma escola pública de qualidade*”, são em grande parte resultado dos seus saberes que lhe mostram o que é ser digno, saberes que circulam e se interpenetram, mostrando-lhe os caminhos da busca. Para P4, a curiosidade pela História dos homens, pelos fatos que são ou não esclarecidos, lhe põem em movimento. Esse professor na busca de explicar os fatos, cria novas questões, e com uma boa dose de convicção, eu acredito, que ele pode encontrar, com o tempo, ações coletivas nesses fatos. Afinal, este professor hora ou outra, dentro da cultura escolar, não precisa ir além, encontrará sujeitos que o ajudarão a romper horizontes e enxergar evidências.

Por gostar dos saberes e fazeres, por querer conhecer as sociedades que vivemos, ou seja, P5, acredita que é necessário olhar o mais longe possível, para isso é preciso: “*que a escola volte a ser o lugar onde o aluno vai à procura do conhecimento, do saber*”, só assim que o ensino de História pode contribuir na compreensão desse horizonte que está em eterna expansão. Essa idéia também é compartilhada por P6

que diz da importância de políticas educacionais mais sérias, para que possamos ter escolas públicas mais estruturadas.

Já o P8 vai dizer que papel do professor de História é de ensinar a sociedade a ser crítica e produtiva, todas as pessoas que passaram pelas “mãos” de qualquer professor de História devem ser capaz de interrogar, pesquisar, ler os vestígios e interrogar o passado, conscientizar sobre a insuficiência de dados sobre os acontecimento a sua volta. Não é uma tarefa fácil, digamos que é quase impossível para o professor de História. Mas, uma coisa não é impossível, o desejo de formar consciência, de formar o cidadão. Este professor, além de manifestar uma visão otimista em relação a sua área, demonstra que a escola nem sempre facilita a circulação do saber : *“reformular a educação no Brasil que está desqualificada, chamá-la de péssima é elogio”*.

A História dá ao ser humano possibilidades de crescer como pessoa e cidadão, são os desejos de P9, não resta dúvidas que a disciplina discute os problemas dos valores e atitudes , que contribui para a educação geral e cultural, mas digamos que no máximo ela possa legitimar a identidade de um grupo ou comunidade. Diga-se de passagem que já é uma grande contribuição. O caminho utilizado pelo professor, em muitos casos, pode levar ao processo do pensamento histórico, com certeza, é uma ótima via para o saber. Agora, esse crescer exige boas condições , P9 diz que exercer realmente a função de educador é *“contar com o apoio de todos os envolvidos com o processo ensino – aprendizagem”*. Tenho a impressão de que o professor esteja questionando a lógica escolar, daí a importância de se estudar a História material da escola, muitas tradições e invenções tomam conta das nossas análises, é preciso romper com a visão reprodutiva da escola (Silva : 1992).

O ensino de História tem a capacidade de envolver cada cidadão e mostrar que são partes importantes na História da humanidade, concordo com P11, afinal, a

História é feita e escrita pelos homens, através de narrativas ou de forma estrutural. Este docente vai dizer que as boas condições para desenvolver melhor o trabalho são essenciais, especificamente, trabalhar em um único estabelecimento.

Responsável em dar sentido às questões do cotidiano, a disciplina de História compreende a lógica da realidade social, política e econômica. Essa é a visão em P12, sobre importância desta área. Mas não dá para precisar a dimensão desse real nesse professor. Seria a realidade mediada, historicizada ou composta de imagens falseadas desse real? Não sabemos, o que é certo para nós, é a convicção que ele não aceita o modo presente de organização econômica e social, então as suas outras expectativas são por uma : *“melhoria de condições de vida do povo brasileiro(emprego, moradia,saúde, acesso a educação, etc)”*.

P16, diz que o seu desejo é ver mais união entre a categoria. Sobre a afirmação deste professor, gostaria de dizer que dentro desta esfera da educação institucionalizada, o professor de História encontra procedimentos de análise e conceitos que o tornam capaz de levar em conta o movimento contextual e de compreender as ações e mecanismos culturais.

Por exemplo, quando trabalhamos em sala de aula com conceitos complexos, é preciso ter cuidado e sempre perguntar se está ocorrendo comunicação! Afinal o processo educativo ocorre quando o aluno além de perceber o significante também identifica o significado transmitido. Isso pode ser comum nas aulas de História, na aula expositiva os conceitos das ciências sociais são locados naturalmente, o que pode causar muitas dúvidas e uma infinidade de significados aos alunos. Agora, que caminho conceitual construído pelo professor foi resultado de uma longa trajetória, e até, acredito que muitos professores tenham em consciência, mas mesmo assim, o aluno nunca conseguirá resgatar o trajeto trilhado pelo professor (Rocha, 2001: p.59).

O conteúdo de História não é passado, mas o tempo das representações e interpretações que possa reconstituir os processos da História; com isso, quando P15, fala em descobrir a maneira de viver dos povos e seus legados ou de contribuir na formação de mentalidades críticas, esse professor está produzindo saber explicar e os caminhos que julga ser importante . Então, a importância desta área e da importância enquanto educador passa a ser uma só, os conteúdos se fundem, e as suas expectativas seriam *“ver o Brasil com governantes que gostem de sua pátria e se voltem ao seu povo com respeito dignidade”*.

Sobre a produção do saber histórico escolar compartilho da idéia que a realidade escolar de hoje, mas do que nunca, cobra do docente muita competência e habilidade para garantir o mínimo de sociabilidade e convivência para conseguir realizar o trabalho educativo. Ou seja, esse saber histórico escolar se materializa, por exemplo: quando os professores de História atuam na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; isso significa assumir uma atitude de reconstrução curricular, é dada voz ao aluno, a reflexão conjunta se torna uma forte parceira; o conceito de transposição didática toma uma outra dimensão, da simplificação de temas acreditamos que ocorrem reflexões metodológicas e o contato de análise com outras fontes; esse saber histórico também é o resultado da definição do objeto de ensino da História, o professor sabe que não basta falar, é preciso criar uma situação de investigação, hoje a preocupação é instrumentalizar o aluno para que possa perseguir uma hipótese de pesquisa. *“O interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta”* (Fonseca, 2003: p.120)

Outros tomam como verdades absolutas as imagens que são construídas na sociedade civil a respeito do professor, como sendo um profissional desqualificado e ultrapassado. P18, vai dizer que falta *“valorização do professor por parte a sociedade”*, como é que pode uma profissão tão importante para a sociedade, como o educador,

que carrega como objetivos formar consciência e cidadão, não ser valorizada pela sociedade. No ensino de História, quase todos os entrevistados acreditam que esta área leva ao refinamento do raciocínio, afinal o ato de classificar, descobrir critérios, comparar e relacionar são atividades mentais que estarão sempre juntas do ensino de História.

P18 e outros professores, se não pararam para pensar que o repassador de informações deixou de ser a principal tarefa do professor, com certeza estão percebendo a força das novas tecnologias. A multimídia, por exemplo, já nivelou professores e alunos em relação ao acesso à informação já há algum tempo.

O gostar da área de humanas e acreditar que o curso de História prepara melhor o ser humano, também é compartilhado por P19, essa visão sobre a área e as suas expectativas enquanto professor, são: *“para o país um povo educado, com maior tolerância e menos sofrimento e ética”*, possibilita-nos acreditar que o procedimento adotado por este professor de História e de outros para demonstrarem a importância desta área aos seus alunos, seria talvez de introduzir na estrutura diacrônica da narrativa a sincronia de explicações conceituais⁸. Estaria utilizando vários recortes textuais, exemplos e vivências, tendo em comum o mesmo conceito; isto possibilitará ao aluno enxergar diferentes adequações para um mesmo conceito.

Em minha leitura consegui perceber que muitos professores disseram que ensinar História é caminhar pela linha do tempo, com durações e cortes diversos,

⁸ - Se um determinado emissor veicular pensamentos utilizando-se, fundamentalmente, de conceitos complexos e os seus ouvintes compartilharem apenas o significante e não o significado transmitido? Obviamente não haverá comunicação. Na aula de História essa situação é fácil de ocorrer, principalmente, quando o professor em sua narrativa utiliza de conceitos das Ciências Sociais. O que pode acontecer é que o professor não se apercebe que até chegar a construir conceitos (ética, democracia, republicanismo) com os quais opera é preciso percorrer uma longa trajetória, e mesmo, que tenha consciência disso, não conseguirá resgatar o caminho percorrido para que também o aluno possa trilhá-lo. Aqui, há de se dominar uma técnica apropriada para que os conceitos complexos usados na narrativa histórica possam ser apreendidos, tornando-se significativos para os alunos do ensino fundamental e médio. Pesquisar em: SILVA, M. B. N. da *Tempo Brasileiro*, n.29. A Linguagem e os signos. Comunicação, poética, semiologia: textos básicos. Abr. – jun. 1972.

estruturar identidades, produzir conhecimentos e que nem toda verdade é absoluta. Ou seja, para esses professores, ensinar História é jamais perder vista os seus objetivos, seus conteúdos, a sua linguagem e a sua forma. P26 confirma essa postura: *“Para poder ser um agente multiplicador de conhecimento”*.

Compartilhamos da idéia de que é importante no ensino de História romper com os horizontes e descobrir novas formas, novos objetos, sujeitos, papéis e linguagens. P39 escolheu essa disciplina por ser da área de humanas e “estar ligada à literatura”, a literatura pode ajudar e muito a História para que possamos ver a totalidade das atividades humanas, e que a História não é imutável. Esse professor, no mínimo, arrisca-se a sair das tradicionais narrativas, e as possibilidades para descobrir outras estruturas para a leitura do mundo e “verdades” serão maiores.

Não dá para negar que a escola trabalha basicamente com o escrito, direciona a “leitura” e pode interferir no processo de apropriação do saber. Ou seja, a escola tem grande responsabilidade pelo processo de reprodução do conhecimento acadêmico. O sistema educacional reforça entre as pessoas (professores, coordenadores, diretores e inspetores) características cognitivas e atitudes que estão em sintonia com o processo de trabalho capitalista. Mas, com certeza, não é o que pensa P47 *“melhores capacitações e o fim da promoção automática”*.

As representações e significados sobre a importância desta área na vida das pessoas resultam de elementos e materiais simbólicos que são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao próprio nível cultural das pessoas envolvidas (Silva : 1992). P49 nos diz que a disciplina de História *“é a mais importante de todas”* e a sua expectativa é de *“tentar mudar a consciência do povo brasileiro”*. Questionar a realidade e desenvolver o senso crítico no aluno são as marcas desses professores.

Preocupação social

Tomando como base, o grande pensador brasileiro, Paulo Freire, que acredita na concepção que toda forma de conhecimento gira em torno da atitude de um sujeito, onde o mesmo se posiciona no mundo e produz a sua leitura particular; Agora, qual o professor de História que não faz esse exercício? Toda forma de conhecimento e saber apresenta-se como um leitura de mundo⁹ e a disciplina de História não escapa a essa caracterização. Porém, o professor não pode perder de vista a profundidade subjetiva, do conteúdo ou conceito que estiver trabalhando.

Há metodologia de trabalho deve ser bem estruturada para os conceitos, termos e teorias complexas que são narradas possa ser apropriadas pelos alunos do ensino fundamental e médio, principalmente, essas informações precisam tornar-se significativas a esta clientela.

“As palavras utilizadas para se veicular os conteúdos históricos são praticamente as mesmas da fala cotidiana, mas os seus significados não necessariamente o são. (...) A regra é o aluno dominar os conceitos do senso comum e não os de caráter mais complexo como os empregados pela ciências Sociais” (Rocha: 2001, p.60)

Para isso, o ensino de História deve ser, entre outras coisas, encaminhado na direção de indagar a construção do conhecimento, afinal esta postura revelaria a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os tangencia: do particular, para alcançarmos a conceituação mais abrangente, tendo como referência, documentos a serem trabalhados em sala de aula. Francisco Gutierrez

⁹ - FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio, Paz e Terra, 1971. A educação libertadora é dialógica, problematizadora, crítica, voltada para responsabilidade social e política e, principalmente, voltada para as relações entre reflexão e ação.

(1988) fala que uma boa metodologia é aquela que ultrapassa as formas de assimilação de conhecimento: percepção, intuição, crítica e criação

É preciso refletir sobre o uso abusivo das aulas expositivas. O exagero coloca o alunado na condição de objeto a ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm à sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas em livros didáticos ou reproduções de textos (xérox).

Essa discussão sobre o ensino de História, passa necessariamente pelo campo do currículo. Percebemos que nas respostas desses professores as novas orientações para o currículo de ensino de História estão preocupadas com a questão da cidadania. Além de atuar com responsabilidade precisam também agir e transformar. Porém, são poucos os professores que fazem uma reflexão sobre a sua prática e atuação.

A atuação do professor de História não deverá ater-se apenas em sala de aula se ele se dispõe a lutar por mudanças sociais, ela tem que atingir todos os setores (penitenciárias, empresas e quartéis). No começo do ano 2003, as atribuições nas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo ofereceram seleções, à parte, para os professores que desejavam atuar nas penitenciárias; quem atingisse o perfil definido pela Secretaria da Educação do Estado seria contratado. A educação dos detentos passou a ser responsabilidade da Secretaria da Educação, os professores que responderam as questões propostas demonstraram grande interesse e preocupação com as mudanças sociais. Sobre a representação desses professores em atuar nesses outros estabelecimentos e organizações, não temos dados.

Sabemos também que os professores com formação humana, como os de História, podem dar uma grande contribuição para a reorganização da escola,

postura que foi demonstrada o tempo todo nos questionários, afinal os professores de História possuem bons instrumentos de leitura da realidade social. Essa visão está afinada com as expectativas de ensino desses professores, afinal, acreditam que é preciso lutar muito para reverter o quadro de descrédito que se abateu sobre a escola pública e o desempenho profissional.

No próximo capítulo faremos uma discussão sobre a formação do ensino e da ciência de referência História, colocaremos em perspectiva a formação docente, apresentaremos a historiografia em perspectiva a formação docente, apresentaremos a historiografia em perspectiva, destacando os principais expoentes e concepções históricas, mostrando a partir desta a discussão quais são os referenciais teóricos aceitos e trabalhados. Finalmente, inicio uma discussão em torno dos caminhos da explicação histórica na atualidade, vou caminhar no sentido de mostrar que a forma e o conteúdo são muito importantes para analisar um documento e tirar o máximo proveito das evidências. Apresento alguns autores e as suas propostas fazendo a ponte com o meu objeto de estudo.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA: SÍNTESES, MUDANÇAS E PERSPECTIVAS.

A Formação e o Ensino de História.

Iniciaremos este capítulo apresentando a origem da disciplina de História. Porém, farei algumas considerações importantes antes de iniciarmos a discussão sobre a formação docente e a origem do ensino. O nosso objeto de pesquisa não é exatamente a prática de ensino realizada pelo professor de História e, sim, a sua representação sobre a prática do ensino de História na rede estadual de ensino, para isso, entrevistamos professores vinculados à Diretoria de Ensino de Jaú. O nosso objetivo é dar voz ao professorado, considerando e analisando as trajetórias profissionais desses docentes e a relação que estabelecem, em suas reflexões, com os saberes que ensinam .

Sobre o conhecimento escolarizado aceitamos como referência a idéia que considera a trajetória do professor o resultado de um processo de elaboração e reelaboração dos seus conhecimentos, que emergem com as necessidades e circunstâncias que os obrigam à utilização dos mesmos. Tal conhecimento recebe a influência de suas experiências e os caminhos que cada um construiu para sua formação (Nóvoa : 1995).

Destacaremos aqui a formação da disciplina de História no Brasil, isto nos permite conhecer os caminhos sobre a autonomia desta disciplina, suas principais concepções teóricas e conceituais, as tendências atuais em torno deste problema e os debates dos historiadores, suas preocupações sociais e acadêmicas sobre a área.

No início do século XIX, tínhamos, no Brasil, um ensino de História que articulava História Cívica e História Sagrada; o conhecimento de História era visto como um instrumento para aprender a moral cristã, era ainda um conhecimento optativo nos currículos. A sua definição como disciplina escolar ocorreu em 1837, e o modelo teórico utilizado para a sua disciplinarização foi o modelo francês, que visava a uma História universal para o ensino básico. É importante destacar que esta autonomia da disciplina de História ocorreu com a criação do Colégio D. Pedro II, primeiro colégio secundário do Brasil.

Somente dezoito anos depois é que surgiu no currículo a História do Brasil. Por volta de 1870, o embate entre concepções científicas e as concepções moralizadoras da Igreja Católica, que defendia conhecimentos voltados para a formação do espírito cristão, propiciou a inclusão de tópicos sobre a Geografia Universal, História do Brasil e História Universal.

Era ainda uma época em que os preceitos metodológicos viam na História dois objetivos : tal conhecimento serviria para lições de leitura, a fim de despertar a imaginação e para fortalecer o senso moral do estudante. Esta era, justamente, a idéia, a disciplina de História não deveria lidar com temas áridos, mas provocar a imaginação, o entretenimento e a instrução cívica e moral.

Assim, a disciplina de História durante o período imperial dividia-se em História profana e História sagrada e a medida que o republicanismo se fortalecia, ocorria uma progressiva substituição da instrução religiosa pela cívica. Na prática, os programas de História do Brasil eram compostos essencialmente por narrativas morais. A tendência era eliminar a História sagrada que estava preocupada com a

manutenção da mesma lógica social os programas religiosos sofriam a pressão da atmosfera social que desejava o fim da escravidão e a transformação do regime político.

A República valorizava o nacionalismo patriótico. O ensino de História deveria ocupar-se de formar um "cidadão patriótico". No lugar da História universal surgiu a História da civilização, com isso o Estado passou a ser visto como agente histórico condutor das sociedades para o processo civilizatório (com a predominância de estudos sobre Antigüidade : Egito e Mesopotâmia), enfatizando que as civilizações desenvolveram-se com a constituição de Estados fortes. Estas novas idéias deveriam integrar o cidadão brasileiro à moderna civilização ocidental.

No começo do século XX, as propostas alternativas, como as escolas anarquistas, que privilegiavam as lutas sociais e a educação popular, foram reprimidas pelo governo republicano. O momento conturbado da década de 30, foi uma resposta às enormes frustrações dos ideais republicanos que não foram colocados em prática. Infelizmente, o grupo que lutou pelo poder prendeu-se a ele, a nossa História sairia do coronelismo para o Estado Novo com a ajuda da Igreja.

A década de 1920, também foi marcada por importantes debates sobre a educação, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e o inquérito educacional¹⁰ organizado por Fernando de Azevedo. Circulava entre as autoridades educacionais um programa de ensino, com a idéia de que a educação deveria ser um instrumento de reconstrução nacional.

A moral religiosa foi substituída pelo civismo e os conteúdos patrióticos não ficariam mais restritos à sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações e cultos

¹⁰ –Documento que analisou os inúmeros depoimentos de educadores, a fim de levantar os problemas e buscar soluções para todos os níveis de ensino. Deste inquérito surgiram reformas estaduais que merecem destaque : Sampaio Dória, em São Paulo; Lourenço filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Ver: PILETTI, Nelson . A reforma Fernando de Azevedo : Distrito federal, 1927-1930. São Paulo, FEUSP,1982.

aos símbolos da pátria marcariam o cotidiano escolar. Esta substituição da moral religiosa pelo civismo, nos anos 30, não foi totalmente completa, ela ainda iria fornecer legitimidade ao Estado, daria apoio político e agiria na domesticação das consciências.

Os educadores que participaram deste debate acreditavam poder modificar a sociedade. Fernando de Azevedo inspirado nos ideais da educação nova, dizia que o sistema de ensino deveria avançar para a Escola Única. Ele defendia também a Escola do Trabalho e a Escola Comunitária.

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, a disciplina de História passou a ser considerada uma disciplina importante para a formação de uma cidadania para a paz. Ao mesmo tempo, despontava na educação a influência do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana que propunha a introdução dos Estudos Sociais no currículo do ensino fundamental¹¹. No plano da educação elementar, a tendência era substituir a História e a geografia por estudos sociais, teríamos a penetração da visão norte-americana nos currículos.

Na época da ditadura militar, a Lei nº 5.692/71, privilegiava a disciplina de Estudos Sociais sobre a disciplina escolar de História e Geografia, despontava o projeto nacional organizado pelo governo militar. O trabalho de Martins (2002) destaca muito bem as intenções deste projeto nacional organizado pelos militares. Deste momento em frente teríamos um ensino para humanidades generalista, ensinar História era sinalizar para a nacionalidade e o que era ser cidadão daquela nação. Com a reforma nos anos 70, o poder público passava a ser o mais regulador do sistema e através da disciplina de estudos sociais os conteúdos mostram a “melhor” maneira para que os brasileiros exerçam a sua cidadania.

¹¹ – Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1970 foi um momento de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no cotidiano escolar, com dois momentos: no contexto democrático do país com o fim da ditadura Vargas e o outro durante o governo de exceção.

Neste contexto, na ciência de referência aumentaria a importância de estudos sobre ciclos econômicos baseados em "modos de produção", influência da historiografia marxista. Caio Prado Junior se não foi o primeiro a analisar a História do Brasil de acordo com o materialismo histórico, pelo menos, ele o fez com muita propriedade, rompeu com o oficialismo que imperava na historiografia, destacou o papel das massas nos rumos da História, resgatando o movimento da Balaiada e o movimento Praieira, interpretados através da ótica: luta de classes.

Destaque, nesse período, a Nelson Werneck Sodré, apaixonado pelo método, que escreveu *O que se deve ler para conhecer o Brasil* e a Boris Fausto, devotado pesquisador de movimentos operários e grevistas: *a revolução de 30 – historiografia e História*.

O trabalho de Martins (2002) mostra a modelação da disciplina de História nos currículos, durante o governo militar. A pesquisadora resgata os conflitos entre historiadores e conselheiros federais de educação em relação a formação dos saberes históricos escolares, buscando compreender o embate desses saberes com os campos historiográficos e educacionais; trabalho que mostra a ação dessas forças políticas e científicas na legitimação desses saberes.

A organização das propostas curriculares de estudos sociais apoiaram-se nos pré-requisitos de aprendizagem. Ou seja, o estudo da sociedade deveria estar obrigatoriamente vinculado aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, marcada pela visão piagetiana, a criança deveria sair do concreto ao abstrato em fases sucessivas, tais como do estudo da família para o bairro, do bairro para a cidade, até a visão sobre o mundo; conteúdos ordenados e hierarquizados em consonância com a faixa etária do aluno ¹².

¹² – Sobre essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento é importante destacar um teórico que neste contexto da Guerra Fria ficou adormecido nos países que se alinharam aos americanos. Atualmente, psicólogos e pedagogos envolvidos com a educação estão retomando as suas pesquisas. Vygotsky apresenta uma teoria histórico-social que propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como sendo mediada pela cultura. Se para Piaget os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, mas o

A disciplina de História seria reconhecida a partir de uma visão linear e progressiva dos acontecimentos. Mas, esta organização do currículo centrada na ordenação linear passou pelas preocupações detectadas na historiografia dos anos 80. Afinal, esta divisão da História da humanidade : Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea não colocava em xeque a organização europeia na História Geral e nem a separação política da História do Brasil.

Os militares permitiriam a criação dos cursos de licenciatura curta, favorecendo assim as entidades privadas de ensino. Isso ocorreu numa época em que as lutas de profissionais da área educacional ganhavam reforços da ANPUH e da AGB. Essas instituições incorporaram-se na luta pela volta da disciplina de História e da disciplina de Geografia aos currículos escolares¹³. Lutariam também pela extinção dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, associado à precarização na formação de professores.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição incluiu as seguintes diretrizes relativas à educação: permanência na escola, pluralismo de idéias e concepções, valorização dos profissionais do ensino e gestão democrática entre outros, representando avanço em relação aos textos construídos anteriormente.

Esse novo discurso caminhava no sentido de recuperar a relevância social dos conteúdos trabalhados na escola, confrontando às orientações tecnicistas fortalecidas nas décadas anteriores (60/70). Buscava-se uma sociedade mais justa,

desenvolvimento é preliminar para que o aprendizado ocorra; em Vygotsky os processos estão inter-relacionados porque a aquisição de qualquer atividade infantil envolve a instrução advinda dos adultos antes ou durante a prática escolar. Assim todo o processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno. A hipótese da “zona de desenvolvimento proximal” lançado por Vygotsky mostra o caráter orientador da aprendizagem em relação ao desenvolvimento cognitivo. Ver : CASTORINA, José Antonio e outros. Piaget e Vygotsky Novas Contribuições Para o Debate.

¹³ - Na década de 70, o processo de distensão política tem início com general Geisel e se fortalece com o general João Batista Figueiredo (1979-1985). As eleições haviam voltados a ser diretas (1982), tanto para o Congresso como para Governos de estados. Neste contexto crescem muitos movimentos e personagens : a luta contra o alto custo de vida, a falta de água e de moradia, as pessoas que começaram a se reunir para discutir essas questões, o retorno cada vez maior da idéia de direito e até de novas propostas curriculares que estivessem comprometidas com a consolidação da democracia. Afinal a restauração do Estado de Direito passaria pelo ensino, adotando-se condutas mais democráticas.

essas idéias estavam em sintonia com as formulações da Pedagogia Progressista . Paulo Freire através da Pedagogia Libertadora dizia que a transformação viria através da emancipação das camadas populares , pelo processo de conscientização cultural e política dos personagens da esfera escolar. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, defendida por Saviani também representa esse grupo, para ele a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade. O ponto em comum entre esses dois representantes da Pedagogia Progressista, é que os dois defendiam uma prática de humanização e não de domesticação do homem.¹⁴

Sobre este momento de renovação da política brasileiro conseqüentemente da política curricular, as concepções de Gramsci sobre “escola unitária” são pertinentes, mas não ressoaram tanto entre os defensores da educação. Para o pensador as experiências culturais das crianças das classes populares devem ser vista como questão central para as atividades escolares.¹⁵

Nesse debate sobre democratização da escola pública no Brasil, são interessantes as visões de Gramsci sobre escola pública, o autor mostrou que a escola na Itália reproduzia as formas de domínio burguês, excluindo as lutas das classes populares contra a ordem social. Com base nesta visão gramsciniana, acreditamos que a escola não deve perder de vista que é uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre classes pela direção de um projeto educativo, que representam os interesses específicos de uma classe.

Isso significa que o saber histórico escolar também pode ser organizado e sistematizado pelas propostas curriculares, onde a ciência de referência da disciplina

¹⁴ - Barreto (1998 : p. 8-9) aceita que essas posturas tiveram alguma inserção nas propostas curriculares.

¹⁵ A autora e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional Docente em Minas Gerais (NEFOR-MG), acredita que a sociedade civil é uma categoria muito importante para se compreender a análise de Gramsci sobre o mundo escolar. Para a autora a sociedade civil deve buscar a todo instante uma condição “ético-político”, que para ele é uma condição “educativa”. Essa sociedade civil organizada precisa tomar como exemplo a formação da classe operária e do socialismo. SOARES, Rosemary Dore. A concepção do estado e o debate sobre escola , Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

de História e as necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas prescreveriam esses saberes. Ou seja, o professor não é um mero coadjuvante, é um profissional graduado em História e que atua na relação entre produção do conhecimento histórico e a produção de conhecimento escolarizado.

A Historiografia em perspectiva

Os anos 70 e 80, foram marcados por transformações em relação ao aspecto historiográfico, questões sobre temporalidade, relações sucessivas¹⁶. A História "tradicional" e as suas abordagens historiográficas (positivismo, estruturalismo, marxismo ortodoxo e historicismo) que produziam grandes sínteses passaram a dividir as produções acadêmicas com a História problema e com o novo marxismo que criticava a visão economicista.

Aqueles que optaram pelo cotidiano como categoria explicativa acreditavam que as outras abordagens reduziam a capacidade do aluno a um simples sujeito comum, ele não seria parte integrante de uma História, visão esta que desconsiderava a sua vivência. As inovações do campo histórico que chegaram ao Brasil, tais como: eixos temáticos e o cotidiano permitiriam que fosse questionada a divisão tradicional entre História Geral: do Brasil e da América (Abud, 1998: p.133).

Ocorria uma diminuição da influência de teorias ortodoxas e uma presença maior da historiografia inglesa, italiana e americana. Em outro extremo, o cotidiano seria absorvido a partir da "micro física" do poder; a História da sexualidade e dos processos de disciplinarização do social passariam a ser discutidos por Michel Foucault.

¹⁶ –Surgia assim uma fundamentação teórica denominada História Nova Francesa, organizada por Jacques Le Goff. Buscava-se uma História problema, já trabalhada pelos antecessores desta linha, a Escola dos Annles. A História Social teria um novo redimensionamento, desprenderia –se da relação tradicional com o econômico, com destaque para E. Thompson e E. Hobsbawm que ultrapassam a visão economicista.

Le Goff nos diz que a História do cotidiano não aponta para uma única direção, há inúmeras vertentes de análise deste objeto . E.P. Thompson e Foucault não se preocupam com a cotidianidade, mas inspiram estudos nessa linha .Em seus trabalhos Thompson valoriza a experiência comum, o vivido, o papel das escolhas, ações conscientes e o cotidiano dos trabalhadores. Foucault vai se preocupar com o micro poder na sociedade, com a rede disciplinar cotidiana que produz a docilidade e a submissão.

Finalmente, nos anos 90, é que a subjetividade e o cotidiano passaram a constituir-se como temas para as produções historiográficas . Para Polito (1996) a moderna historiografia brasileira busca dois objetivos: a utilização de conceitos atuais que surgiram do debate histórico internacional e a sua inserção na sociedade, através de uma narrativa de fácil absorção (1996 : p. 189-206).

Atualmente, as inovações acadêmicas são muitas, porém os desafios continuam na esfera do saber histórico escolar, considerando-se que existe uma grande barreira entre pesquisador acadêmico e a comunidade de professores do ensino básico (fundamental e médio). Além disto, os PCNs estão voltados para o novo ordenamento mundial, o documento abandonou a proposta de transformar a sociedade e fazer do aluno um agente da História para pensar no mundo do trabalho.

Este novo aluno perante o currículo de História proposto pelo PCNs se distancia de fundamentos teóricos que explicam a História. “(...) *Os PCNs abandonam as questões metodológicas sobre o conhecimento histórico, escolar ou acadêmico e procuram substituí-las por ‘opções didáticas’* ” (Abud, 1998 : p.138).

Toda essa discussão no campo do ensino ocorria também no discurso historiográfico. Mas a última esfera possuía características próprias, que modificavam as formas de produção do conhecimento histórico e repercutiam na formação do professor (Martins, 2003).

É importante destacar que o cotidiano como categoria explicativa chegou com grande força na década de 80, nas historiografias brasileira, e na passagem do século XX para o XXI na esfera escolar. Porém, já tínhamos aqui no Brasil, na década de 40, um grande representante deste recurso explicativo. As obras: *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados e Mocambos* de Gilberto Freyre provocaram muito impacto, na época, e foi ao mesmo tempo, difícil de ser compreendida.

Ao longo do tempo, fomos percebendo que este jeito pouco convencional no trato com os assuntos e técnica arrojada, é que mostraram a importância desta obra à História do Brasil e da América. O cotidiano se transformou em um objeto de muita importância, o comportamento sexual nas famílias, o trato dos senhores com as mucamas, a alimentação e a raça; ou seja, ele retratou a importância do negro na formação da cultura brasileira (1951) e questionou a historiografia.

O insipiente academicismo e cientistas sociais brasileiros conheceriam a importância da antropologia cultural, sem muita aplicação na época. Mesmo que não o saibam, Gilberto Freyre preparou o terreno, com muita legitimidade, para que os antropólogos e cientistas sociais brasileiros de hoje pudessem estudar a condição da mulher, das minorias sexuais, do espaço doméstico e até das relações de parentesco. Para outros, em seus trabalhos os mecanismos de acomodação e conciliação permearam a sua visão sobre a sociedade.

Porém, não podemos negar que os seus estudos proporcionam um bom material para o estudo da cultura brasileira, por exemplo, a sua preocupação com a sexualidade, abrindo assuntos, temas e áreas quase que totalmente puros, intactos. Isso sem falar que as suas concepções enterraram visões eurocentristas que justificavam o porque da “inferioridade” de uma sociedade na América Latina.

A sua estada na Europa como professor convidado produziu novos contatos, daí que não é mera coincidência a relação entre as propostas que chegaram no Brasil na década de 30, basta lembrarmos da escola francesa de História: *École des*

Annales. Como pode existir a História da moda, da morte, do amor, das roupas e comida?! Os estudiosos da época questionavam sua metodologia e visão de mundo, afinal, Gilberto Freyre deixou para segundo plano a História política ou da guerra em detrimento do cotidiano. Esta nova esfera: o cotidiano, foi tomando conta do pensamento e das análises sociais e historiográficas no Brasil, no decorrer do século XX.

Recorro a Thompson (1981) para mostrar sua importância historiográfica para a análise do meu objeto de estudo, como recurso metodológico e visão de mundo.

Thompson influenciou muito o pensamento historiográfico brasileiro, nos anos 80. Ele afirma que a produção historiográfica carrega características próprias de cada historiador. Muitos são os modos de escrever, assim como variados são os temas e as conclusões. Sendo a História desprovida de qualquer laboratório de verificação experimental, o historiador trabalha com as certezas que, para ele, manifestam-se no contato com as evidências. A lógica histórica possui, segundo ele, uma dose grande de criatividade, já que ela é construída na negociação do historiador com a documentação e com as críticas e visões de mundo que se alia às evidências. O historiador não trabalha com as certezas. Thompson acredita que o conceito e a evidência mantêm um constante diálogo, as hipóteses sucessivas e a pesquisa empírica são conduzidas nessa lógica da História.

O autor afirma que os métodos históricos dão luz aos fatos e às evidências, tornando-os assim objetos do conhecimento histórico; as verdades saem da lógica histórica, a constituição deste conhecimento é sempre de um conhecimento provisório e incompleto, seletivo e limitado, porque de antemão é definido pelas perguntas ao interrogado. Além disso, as teorias que se aproximam das evidências devem estar em conformidade com as mesmas para se tornarem válidas.

No caso do professor, as evidências surgem no presente, sobre o passado, e juntamente com os conceitos, dão condições para que possa refletir sobre o cotidiano e assumir assim práticas escolares mais críticas. Nós sabemos que o historiador está atrás da verdade, das lógicas e das representações que as experiências vividas deixaram. O professor de História também está preocupado e submetido a esses elementos no sistema escolarizado a produção de saberes ocorre quando o professor estimula diálogo e estabelece relações com as evidências documentais.

Ao selecionar as evidências, o historiador produz o passado humano de forma isolada do global, mas sabe que o passado do homem é a soma das partes da vida humana e não uma reunião de coisas de Histórias separadas. O significado dar-se-á dentro da lógica histórica, essa lógica vai além do examinar acontecimentos (processos), o historiador analisa os caminhos individuais e não se acovarda, se for necessário, julgá-lo (atos). Thompson (1981)

No Brasil, as produções historiográficas ou sociológicas começaram a se ater aos sujeitos na História, que até então não eram reconhecidos. Esse saber histórico acadêmico, resultado da historiografia francesa ou inglesa, seria sistematizado e acompanhado pela ANPUH. De forma mais acentuada a ANPUH¹⁷ nos anos 90, passou a dar ênfase nos seus encontros e simpósios, as produções que valorizavam a prática e as representações desses indivíduos, da realidade à sua volta; sujeitos reconhecidamente dotados de qualidade e capacidade de ação.

Encontrei em De Rossi (1998) encaminhamentos interessantes sobre as representações que me ajudaram na aproximação do objeto. Preocupada com as representações no ensino, foi convidada para debater no XIV Encontro Regional de

¹⁷ – ANPUH – Associação Nacional de História Núcleo Regional de São Paulo, fundada em 1961. De 8 a 11 de setembro de 1998, a Associação organizou na PUC-SP : XIV Encontros com a História - Número 2 / Sujeito na História : Práticas e Representações. A intenção era de valorizar as produções que resgatavam sujeitos , objetos e práticas que não tinham muito reconhecimento no meio acadêmico, por exemplo, o Ensino de História e o conhecimento histórico escolar entre outros.

História: Sujeito na História – Práticas e Representações. A autora acredita que uma das formas para acabar com o isolamento dos professores no interior das escolas públicas, é provocar um movimento entre os professores, para que não fiquem apenas encerrados em suas práticas e sujeitos às armadilhas teóricas.

A pesquisadora diz que é preciso mergulhar intensamente em sua cultura, só assim as dificuldades em relação às suas percepções e representações sobre mundo social poderão, realmente, sinalizar para os seus interesses. Rossi afirma que essas novas posturas, não essencialmente, ligadas à educação, apontam para um novo caminho de acesso à cultura, são novas perspectivas da História cultural, a de aceitar que a sociedade, por si só, é uma representação coletiva e que as práticas econômicas e culturais dependem das representações que os indivíduos fazem sobre o mundo(1998 : p.245).

No momento em que a cultura da impressão (Gutenberg) afetou os padrões de pensamento, a relação entre saber acadêmico e sociedade não foi mais a mesma:

“A cultura ocidental depois de Gutenberg, pode ser vista como uma cultura de impressão porque seus produtos influenciaram a totalidade das práticas e das relações sociais. As modificações engendradas pela imprensa sobre as atividades cerebrais foram grandes se pensarmos sobre o que significou a presença de novas oficinas junto às velhas salas de aula. Foram alteradas as antigas relações entre mestres e discípulos. Os estudantes que usavam os textos técnicos como professores silenciosos ficaram menos propensos a se submeterem à autoridade tradicional e mais receptivos às tendências inovadoras. Os materiais impressos afetaram os padrões de pensamento, facilitaram a solução dos problemas e, em geral, penetraram a ‘vida da mente’”(De Rossi: p.246)

houve uma transformação radical nas comunicações. E quanto maior a versatilidade desta comunicação maior será a capacidade de um grupo em formular teoricamente sobre o mundo a sua volta, conseqüentemente, impor valores.

É provável que o estudo das representações, no século XX, tenha trazido mais esclarecimentos ao ensino, afinal, ensinar e aprender envolve um mundo de representações. Para compreendermos melhor a cultura dos professores do ensino de História é preciso mergulhar neste mundo; porém, é preciso certificar-se, se realmente sabemos nadar! Se defendemos que o professor é dotado de um potencial criativo, intelectual e articulador, devemos ficar muito atentos para o contexto teórico que desencadeou o processo de formação intelectual do professor do ensino de História. Sintetiza muito bem De Rossi “(...) É importante atribuir importância à maneira como os homens representam a realidade que vivem, porém sem deixar de privilegiar as realidades que produzem essas representações” (p.255). É importante atribuir importância a maneira como os homens representam a realidade que vivem, porém sem deixar de privilegiar as realidades que produzem essas representações” (p.255)

A História Contemporânea com Michel De Certeau (1979) conheceu o conceito de operação histórica, que é o resultado de um lugar social e de práticas científicas. Certeau ressalta que existem regras próprias que precisam ser consideradas, ou seja, é em função do lugar social dos sujeitos que se instauram os métodos e as práticas. No caso, as pesquisas (historiográfica ou educacional) serão feitas de determinada maneira, porém, devemos considerar que, na sua maioria, as instituições de ensino estão submetidas a algum tipo de pressão ou estão ligadas aos privilégios.

Continua Michel De Certeau afirmando que o ato de “fazer História” é uma prática, e com isto, ora está do lado da literatura e ora da ciência. Não podemos perder de vista que o historiador se apropria de um material qualquer da cultura e da aquisição dessa informação, o transforma em produto. A informação estaria em "uma região da cultura : as curiosidades, os arquivos, as coleções" (Certeau, 1979 : p.29). O que fazem os historiadores? A partir de uma ação complexa, transportam-

na para a região da História, transformando o "natural" em utilitário. Usando o termo do autor, os profissionais a colonizam.

Porém, seria importante situar as dificuldades básicas e as necessidades percebidas sobre o nosso problema, assim como os nossos objetivos, delimitações e dificuldades que encontraremos. O sujeitos deste universo escolar, o professor, vem sendo chamado constantemente para qualificar-se , pois a formação inicial que tiveram deveria ser agora avaliada. É preciso entender o por quê dessa atitude ? Sabemos que o professor é um agente social e tem a sua importância na construção de um escola adequada.

Daí a luta ideológica e o jogo de interesses dos grupos dominantes em relação a este ofício, projetam no professor a imagem de um profissional capaz de projetar um futuro, que deverá repetir as relações sociais do presente, relações convenientes a estes grupos dominantes. Ou seja, deverão aprisionar os acasos, e a casualidade deverá ser mascarada para construir um porvir com almas adestradas.

Convivemos com uma concepção de educação que acredita determinar o futuro. Em outro extremo, e desta nos aproximamos, acreditamos que as ações do docente não são o resultado de processos de subjetividade assujeitadas, os docentes seriam capazes apenas de influir na tessitura, em partes do futuro. Esses programas, reformas ou estratégias que vêem o professor como um eterno aprendiz, não contam que as ações predeterminadas podem modificar-se frente aos novos acontecimentos e imprevistos que marcam a vida docente. Imprevistos que influenciaram a sua formação e que influenciarão a formação social do homem que passará pelas suas mãos.

Se a imprevisibilidade é um dado a ser considerado na formação social do homem, considerar-se-á que este homem do futuro desejado por determinados grupos, jamais serão cópias do presente. Acreditamos que uma das questões importantes deste trabalho é a de aproximar a noção de formação social a uma visão

de conhecimento e ciência que não negligencie a transitoriedade das “verdades”, que não perca de vista a relatividade e o quanto são descontínuos os conceitos. A produção do conhecimento na modernidade apesar de seguir a universalidade e a objetividade, não garante a previsibilidade do futuro.

Os caminhos da explicação histórica da atualidade

Farei uma discussão sobre a importância da teoria da História para a minha pesquisa, não entrarei na discussão propriamente dita do conteúdo de alguns autores, mas apresentarei alguns enunciados e a partir destes posicionar-me em relação à visão das ciências humanas e a busca da verdade no discurso histórico. A intenção é de mostrar que esta discussão tem um fundamento, não está deslocado da minha pesquisa, afinal a pesquisa se desenvolveu porque esta discussão, de uma forma ou de outra, estava incorporada a minhas concepções.

Recebi a influência de Michel Foucault (1992) sobre a conceituação do campo histórico e o resultado da ciência. O autor afirma que a visão das ciências humanas, após o século XIX, foi abalada com novos princípios ocidentais¹⁸. A sua contribuição passa pela conceito de História, pelas narrativas que não são universalizantes, questiona os papéis das instituições e, finalmente, amplia a concepção de historicismo. Esse autor não enxerga o discurso histórico como contexto, mas, sim, como texto de uma época. Qualquer produção histórica pode ser considerada como um discurso singular preso ao discurso coletivo de seu tempo.

Para Michel Foucault a História não deve ser vista a partir da idéia de narrativa ou a interpretação dos acontecimentos, deve ser vista como um imenso

¹⁸ – Ver : FOUCAULT, Michel . As ciências humanas. In : *AS PALAVRAS E AS COISAS*. São Paulo : Martins Fontes, 1992, pp.363-404. Foucault fala de um acontecimento na ordem do saber, resultado de novas elaborações científicas sobre o homem e a natureza humana.

discurso, onde as relações da vida orgânica (ocorrências físicas e imaginárias: simbólica e representações) são resultado de um determinado momento. Essa crise epistemológica na cultura, manifestada em todos os campos, produziu elementos contestatórios em relação ao velho pensar histórico ¹⁹.

Com relação às aporias do campo histórico, termo utilizado por Paul Ricoeur (1983), o pesquisador desenvolveu uma crítica do sentido e da interpretação, considera as perspectivas psicanalítica, histórica e lingüística o resultado da hermenêutica. A sua obra *Tempo e Narrativa* mostrou o distanciamento da História moderna em relação à forma expressamente narrativa, além da intencionalidade histórica. Paul Ricoeur diz que há uma ruptura epistemológica entre o conhecimento histórico e a competência em seguir uma História, uma ruptura entre História e Narrativa. Essa ruptura afeta a competência em relação aos procedimentos, entidades e temporalidade.

Em relação aos procedimentos históricos, Ricoeur nos diz que há uma separação entre explicação narrativa e explicação histórica, que é justamente a investigação, ou seja a intencionalidade do conhecimento histórico. Não basta explicar narrando, é problematizar a própria explicação. O que apresenta outras três questões: a conceituação, a objetividade e a reflexividade crítica da investigação histórica.

Para outros pensadores a historiografia transformou-se num exercício puramente estético e retórico, postura comentada por Emília Viotti da Costa (1994). A sua preocupação neste trabalho girou em torno da ruptura epistemológica que ocorreu na historiografia no final dos anos 60 do século XX, transformações

¹⁹ –Pós-modernidade veio para acelerar essa visão. Para Ciro Flamarion Cardoso(1997) esta poética merece mais atenção, este novo pensamento afetou em parte a disciplina histórica. Emília Viotti (Revista Brasileira de História) falaria da necessidade de uma teoria capaz de dialogar com o micro e macro poder.Para Linda Hutcheon (1991), convivemos com uma nova poética, que está em busca de um novo pensar histórico, onde o passado não deve ser destruído, mas reavaliado. E Segundo essa autora essa reavaliação deve ser feita com ironia e não com inocência. Estamos falando de uma metaficção historiográfica que não reconhece o paradoxo da realidade do passado, mas, sim, as suas intervenções textuais.

ocorridas na sociedade, que produziram mudanças significativas e que alteraram as condições de produção intelectual²⁰. Ocorreria daí para frente a exploração da “subjetividade” dos agentes históricos , “ o cultural, o político, a linguagem deixaram de ser determinados para serem determinantes” (1994 : p.12).

Acredita Emília Viotti da Costa que essa mudança de postura teórica passou simplesmente de um tipo reducionista para outro, para ela houve uma inversão dos termos do discurso historiográfico. Os processos de abandono das visões tradicionais provocaram injustiças, como no caso , a noção de processo histórico. Muitos historiadores começaram a negar que a História obedecesse a qualquer lógica.

Os modelos teóricos passaram a ser questionados, a investigação cedeu espaço à acumulação, os historiadores deslocaram as suas preocupações das estruturas globais de dominação e das relações entre as classes para as microfísicas do poder. Ela faz a seguinte ressalva: são poucos os que conseguem fazer cruzamento entre a microfísica e a macrofísica do poder.

Outra questão explorada em seu trabalho é em relação à retórica ou análise do discurso, para muitos seria insuficiente esta postura conceitual para a compreensão da História, esta visão teórica não passa de textos sobre textos ou também reducionismo. Ela acredita neste recurso e técnica para o reconhecimento da História, mas daí acreditar que o trabalho do historiador é semelhante ao do crítico literário existe uma grande diferença. Faz referência a Derrida que produziu inúmeros seguidores, que passaram a discutir os limites da semiótica e fronteiras da consciência histórica, do que fundamentalmente o próprio conteúdo histórico.

²⁰ - A nova História que para muitos é anticientificista segue abordagens hermenêuticas, onde predomina o olhar existencialista de homem. Esse enfoque enxerga o homem como um ser em construção, ser inacabado, que para a educação ou ensino de História significa desenvolver o homem, dando as condições para que ele consiga “ser mais”. O professor e o educando poderão estabelecer uma relação dialógica, desconstruindo a ingenuidade a fim de perceber criticamente o mundo, ou seja conscientizar-se.

Emília Viotti da Costa (1994) acredita em uma nova síntese, mas sem reducionismo (econômico, lingüístico ou cultural), uma síntese que estabeleça o diálogo entre o mínimo e o máximo, que valorize a subjetividade, sem esquecer de estabelecer uma teoria da prática. Desta forma esta nova historiografia poderá criar caminhos e estratégias mais eficazes, em relação aos movimentos sociais, na discussão entre o passado e o presente e que seja capaz de preparar os caminhos para o futuro. Para essa autora, e, tantos outros, pensar produção histórica como fazendo parte de uma técnica discursiva, da qual a sua natureza é muito mais antropológica do que lógica é algo inaceitável.

Pierre Nora (1999) afirma que a História contemporânea vive uma crise de identidade e autonomia. Define esse período assim “nenhuma época se viu, como a nossa, viver o seu presente como já possuído de um sentido histórico” (p. 179). Para que a História contemporânea possa recuperar a sua identidade é preciso problematizar esta questão, mas é preciso ressaltar também, que em nenhum outro período houve de forma tão significativa a participação da sociedade civil como neste século XX. Nora fala de uma vasta democratização na História Contemporânea, a mesma passaria a produzir um novo fenômeno: o acontecimento. Nesta questão, os positivistas acreditavam que o historiador não poderia ser de tempo e espaço algum, para ir até ele precisaríamos, segundo os positivistas, do passado. Os positivistas não permitiam ao acontecimento do presente o direito de ser reconhecido.

Pierre Nora combate esta idéia positivista “a partir da condição de que o presente, dominado pela tirania do acontecimento, foi proibido de residir na História, ficou entendido que a História seria construída sobre o acontecimento”(p,180). O historiador como grande ordenador do acontecimento foi obra desta ciência positiva. Porém, nas sociedades contemporâneas a produção de acontecimento vem a tona de outra maneira: “imprensa, rádio e imagens não

agem apenas como meios dos quais os acontecimentos seriam relativamente independentes, mas como a própria condição de existência” (p , 181), só haverá acontecimento se o mesmo for conhecido.

Os historiadores estão vivendo a História imediata, a mídia impõem imediatamente o vivido em um piscar de olhos. O historiador sente-se ameaçado, afinal, os seus poderes e hábitos passaram a ser questionados. A mídia apropriou-se de qualquer fato cotidiano, um outro elemento divisor de água é a rapidez da transmissão, a transmissão não é mais a causa suficiente da transformação do acontecimento e sim a causa necessária.

O acontecimento é transmitido diretamente para todos os países pela televisão ou internet, arranca do acontecimento seu caráter histórico para introduzi-lo no imaginário da sociedade civil, torna-se assim em mais um fato cotidiano. Essa metamorfose do acontecimento para Nora (1999) significa que ao mesmo tempo, todos e ninguém tomam parte do acontecido.

Acontecimentos que crescem a uma velocidade assustadora; o que será daqueles historiadores ordenadores dos acontecimentos? Daqui para frente as chances são reduzidas. O acontecimento se dá sem historiador, mas com a “participação efetiva das massas” que ao mesmo tempo é exigente e alienada, múltipla e distante, impotente e soberana; sim, sem dúvida é esta a realidade da História Contemporânea. O acontecimento “natural” morreu, vivemos o reino da inflação factual, segregamos os acontecimentos, multiplicamos o novo, fabricamos e degradamos as informações. Saber é a primeira forma de poder numa sociedade de informação democrática. (Nora, 1999).

Esta crise do campo histórico apresenta uma simetria com a reorganização econômica mundial, que levaria a uma remodelação da educação, como estamos sujeitos a novos sistemas de educação no sentido de adequar as necessidades dos jovens educandos para o trabalho, neste mundo global e informacional.

Infelizmente, este mundo contemporâneo está muito mais preocupado em adestrar para as novas tecnologias e para a competitividade.

Na passagem do século XIX para o século XX, passamos a conviver com as aporias das humanidades, acontecimentos que contribuíram para a divisão e paradoxos na área de História. Dentro dessas mudanças sobre o conhecimento histórico, existe o saber histórico escolar que reelabora esse saber que chega da academia. Mas, em muitas vezes, predomina o fosso entre produção de conhecimento, a sua transmissão e, finalmente, a transformação em conhecimento escolarizado. Mas, de qualquer forma, acreditamos que os saberes docentes articulam as múltiplas áreas de conhecimento, criando assim uma rede que associa conceitos e noções de uma ou muitas áreas. .

Restringiremos a nossa atuação estudando a representação sobre a prática docente no ensino de História. São tantos os motivos, mas o que mais marca essa escolha, na verdade, é a de entender um pouco mais sobre a trajetória profissional desses professores de Jaú, a sua relação com o saber histórico escolar, suas Histórias e vivências sobre a influência do processo de escolarização em suas vidas. Vivemos uma crise simbólica dos novos compromissos históricos; ou seja, a relação da histórica e do ensino de História com o saber e produção do conhecimento requer daqui para frente novas fronteiras e olhares. Pois, e nesse contexto de modificações e incertezas da historiografia, do excesso de informações e imagens sobre o presente, das proposta de atualização do ensino, que o professor tem construído a sua prática para o ensino de História (Martins, 2002).

No próximo capítulo, iremos analisar as condições de trabalho, trajetória profissional e área de conhecimento que foi mais valorizada na formação inicial dos professores de História da Diretoria de Ensino de Jaú.

CAPÍTULO II

DADOS SOBRE A ESFERA DE FORMAÇÃO INICIAL E DO SABER ESCOLAR :

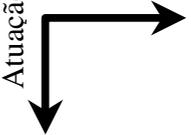
Em busca de um perfil

Nesse capítulo, analiso os dados objetivos dos questionários que foram aplicados aos professores de História da Diretoria de Ensino de Jaú. A análise inicia-se com a sistematização e organização desses dados, que foram distribuídos em três quadros e sintetizados em gráficos. Com essas informações passaremos a ter um perfil dos entrevistados, uma visão geral quanto à formação, tempo de atuação profissional e também condições de trabalho.

A análise do quadro 1, tem como objetivo entender a trajetória profissional do professor de História atuante pela Diretoria de Ensino de Jaú; são professores que foram pesquisados no ano de 2002. Em relação a esses dados, é importante que se diga que sempre estarão sujeitos a mudanças, a rotatividade de professores é um dado que precisa ser considerado na pesquisa em educação. Os números só terão significado se não perdermos de vista o contexto histórico educacional em que esses profissionais começaram, assim como as reformas que perpassaram o seu cotidiano. Em nossa análise, a História educacional brasileira, em especial: as últimas décadas do século XX, merecerão destaque. As décadas anteriores, possivelmente, marcaram

o processo de escolarização²¹ ou formação inicial dos nossos entrevistados. Destaco a seguir o quadro 1, que mostra a trajetória de vida dos docentes atuantes pela Diretoria de Jaú :

QUADRO 1: Trajetória de vida

TRAJETÓRIA DE VIDA Data/Nasc.		1937 a 1950	1951 a 1970	1971 a 2002	SEM DATA	TOTAL
						
Qtde. Docentes		08	37	09	01	55
Situação no Magistério		05 Efetivos 03 Estáveis	19 Efetivos 18 Estáveis	07 Efetivos 02 Estáveis	01 Efetivo	55
Tempo no Magistério		1 de 37 anos 1 de 33 anos 1 de 30 anos 1 de 24 anos 1 de 22 anos 1 de 20 anos 1 de 18 anos 1 de 16 anos	8 de 16-20 anos 19 de 11-15 anos 07 de 06-10 anos 02 de 05-05 anos 01 não colocou o tempo	1 de 13 anos 1 de 09 anos 1 de 07 anos 1 de 05 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 02 anos	1 sem data de nascimento	55 docentes
Ingresso no Magistério Público Estadual	Antes de 1964	08 Professores	17 Professores			
	APÓS 1964		20 Professores	09 Professores	01 Professores	55 Professores

²¹ – No processo de escolarização destaque aos saberes que são produzidos na escola, junto com outros alunos e colegas, que marcam as práticas mais significativas do processo de formação intelectual e social do professor.

Para facilitar a análise dos questionários, dividimos os profissionais de História atuantes pela DEJ²² em grupos. Aqui, é importante algumas informações, a saber : esta pesquisa se preocupa com a representação docente sobre a formação e sobre o ensino de História, e mais, ela não é essencialmente uma pesquisa quantitativa²³, vejam bem, os instrumentos de medidas serão: gráficos, quadros e questionários. Mas, em relação a fidedignidade e validade desses questionários deixo claro alguns dados : primeiro, esse questionário não foi aplicado várias vezes para o mesmo grupo, no sentido de obtermos a estabilidade dos dados; porém, a rigor não conseguiríamos aplicar o mesmo questionário, levando em consideração as mesmas condições em que foram aplicados os primeiros.

Segundo, os dados atingiram níveis aceitáveis de confiabilidade, porque estamos medindo atitudes e interesses, dados no mínimo flexíveis. Além disso, o nosso procedimento de pesquisa buscou uma outra condição necessária para o desenvolvimento da pesquisa: a busca da validade (Moreira, 1990 : pp.13-34). Como seria isso? O que pretendemos medir está em sintonia com a fidedignidade dos dados, por exemplo, o questionário utilizado nesta pesquisa foi fidedigno ao utilizar critérios bem definidos para a sua elaboração, assim como, para a sua aplicação, para que pudéssemos retirar o *report* sobre como deveria ser a prática no ensino de História, validando assim o que pretendemos compreender, que é a representação sobre a prática dos professores em relação ao ensino de História.

Demos importância ao procedimento, mas voltamos nossas atenções, as circunstâncias. Considerei a reação do entrevistado neste ambiente, tomando o máximo de cuidado para não perder de vista o rigor científico, afinal estava imerso no fenômeno de interesse, anotando e registrando os eventos à nossa volta. As

²² – Utilizaremos daqui para frente a abreviatura DEJ para designar : Diretoria de Ensino de Jaú.

²³ - Pesquisa qualitativa é um termo amplo que designa algumas abordagens que são utilizadas na pesquisa em educação : pesquisa etnográfica, participativa observacional, estudo de caso, fenomenológica, construtivista, interpretativa, antropológica cognitiva. Ver ; Moreira, M. A. *Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos e referências teóricas à luz do vê epistemológico* – São Paulo : EPU, 1990.

questões abertas dos questionários são amostras riquíssimas, é importante dizer também que as classificações e tabelas não se concentram única e exclusivamente na estatística, esta linguagem contará também com dados descritivos e interpretativos.

Com base nesses esclarecimentos, começarei a descrever dividi os profissionais de História atuantes pela DEJ, usamos como critério três grandes períodos: os nascidos a partir de 1937 até 1950, os nascidos a partir de 1951 até 1970, e os nascidos a partir de 1971.

Nessa divisão estamos considerando o fato que ser professor, não é o resultado de uma simples escolha, é uma ação complexa, em que está implícita a História de vida deste profissional, as relações com os professores durante o seu processo de escolarização, o papel da escola e da cultura familiar no processo de escolarização. Essas vivências e experiências que são incorporadas durante a trajetória de escolarização são produtoras de imagens e significados, deixaremos para o terceiro capítulo a análise dessas informações mais subjetivas sobre o papel do professor de História para o mundo escolar.

Destaco dois gráficos (1 e 2) que fornecerão indicações a respeito da trajetória profissional desse três grandes grupos. Dos cinquenta e cinco professores entrevistados que atuam pela DEJ, apresento a seguir: temos os nascidos entre 1937 a 1950, o que corresponde a 14,5% dos entrevistados. É possível que esses profissionais, por apresentarem mais idade, durante o processo de escolarização, pensando nesses professores enquanto aluno²⁴, tenham recebido as influências da reforma educacional de 1931, do Manifesto de 1932 e da reforma de 1942, e até da reforma universitária de 1968.

²⁴ – Após a Revolução de 1930, na educação tivemos a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, defendia as seguintes idéias: a educação é um instrumento de reconstrução da democracia; a educação deve ser pública, obrigatória, gratuita, sem segregação e leiga; a educação deve ter vários graus para atender as várias fases do crescimento; os currículos devem adaptar-se aos interesses dos alunos; todos os professores devem Ter ensino superior. Em 1942, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação atribuía ao curso secundário duas grandes finalidades: formação geral e uma missão propedêutica.

Gráfico 1 e 2: Distribuição em relação a trajetória profissional



Gráfico 1



Gráfico 2

Sobre o primeiro período, o veterano da turma nasceu em 1937, e tem no seu currículo 37 anos de experiência no magistério e 65 anos de idade, começou a sua carreira no magistério público em 1970, e se tornou efetivo em 1979. O professor com 33 anos de prática nasceu em 1947, hoje com 55 anos de idade é o entrevistado que tem mais tempo como professor da rede estadual do Estado de São Paulo, sempre vinculado à Diretoria de Ensino de Jaú, e a sua efetivação ocorreu em 1969. Aqui, um dado interessante, o professor que nasceu em 1941, com 20 anos de experiência, conseguiu a sua efetivação com 61 anos, aproximadamente, e assumiu o cargo em 2000. Finalmente, o professor, deste período, com menos tempo no magistério público, tem 16 anos de prática, nasceu em 1950, e tem 52 anos de idade, a sua efetivação ocorreu em 1986.

O segundo período, são aqueles professores que nasceram entre 1951 a 1970, correspondem a 67,3%, dos entrevistados que atuam na DEJ. Desse período, dezessete professores ingressaram no magistério público após 1964. Os mais experientes deste período nasceram na década de 50, são cinco professores e hoje estão com cinquenta anos de idade. O tempo de experiência varia entre vinte e dezesseis anos e o ingresso destes professores no magistério público ocorreu entre os anos de 1980 a 1986. Entrevistamos trinta e um professores nascidos na década de 60, e um professor nascido em 1970, hoje com 32 anos de idade, dando início ao magistério público em 2000.

O terceiro período são os professores que nasceram a partir de 1971. Foram entrevistados nove professores, o que equivale a 16,4%, dos entrevistados. São três professores nascidos em 1971, e hoje estão com trinta e um anos de idade, e um de 1980, com vinte e dois anos de idade, que atua pela rede estadual de ensino deste 1999, como estável.

Na análise dos dados sobre o quadro 1, que indica a trajetória de vida dos cinquenta e cinco professores de História atuantes pela DEJ, já temos dados significativos: o número de efetivos entre os entrevistados é um pouco superior ao número de estáveis, efetivos corresponde a 58,2%, dos professores de História e estáveis são 41,8%. O que a princípio pode denotar acomodação dos professores estáveis, mas não descarto que a efetivação mostrou ser o principal objetivo a ser alcançado por esses professores, um *status* profissional a ser perseguido.

Entre os trinta e dois professores efetivos, o tempo que cada professor levou para se tornar professor concursado também foi destacado. Temos então: onze professores de História que ingressaram e se efetivaram simultaneamente, seis professores que levaram de um a cinco anos para se efetivarem e oito professores que levaram de seis a dez anos para se tornarem efetivos, cinco professores levaram um pouco mais de tempo: de onze a quinze anos e dois professores esperaram ainda mais, o tempo foi entre dezesseis a vinte anos para se tornarem efetivos.

Em relação à idade dos nossos professores de História, nós temos: dois professores na faixa etária que vão de sessenta a sessenta e cinco anos, oito professores na faixa etária que vão de cinquenta a cinquenta e cinco anos, oito professores na faixa etária que vão entre quarenta a quarenta e nove anos, trinta e três professores na faixa etária que vão de trinta a trinta e nove anos e três professores na faixa etária que vão de vinte e dois a vinte e nove anos.

Isto significa que 5,4%, têm entre vinte e dois a vinte e nove anos; 60% dos entrevistados têm entre trinta a trinta e nove anos; 14,5 % estão entre quarenta a quarenta e nove anos; 14,5 % estão entre cinquenta a cinquenta e nove anos; 3,6%

estão acima de sessenta anos e 1,8% não foi possível identificar a data de nascimento.

Os Gráficos 3 e 4, a seguir, auxiliarão os dados da tabela.

Gráficos 3 e 4: Distribuição estatística em relação a trajetória profissional.

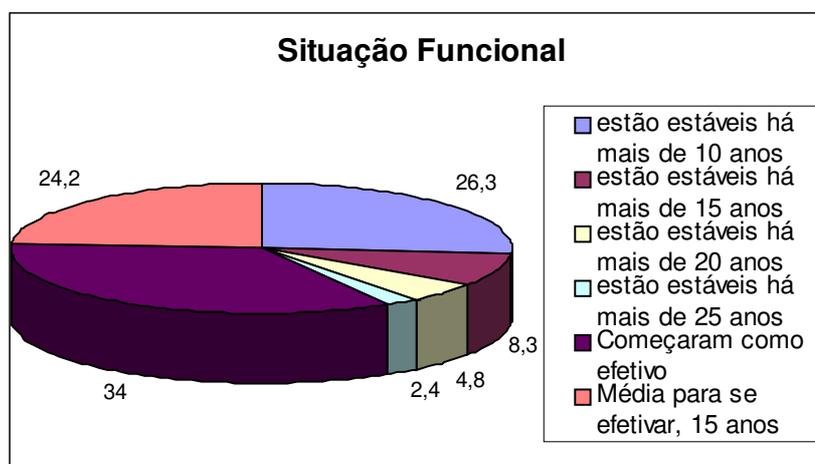


Gráfico 3

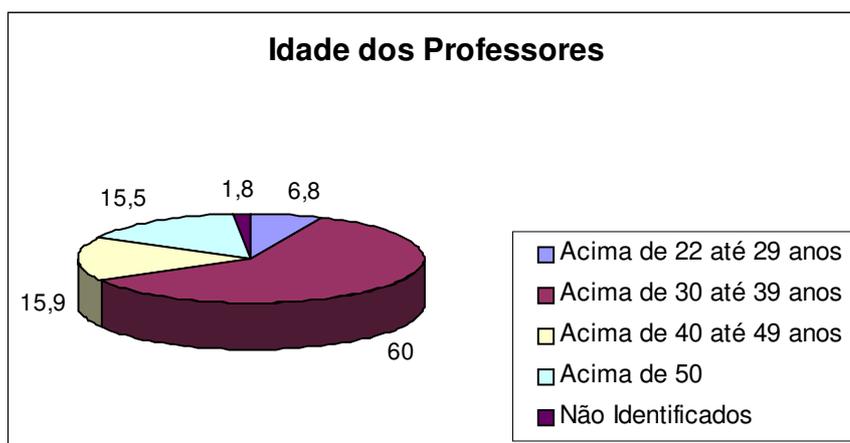


Gráfico 4

Sobre o total dos efetivos 58,2%, temos 34%, que já começaram a carreira como efetivo, 25% não passaram de dez anos para deixarem uma situação funcional para assumirem uma outra situação na profissão ; 15,6%, estenderam um pouco mais esta conquista, levaram até quinze anos para conquistar a condição de efetivo e apenas 6,3%, esperaram de dezesseis a vinte anos para atingirem essa condição.

Sete professores do primeiro período (1937-1950) e dezessete professores do segundo período (1951 - 1970) tem como característica o início de atuação no magistério, que se encaixa no período que vai de 1964 até 1988²⁵.

Volto a destacar que muitos dos nossos professores de História vivenciaram os princípios de uma proposta democrática que ainda está em construção. Além disso, os professores com mais idade (nascido na década de 30 e 40), durante o processo de escorização, vivenciaram políticas educacionais que começariam a tomar corpo: Campanha de Educação de Adultos, Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização. O Método Paulo Freire de alfabetização atingiu reconhecimento nacional e internacional neste período (Romanelli, 1980).

Vinte professores de História do segundo período e todos do terceiro, iniciaram suas atividades no magistério público após 1988, este novo período significou uma educação dentro da perspectiva de uma Nova Constituição. Em 1989 foi um ano muito importante, tivemos as primeiras eleições diretas para a

²⁵ - Gostaria de ressaltar que neste período os professores e toda a sociedade civil passariam lidar com o autoritarismo, a imposição e o controle; nas relações educacionais esses elementos chegaram de forma menos intensa, mas esse clima de vigília por parte do governo militar é questão importante a ser trabalhada; neste trabalho não entraremos no mérito da questão, mas dou-me o direito de trabalhar minimamente essa questão tamanha a sua importância. Chauí (1999) ao analisar a obra de Jean-Jacques Rousseau dá algumas pistas da importância desse autor quando analisa o clima em torno da sociedade civil frente a governos autoritários. Outro dado importante sobre o pensamento de Rousseau é sobre o direito político, que para ele, é, essencialmente, democrático, afinal a sua força e sua autoridade está vinculada ao povo, e o povo jamais deverá renunciar a liberdade, que é a sua grande soberania. Essa reflexão para dizer que os professores são sujeitos a inúmeras regras e normas, mas certas imposições não são incorporadas, afinal, não foram investidas de qualidades (discussões/representantes/opiniões).

presidência e a retomada do processo de democratização da escola. Esses professores iniciaram a carreira sob a pressão de que o povo brasileiro precisaria avançar, afinal as velhas estratégias da velha política não tinham desaparecido com a Nova República : o clientelismo, a corrupção e a inflação faziam parte das nossas vidas e se faziam parte das nossas vidas então influenciavam as nossas práticas escolares.

Uma das categorias identificada pôr L. Shulman, teórico utilizado nas discussões sobre o saber docente por Monteiro (2001), é o conhecimento pedagógico dos conteúdos.

“(...) vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as forma mais comum representação das idéias, as analogia mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torna-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil (...)”
(2001, p.135)

Enfim, não dá para ser tão simplista nas análises sobre os docentes, não resta dúvida que o ensino de História é um tema que requer muita reflexão, mas também não concordo com muitos analistas do ensino de História que acreditam que o conteúdo histórico ensinado não esteja vinculado à realidade e à produção da consciência sobre o “mundo” à sua volta. Como pode um professor de História que foi alvo de tensões, eliminá-las em suas análises?! Se muitos dizem que o ensino de História só está preocupado com a ordem e consenso, enganam-se.

Os professores, com base em seus significados e representações manifestados nos questionários, no mínimo, são provocadores, o que é muito bom.

Além disso, é importante dizer que no questionário não houve nenhuma pergunta específica para identificar de que forma o professor recorre as ilustrações,

exemplos e analogias referentes ao conteúdo histórico trabalhado. Mas é possível identificar algumas evidências que relevam as intenções desses professores para atingir os seus objetivos, o que de certa forma aponta para o conhecimento pedagógico dos conteúdos docentes, por exemplo, temos esses casos:

P5: *“Dar condições ao educando, para ajuda-lo a tentar construir uma vida melhor, um mundo melhor”;*

P9: *“(...) A História dá ao ser humano possibilidade de crescer como pessoa e cidadão”;*

P12: *“A História (disciplina) responde as perguntas cotidianas, dando sentido a realidade social (...)”;*

P15: *“Contribuir na formação de mentalidades críticas e positivas que olhem ao seu redor e queiram melhorar a realidade”;*

P18: *“Porque gosto de pesquisa, leitura e debates na área de História”;*

P22: *“Despertar a Consciência das Massas Quanto aos Direitos e Deveres do Cidadão”;*

P23: *“Poder esclarecer sobre as entrelinhas da sociedade (...)”.*

Agora, quando o professor se propõe a formar cidadãos críticos, responsáveis e atuantes em suas comunidades e realidades, não é uma afirmação sem autoridade, ele conhece o seu público e os seus argumentos são bem trabalhados para defender suas idéias. Isso tudo só é possível quando essas categorias de conhecimento de conteúdos, apresentada por Monteiro, cuja a definição foi trabalhado por Shulman, são apropriadas pelos nossos professores.

Destaco a seguir o quadro 2 :

QUADRO 2: Condições de Trabalho

CONDIÇÕES DE TRABALHO	NASC. 1930 – 1950	NASC. 1951 – 1970	NASC. ACIMA 1971	SEM DATA	TOTAL
Tem outra atividade remunerada		04			
Não tem outra atividade remunerada	08	35	07	01	55
Está no magistério porque gosta	03	12	03		
Gosta e precisa	05	24	06	01	55
Não gosta, mas precisa		01			
Não reside no município que leciona	01	07	03	01	
Reside no município que leciona		03	02		
0 – 5 anos					
6 – 10 anos	01	02	01		55
11 – 16 anos	01	05			
17 – 20 anos	01	02			
Há mais de 21 anos	03	19	03		
Qtde de Escolas que lecionou					
1 a 3 escolas	01	09	07	01	
1 a 6 escolas	03	23	01		55
1 a 10 escolas	02	04			
+ de 10 escolas	02	02			

Gráficos 5 e 6: Distribuição estatística em relação as condições de trabalho.

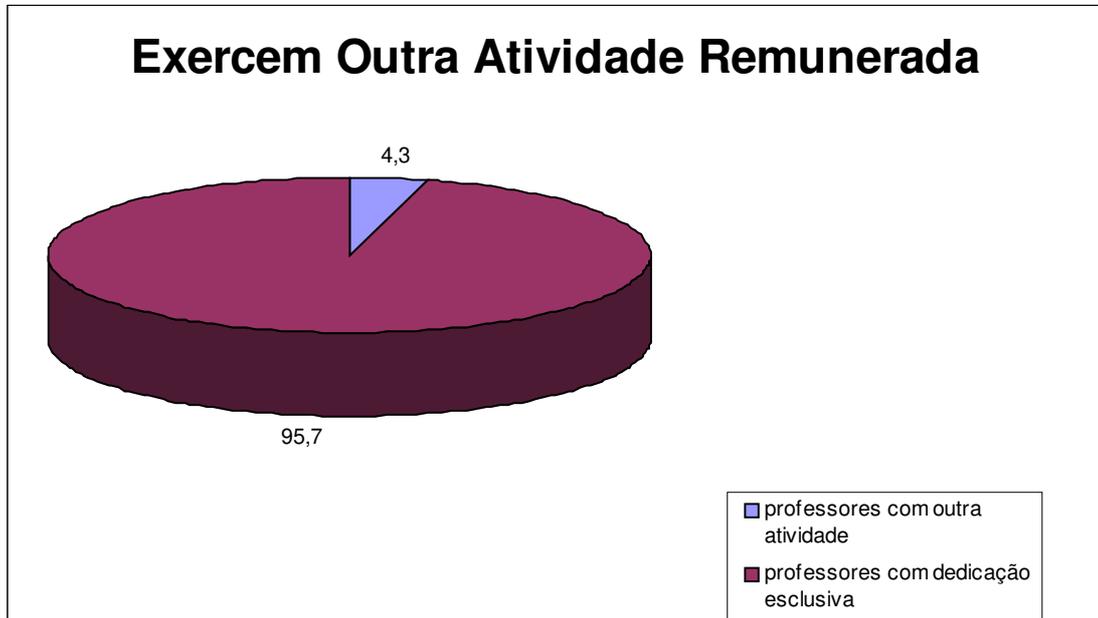


Gráfico 5

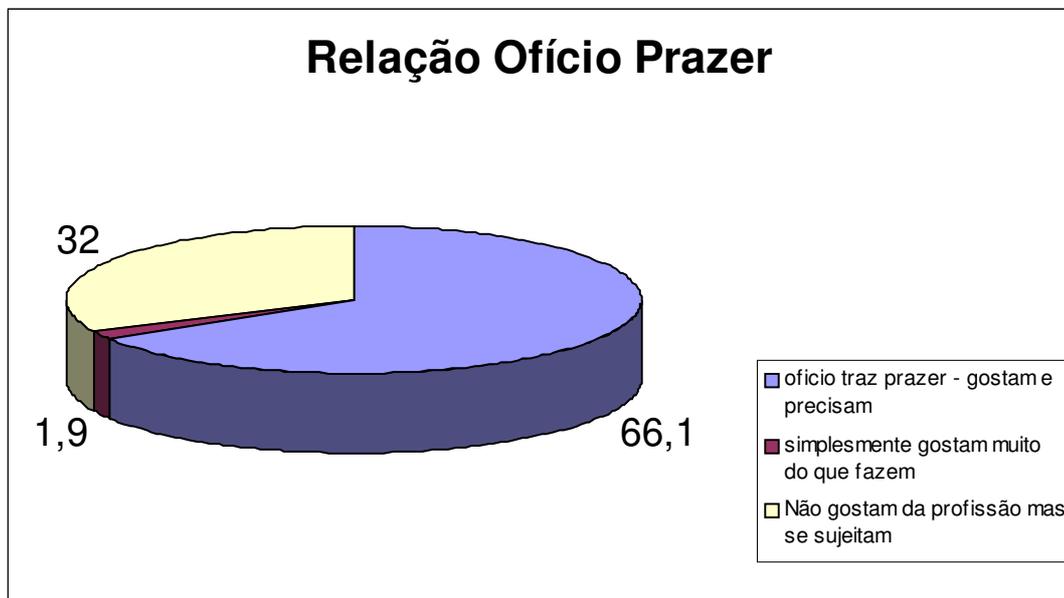


Gráfico 6

Gráfico 7 e 8: Distribuição estatística em relação as condições de trabalho.

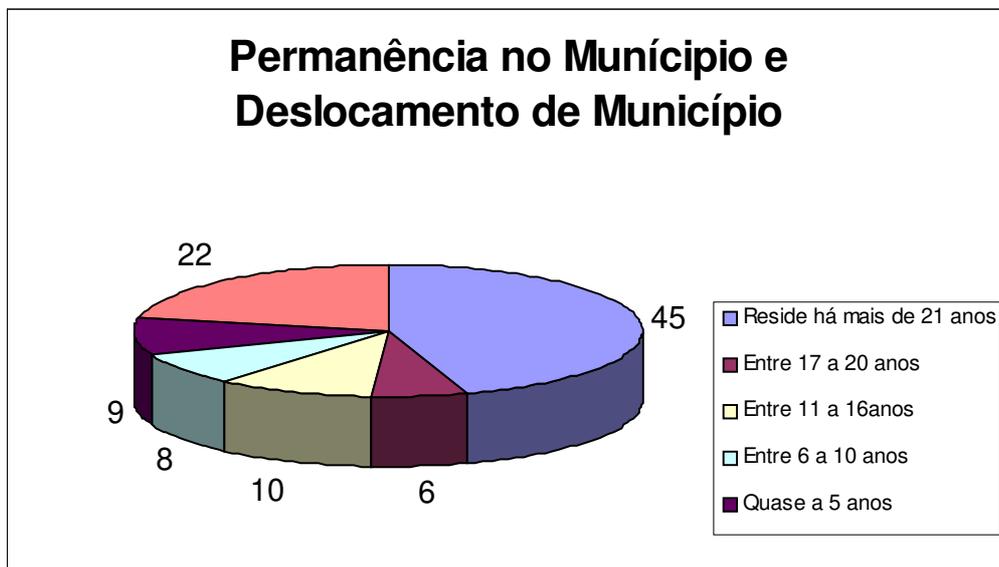


Gráfico 7

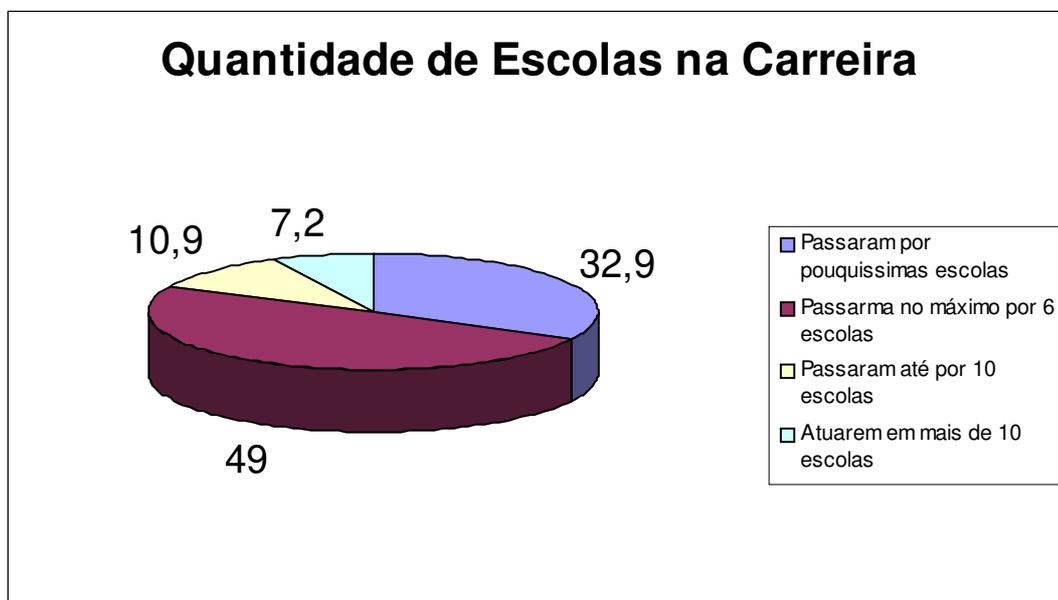


Gráfico 8

Análise de dados e da distribuição estatística I

Os números são positivos, somente 4,3%, dos entrevistados, têm uma outra atividade remunerada. Contrariando expectativas atuais do pesquisador sobre o prazer profissional, é importante ressaltar que toda escolha, necessariamente, deveria passar pelo grifo da satisfação pessoal, mas as circunstâncias do mercado de trabalho, no Brasil, não permitem que sejam desta forma, afinal, a nossa escolha, muitas vezes, é condicionada pela: alta volatilidade de permanência no emprego, resultado das crises financeiras e do livre arbítrio do patronato que dispensam o empregado ao seu bel prazer; pela questão de gênero, raça e classe social ; além da rápida absorção dos profissionais licenciados, principalmente, pela rede estadual de ensino. Mas, mesmo assim, 32%, dos professores de História, responderam que gostam, simplesmente, do que fazem. A maioria dos professores que gira em torno de 65,4%, além de gostarem da profissão, também, afirmam que precisam. Surpreendentemente, 1,8%, equivalente a 1 professor, não gosta da profissão , mas está nela é porque precisa.

Um outro dado que pode ser difícil ou não para o(a) professor(a) é em relação ao deslocamento do seu município para dar aula. Dos cinquenta e cinco professores entrevistados, 21,8%, responderam que não residiam no município que lecionam. De forma geral, os professores desta Diretoria estão bem acomodados, trabalham e moram no mesmo município. Para termos uma idéia, 9,0%, dos docentes de História residem próximos de seus locais de trabalho e lecionam a quase cinco anos nessa região; 7,2%, residem e lecionam no município entre seis a dez anos; 10,9%, residem e lecionam no município entre onze a dezesseis anos; 5,4%, reside e leciona no município há muito tempo , em torno de dezessete a vinte anos; e, finalmente, a grande maioria dos professores, em torno de 45,4%, reside e leciona no município há muito tempo, mais de vinte e um anos.

Existem outras questões que podem atuar nas condições de trabalho do professorado, por exemplo, o número excessivo de escolas que surgem durante a trajetória profissional. Estes dados mostram que 32,7%, dos docentes passaram por pouquíssimas escolas, em média, de uma a três escolas, o que é uma informação surpreendente. A maioria dos professores, ou seja, 49%, passou, no máximo, por seis escolas e 10,9%, passaram até por dez escolas, finalmente, 7,2%, atuaram em mais de dez escolas durante a carreira.

Nesta distribuição estatística sobre a trajetória de vida dos professores atuantes pela Diretoria de Ensino de Jaú, os gráficos mostraram números significativos em relação ao primeiro e segundo quadro. Quase 96% , dos professores de História que foram entrevistados desta Diretoria de Ensino, no ano de 2002, dedicam-se exclusivamente a docência e 4,3% declararam que possuíam uma atividade paralela com a docência. Os números em relação ao ofício e ao prazer que esta atividade traz, também revelaram uma face que muitos não acreditavam, quase 66%, dos entrevistados sentem prazer na profissão; o restante 32%, respondeu simplesmente que gosta do que faz e 1,8%, não gosta desta profissão, mas é obrigado a executá-la por questões econômicas.

A permanência do professor no município em que leciona é um fator importante, afinal, não ter que se deslocar de um município ao outro, significa entre outras coisas, mais tempo com a família, menos stress e um tempo mais equacionado para realizar outras atividades. Na análise sobre os gráficos, as mesmas indicaram que 78%, de todos os professores entrevistados no ano de 2002, residiam no município que lecionavam e 22%, tinham que se deslocar de um município para outro, para completar as suas aulas ou até mesmo para assumir a carga completa em uma ou mais unidade de outro município.

Os números mostraram que, quase 82% dos professores entrevistados passaram, no máximo, por seis escolas. Esta situação favorável é reforçada, levando

em conta que quase a maioria dos entrevistados que não exercem outra atividade, se dedica, única, e, exclusivamente, à carreira; assim como, a quase maioria dos entrevistados, se não sente prazer total pela carreira, ao menos gosta e se realiza exercendo este papel, sem falar que 78%, dão as suas aulas no município de origem.

Em relação a faixa etária dos entrevistados, 67,3% estão com 45 a 55 anos; um pouco mais da metade é efetiva, 58,2%, aproximadamente. Desses: 34% já começaram como concursados e 24,2%, aproximadamente, levaram, em média, quinze anos para se efetivar.

As questões trabalhadas no quadro 1 e 2, podem nos ajudar na compreensão da realidade profissional deste professor que trabalha e vive na região de Jaú. Acreditamos que esses fatores possam influir de forma indireta na esfera do saber escolar. Mas que esfera escolar seria esta? Ela se molda no dia-a-dia em sala de aula, nas atribuições, nas relações de poder e nos programas curriculares que os professores precisam cumprir.

A análise do quadro 3, vai nos passar algumas informações importantes. Por exemplo, durante a formação acadêmica deste professor, qual a área de conhecimento que foi mais priorizada: Psicologia da Educação, História da Educação, Políticas Educativas ou Práticas Pedagógicas? Essa discussão passa por dilemas que atingem as Licenciaturas: separação entre disciplina e conteúdo e disciplina pedagógica, desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática (PEREIRA, 2000)

E mais, no exame sobre a influência da esfera de formação sobre a representação que o professor tem sobre a sua prática no ensino de História atuante pela DEJ, acreditamos que é preciso levar em consideração o ensino superior antes e depois da reforma do ensino superior de 1969. Destacamos a seguir o quadro 3:

Quadro 3: Dados sobre a formação inicial

A)FORMAÇÃO ACADÊMICA	1937 - 1950	1951 - 1970	Após 1971	Total
B) <i>ÁREA VALORIZADA</i>				
A)Graduação Faculdade Particular	6	27	5	A) 38
A)Graduação faculdade pública	0	01	0	A) 01
A) Não identificou a graduação	2	10	3	A) 16
B) <i>Psicologia da Educação</i>	0	02	0	B) 02
B) <i>História da Educação e Políticas Públicas</i>	5	18	6	B) 29
B) <i>Práticas Pedagógicas</i>	0	11	2	B) 14
B) <i>Não Houve Preocupação nenhuma com a área</i>	3	07	0	B) 10
Total				A) 55 B) 55

Antes de mais nada, é preciso apresentar alguns esclarecimentos, por exemplo, o tempo de magistério só será contado a partir do término da licenciatura, afinal foram sobre estes dados que obtivemos informações.

Os dados sobre os professores dos três períodos podem ser melhor interpretados se aproximá-los da época de formação acadêmica. Uma vez que na formulação dos questionários alguns dados não foram considerados, e agora na análise e cruzamento das informações sobre o nosso objeto, esses dados vieram a

tona, mostrando-nos que era preciso confrontá-los com a área mais valorizada na formação acadêmica dos professores atuantes na DEJ.

Para citar um exemplo: aqueles professores que durante a formação acadêmica não receberam uma atenção maior das áreas indicadas no questionário, acreditam que aprenderam muito mais depois do curso, fazendo leituras e lecionando. Existe um número expressivo de professores de História que terminaram a sua graduação em faculdades particulares, ou seja, 69%, dos professores entrevistados.

“(...) Muito bem, a preocupação é em relação a formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica, ou seja, muitas instituições particulares e até públicas mostram-se inadequadas à realidade prática profissional docente, em especial, nas faculdades isoladas é a racionalidade técnica que predomina nos programas de formação de docente. O que vemos acontecer nessa licenciaturas é o conteúdo específico predominar sobre o pedagógico, e a formação prática deixa de ser prioridade (Pereira, 201: p.113)

Em relação a esses professores nós encontramos também um número que merece destaque, dos professores que nasceram entre 1937 a 1950, cinco professores de História responderam que a área mais valorizada foi História da Educação e Políticas Públicas, três responderam que não houve preocupação nenhuma durante a formação acadêmica com as áreas destacadas no questionário²⁶.

Temos então, dois professores do período que vai de 1937 a 1950, que se formaram na década de 60, antes ainda da reforma universitária, o restante já sob a influência da reforma no ensino superior, sendo que dois deles se formaram na década de 70, e, os outros quatro professores, no começo da década 80. Um deles

²⁶ – Aqui, estou levando em conta o tempo de magistério que os professores informaram, assim como o formato do sistema educacional pré-universitário. Para amenizar essa lacuna usamos como recurso, a saber: anotamos a idade do professor e, deste número, subtraímos a sua experiência no magistério, o número desta conta somado ao ano de nascimento, nos dar-nos-á época, aproximada, em que ocorreu o término da formação acadêmica deste professor.

entrou no curso *stricto sensu*, mas não concluiu. É importante destacar a idade em que esses professores terminaram a formação inicial: dois deles concluíram a graduação entre vinte e dois a vinte e cinco anos; dois estavam na casa dos vinte e seis a trinta anos; três na casa dos trinta anos e um com mais de quarenta anos.

Sobre os professores do período que vai de 1951 até 1970, nós temos vinte e sete professores que estudaram em faculdades particulares e um outro número que é quase irrisório, é a porcentagem de professores de História que se formou em faculdades públicas, em torno de 1,8%. Não identificamos em nenhum questionário a formação não presencial, o que é um grande alento. Mas, o número de professores que não identificaram a formação acadêmica foi, relativamente, alto, em torno de dez professores; poderia ser sinônimo de resistência ou simplesmente um desvio de atenção, mas que não deixa de ser um indicativo. Entre esses professores, o número de especialistas é algo bastante considerável, encontramos treze docentes que cursaram ou estão prestes a concluir o curso de pós graduação ou especificação (*lato sensu*) e um com o curso já concluído de mestrado (*stricto sensu*).

Sobre o grupo: nascidos entre 1951 a 1970, encontramos dezoito professores que afirmam que em sua formação a área de conhecimento mais valorizada foi a História da Educação e Políticas Públicas . Encontramos sete docentes que disseram que não houve uma preocupação acentuada com qualquer área apresentada pelo questionário.

Ainda sobre este grupo é importante destacar a época em que ocorreu a graduação: encontramos três professores que se formaram na primeira metade da década de 80, vinte e um professores que se formaram na segunda metade da década de 80; dez professores que concluíram a licenciatura na primeira metade da década de 90 e, finalmente, dois professores que concluíram a licenciatura em História na segunda metade da década de 90. Entre esses professores de 1951 até 1970, dezoito docentes concluíram a licenciatura com a idade entre vinte e dois a

vinte e cinco anos; doze docentes tinham entre vinte e seis a trinta anos; três estavam com trinta e um a trinta e cinco anos e três entre trinta e seis a quarenta anos.

São nove os professores acima de 1971, e todos eles se formaram na casa dos vinte anos. Cinco deles estudaram em faculdades particulares, e três não identificaram a graduação. Encontramos um número absolutamente superior, seis professores responderam que a área mais valorizada durante a formação foi História da Educação e Políticas Públicas e apenas dois marcaram Práticas Pedagógicas.

Licenciatura, iniciou-se entre nós, nos anos 30, com a formula “3+1”, hoje esse modelo não foi totalmente superado. Ou seja, disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era, basicamente, de um ano compondo-se às disciplinas de conteúdo específico, com duração de três anos. É importante destacar o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que surgiu no final da década de 70, opondo-se à proposta apresentada pelo MEC que determinou a criação das “licenciaturas Curtas”. Infelizmente, as várias tentativas de superar dilemas que envolvem as Licenciaturas, por meio de mudanças no seu currículo, não têm ultrapassado os limites formais.

A intenção não é de fazer uma discussão teórica sobre os novos rumos que as Licenciatura devem tomar, mas, de estar convencido que o professor apesar das lacunas da formação inicial, tem uma prática pedagógica que não é isenta de conhecimentos teóricos, e estes, podem ganhar novos significados na esfera escolar.

Gráfico 9 e 10: Distribuição estatística em relação à formação acadêmica.

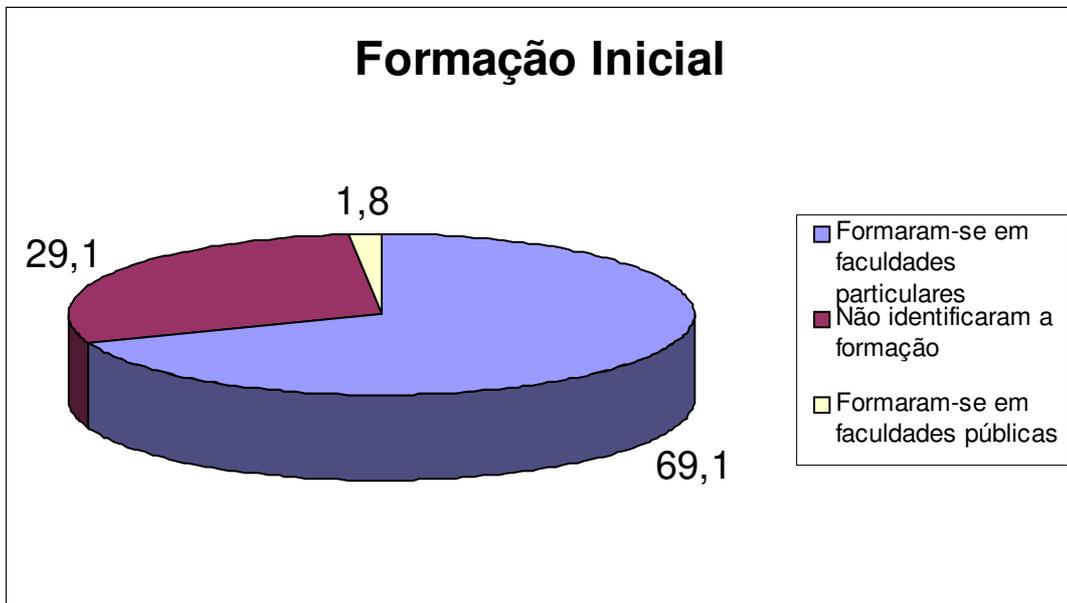


Gráfico 9

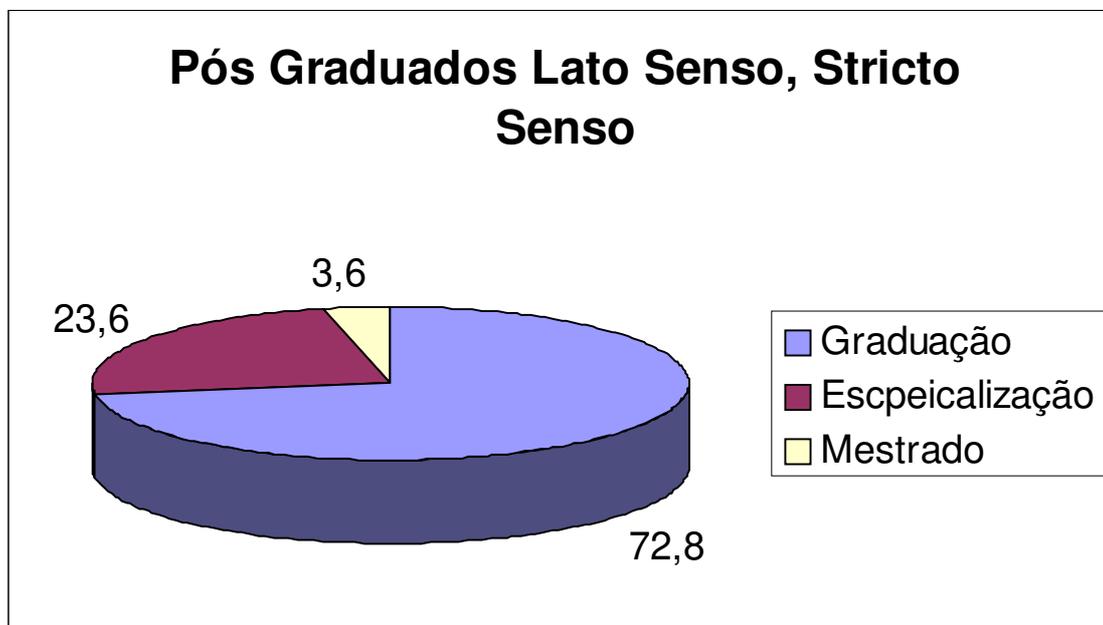


Gráfico 10

Gráficos 11 e 12: Distribuição estatística em relação à formação acadêmica.

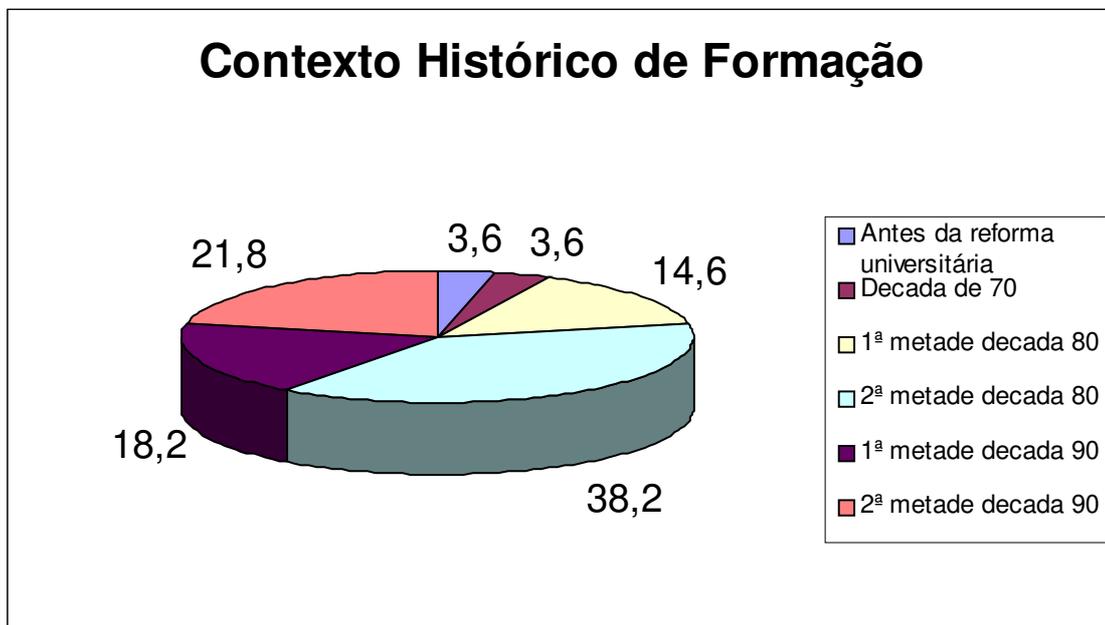


Gráfico 11

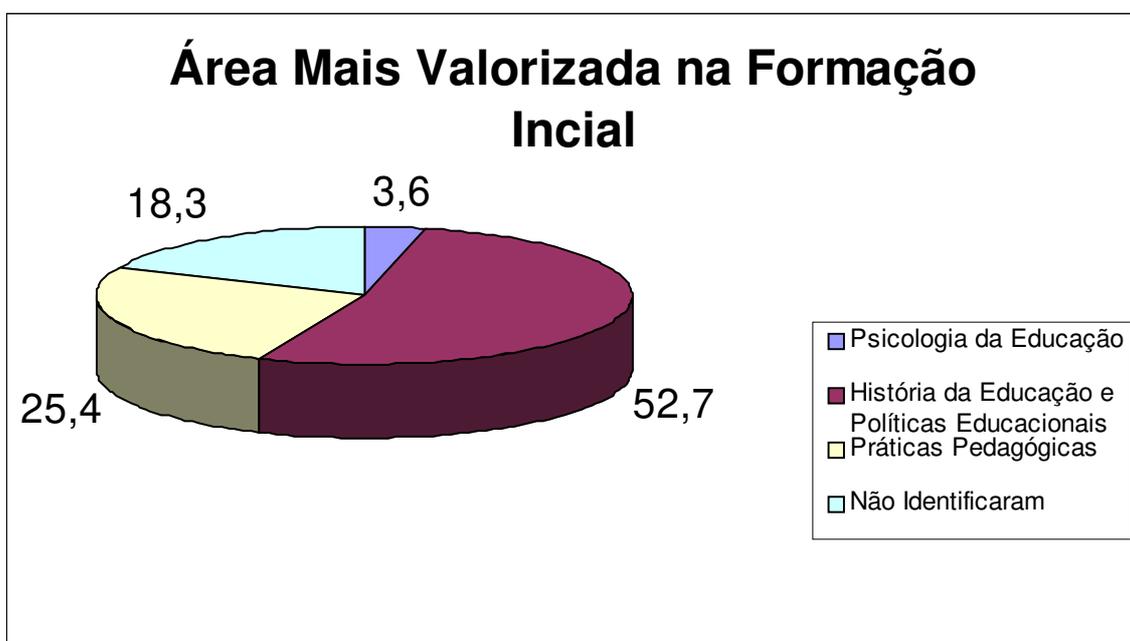


Gráfico 12

Gr

Análise dos dados e da distribuição estatística

A análise dos gráficos mostrou-nos dados sobre a formação inicial e a influência externa do mundo escolar sobre a atuação docente. A grande maioria dos professores formaram-se após a reforma de 1968, dentro de um mesmo formato curricular para a licenciatura. No entanto, foram influenciados por diferentes momentos nas discussões historiográficas e educativas, o que poderá repercutir nas respostas abertas sobre a função da História no ensino e a importância de sua formação acadêmica para atuação docente.

Dos cinquenta e cinco professores entrevistados, dois iniciaram a formação e concluíram a licenciatura, durante a montagem do Estado autoritário, década de 60; dois professores também iniciaram e concluíram a licenciatura no começo da ditadura militar, década de 70; sete iniciaram a formação e concluíram no processo de distensão do regime autoritário, década de 80; vinte e três iniciaram a formação e concluíram a licenciatura entre as expectativas da Nova República e a Nova Constituição, na segunda metade da década de 80; treze iniciaram e concluíram a licenciatura entre as eleições diretas e o movimento pró – *impeachment* do primeiro presidente da República escolhido por eleições diretas, na primeira metade da década de 90; sete iniciaram a formação e concluíram a licenciatura, sob as raízes da corrupção, da inflação galopante e da perspectiva da nova LDB, na segunda metade da década de 90, e um professor que colou grau em 2001.

Em relação à origem do ensino superior e da área em que o professor recebeu maior influência, destacamos: trinta e oito professores de História que se formaram em faculdades particulares, um em faculdade pública, dezesseis não responderam a origem da licenciatura. Sobre a influência da área de conhecimento sobre o processo de formação inicial, os números são bem representativos.

Vinte e nove professores de História atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú, receberam como maior influência o conteúdo sobre a História da Educação e Políticas Públicas, treze professores responderam que a área mais valorizada seria Práticas Pedagógicas; dois professores, apenas, receberam como maior influência, conteúdo da Psicologia da Educação. E dez professores responderam que durante a formação, o curso não priorizou nenhuma área.

Destacamos que este professor da região de Jaú não é diferente dos professores de outras regiões do Estado de São Paulo, afinal essa condição de trabalho, já apresentado nos quadros e gráficos, devem influenciar a produção de saberes deste docente de alguma forma.

Sem contar que a busca pela independência econômica, a escolha do parceiro ou parceira, o início de uma vida familiar, o papel paternal ou maternal a que passa a dominar o imaginário, a administração do lar e os cuidados com os filhos, além das posturas de liderança que este professor poderá assumir no ambiente escolar, são questões importantes que precisam também ser consideradas, mas que não foram privilegiadas nesta pesquisa.

Acreditamos que as determinações curriculares (propostas ou parâmetros), as motivações internas, a ênfase dada a um determinado acontecimento, a alternância didática ou metodológica (exemplos de esclarecimento), a História de vida e a relação com a comunidade escolar vão aos poucos configurando o saber histórico escolar. O sentido e desejos do professor em desenvolver um espírito participativo e crítico no educando cria um corpo de saberes na atuação do professor. É o que procuramos desvendar no terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE A DISCIPLINA DA HISTÓRIA E O SEU ENSINO

A escolha da área

Neste capítulo, iremos efetivamente atrás das representações dos professores de História, daremos luz a estes significados, basicamente dando voz a esses professores, para aí, sim, criarmos uma lógica histórica, sobre o que pensam os professores do ensino de História a respeito deste ofício.

Em relação aos professores de História do mais antigo até o mais novo, ou nascidos entre 1937 até 1980, é possível fazer algumas inferências a respeito das respostas subjetivas dos docentes sobre a escolha da área. Fiz uma pequena distribuição dessas representações por categorias. Sobre a escolha da área, encontramos professores de História encantados e convictos com o brilho da disciplina, por exemplo:

P1: “*sempre a História me fascinou*”;

P2: “*por gostar muito da História*”;

- P6: *“porque gosto”*;
- P7: *“por gostar da História dos fatos”*;
- P16: *“por gostar da História e me identificar com a educação”*
- P17: *“por gostar da História”*;
- P20: *“gosto pela matéria”*;
- P21: *“por amar a História das Histórias”*;
- P22: *“porque tenho verdadeira paixão pela História”*;
- P25: *“gosto de História”*;
- P41: *“por gostar da disciplina”*;
- P44: *“por gostar dela e me identificar com os temas estudados”*;
- P49: *“porque me identifico com ela e acredito que seja a mais importante de todas”*;
- P54: *“devido a minha paixão pela História”*.

Sobre os professores encantados destacarei, alguns docente que apresentaram uma visão mais integral e interessante sobre o assunto. Para P1 mesmo mostrando muita convicção em relação à área de atuação, apresenta uma visão mais crítica em relação à prática docente: *“falta nos docentes a vontade de aprender”*.

Os outros professores apaixonados com a área também demonstraram desagrado, isto acontece quando essa área passa a ser vista como parte integrante de um sistema. P2 fala em *“desprestígio que a educação vem sofrendo por parte dos responsáveis”*. P6 acredita que os seus saberes históricos *“exercício para cidadania”* seriam mais eficientes se os alunos não quisessem apenas *“passar de ano”*.

Mesmo tendo verdadeira paixão pela área, P22 reconhece que a atuação do professor em sala-de-aula sofre pela falta de reconhecimento da sociedade que *“desvaloriza o profissional da educação”*. Independente do descrédito que existe em tono do ofício de mestre, para este professor o seu saber histórico escolar é *“despertar a consciência das massas”*, ou seja, a paixão está em ajudar os seu alunos a ler a realidade

de forma mais crítica. Esta paixão também é possível reconhece-la em P49, porém, o papel da escola tomou outras proporções, por exemplo, o excesso de funções, para este professor criou barreiras para formar um aluno crítico e atuante.

Além dos professores encantados e convictos com a área, encontrei aqueles que valorizam e enfatizam o principal estudo de objeto das ciências humanas: o homem, seu comportamento individual e coletivo. Ou seja, a escolha pela área, a princípio, estava condicionada a esta questão acima. Esses professores, a partir das suas representações, dão a entender que acreditam e confiam na capacidade que as ciências humanas têm de resolver questões e problemas relacionados com a humanidade, além de revelar caminhos, por exemplo:

P4: *“interesse e curiosidade pela História da humanidade e seus fatos às vezes não esclarecidos”;*

P5: *“por gostar de saber, por queres conhecer as sociedades em que vivemos”;*

P10: *“gosto das ciências humanas”;*

P13: *“gosto das ciências humanas”;*

P15: *“interesse em descobrir a maneira de viver dos povos e seus legados”;*

P19: *“porque acredito muito na área de humanas e acredito que o curso de História prepara melhor o ser humano para a vida”;*

P23: *“porque gosto muito de descobrir o sentido da humanidade”;*

P29: *“porque me atrai o processo de desenvolvimento das sociedades”;*

P32: *“por gostar das ciências humanas”;*

P36: *“porque gosto de saber sobre acontecimentos da humanidade, sua trajetória, as diferentes visões...”;*

P39: *“por ser da área de humanas”;*

P46: *“gosto da área de humanas, ela pode contribuir na Formação do aluno”.*

Entre os professores que acreditam na ciência, destaquei quatro professores que podem representar os outros dentro desta categoria. Por exemplo, P23 vai dizer

que a área de humanas é interessante porque pode proporcionar sentido à realidade, mas para ele a falta de sentido e desorientação dos alunos dificulta o *“despertar para a criticidade”*. Se P23

E P36 deslocam o problema escolar para os alunos, P29 que também acredita nas ciências humanas e no processo de desenvolvimento das sociedades, criticam o descaso público em relação ao ofício. Inferindo sobre a representação desse professor sobre a área de atuação, acreditamos que este docente aponta para o jogo de poder do mundo escolar que, emperra o desenvolvimento da escola.

Pudemos encontrar outras manifestações sobre a área: além dos professores encantados e dos que acreditam na ciência, existem aqueles professores que em suas representações demonstram que afinidade com a área está aliada ao engajamento social, esses professores defendem uma postura de engajamento social, por exemplo:

P2: *“A princípio por necessidade, depois pelo desejo de ser útil à sociedade”*;

P8: *“Porque devemos ensinar a sociedade ser crítica (...)”*;

P9: *“Por gostar de ensinar, a História, ela da ao ser humano”*;

P11: *“Envolve cada cidadão como parte integrante da História da humanidade”*;

P26: *“Agente multiplicador de conhecimento”*;

P35: *Por ser uma disciplina capaz de ‘abrir’ nosso olhos para o mundo que nos rodeia”*;

P52: *“Porque sempre gostei de questionar a realidade”*;

P53: *“Escolhi a disciplina de História, pois desenvolve o senso crítico no aluno e procuro orienta-lo em busca da cidadania”*;

P55: *“Para procurar levar informações aos alunos despertando nesses a capacidade de serem críticos e lutarem contra injustiças sociais, lutando por um mundo melhor”*.

Dos professores engajados socialmente, P35 é enfático ao dizer que a disciplina de História contém dados e informações que o professor sabendo acionar pode “*abrir nossos olhos*”, para isso os saberes empregados por esse professor no sentido de formar “*agentes transformadores*”, mas ele esbarra nas contradições do sistema, ou seja, “*falta de estímulo e o desrespeito se faz presente*”, para ele a busca do cidadão consciente se torna mais difícil. P53 em sua fala utiliza a disciplina de História para questionar a realidade, e nesta realidade está a sua prática que sofre com o descaso das autoridades públicas e da formação inicial: desrespeito, falta de apoio, promoção automática e conhecimento mínimo. Ele combate essas questões trabalhando um saber histórico escolar que valorize e mostre os direitos e deveres de cada cidadão.

Encontrei outras manifestações interessantes sobre a escolha da área, esses professores demonstraram que a disciplina de História tem um objetivo imediato, como um “flash” que revela ao aluno resposta para as questões atuais, classifiquei-os de professores que estão voltados às questões atuais e podem até utilizar a metodologia dos eixos-temáticos, o ir e vir em sala de aula, por exemplo:

P12: “*A História (disciplina) responde às perguntas cotidianas, dando sentido à realidade social, política e econômica*”;

P30: “*Adora História, principalmente, quando percebi que cada vez mais ela era atual, tudo em História é atual, fico triste quando uma pessoa acredita que a História é só passado*”;

P51: “*Porque através do estudo da História relacionamos os fatos ocorridos no passado com o presente de forma que possamos diferenciar os acontecimentos políticos*”.

Entre as diversas categorias que identificamos, os professores que se apóiam nos eixos-temáticos acreditam na categoria do cotidiano, valorizam, no mínimo, a História dos seus alunos, a vivência de cada um. A proposta teórica da História

Nova Francesa que atingiu o nosso programa curricular passou a fazer crítica à divisão tradicional da História e tem relação com essa escolha.

Assim como professores de História encantados, existem aqueles que acreditam na força da ciência humana, os engajados socialmente e os professores que apostam na categoria do cotidiano. Pude identificar também os professores que procuram atenciosamente elementos psicológicos em sua atuação. O motivo norteador para que eles escolhessem a área, sairia de uma inclinação para transmissão do conhecimento, vocação para educar, valorização do diálogo, afinidade e foram tomados por forças interiores. Entre esses professores temos, por exemplo:

P33: *“Por opção, por lidar com as pessoas”;*

P34: *“Por opção própria e gostar da matéria”;*

P37: *“Gosto do que faço”;*

P38: *“Por ter maior afinidade”;*

P42: *“Gosto de Lecionar”;*

P45: *“Porque tenho facilidade e interesse por História”;*

P47: *“Porque gosto e tenho mais afinidade”;*

P48: *“Devido a uma preferência pessoal manifestada desde a adolescência”;*

Para esses professores que apostam nos elementos psicológicos, o desrespeito pelo professor em todos aspectos é muito forte, apontam também a ausência na escola, seria ela, na visão desses professores, responsável por esse desinteresse dos alunos. Por exemplo, quando P34 foi indagado sobre o que menos o agrada na profissão, ele diz: *“A falta da família na escola, o desinteresse dos alunos(...)”*. Nestas respostas, é possível perceber que o professor coloca-se como sujeito central, ou seja, está nele a motivação para que o educando possa se interessar pelo ensino.

O papel do educador

Basicamente, sobre a opinião dos professores a respeito do papel do educador encontramos três grandes tendências: primeiro, aqueles professores que buscam criar um conhecimento crítico e com isso formar um cidadão participativo preparado para colocar em prática a sua cidadania, como instrumento de luta frente a realidade. Segundo, aqueles professores que acreditam que a responsabilidade do educador também é de formar um aluno crítico, porém, mais do que isso, esse professores falam de formação de seres humanos com responsabilidade para atingirmos uma sociedade melhor, ou seja, alunos que tenham bons instrumentos de avaliação para terem discernimento sobre as inúmeras possibilidades que existam na sociedade. Seriam talvez mais flexíveis.

Terceiro, encontramos uma outra representação interessante sobre o assunto: ser educador é se posicionar coerentemente frente ao aluno, é buscar o caminho para a verdade, mais do que o princípio certo ou coisa verdadeira é compreender as causas da diferença entre o parecer e o ser das coisas ou dos erros, é revelar as condições que existem a nossa volta.

Pudemos reunir nesta resposta três representações sobre o educador: educara para a cidadania, educar para o discernimento, educar para usar critérios, educar para ser coerente.

Por exemplo: P1, P4, P3, P6, P9, P10, P12, P13, P14, P17, P18, P21, P22, P24, P25, P26, P31, P32, P34, P37, P41, P42, P44, P46, P47, P48, P51, P52, P53, P54 – disseram de forma geral, que a responsabilidade é muito grande, devem formar cidadãos críticos e participativos. Desses selecionei algumas respostas marcantes sobre a importância do educador em formar para cidadania:

P1: *“É imensa e decisiva, pelas minhas mãos passaram milhares de alunos (cidadãos)”*;

P12: *“Formador de cidadãos críticos, responsáveis e atuantes em suas comunidades”;*

P14: *“Conscientizá-lo de seus direitos e deveres e a prática da cidadania(...)”;*

P22: *“Despertar a consciência das massas quanto aos direitos”;*

P34: *“Além de passar informações sobre a História, também a consciência de cidadão (...)”;*

P46: *“A minha responsabilidade é tentar mostrar para o aluno o que ele, como cidadão, tem o papel importante na sociedade. Colocar o Aluno a par dos direitos e deveres”;*

P48: *“É de fundamental importância já que nossa participação é a base para a formação da personalidade dos indivíduos e conseqüentemente do cidadão”.*

Para outros professores: P2, P5, P11, P15, P16, P19, P20, P23, P28, P29, P30, P36, P38, P45, P49, P50 – basicamente responderam que é preciso educar para melhorar a sensibilidade e o caráter da pessoa, a fim de termos uma sociedade melhor. Então, para esses professores, educador é aquele profissional que educa para que os alunos possam demonstrar critérios e equilíbrio frente aos problemas que a sociedade impõe a todos nós. Podemos destacar por exemplo:

P2: *“Todo educador é responsável pela melhoria da sociedade (...)”;*

P5: *“Dar condições ao educando, para ajudá-lo a tentar construir uma vida melhor, um mundo melhor”;*

P11: *Garantir a todos uma maior oportunidade de vida em sociedade, dignidade social (...)”;*

P29: *“A sociedade futura passa por nós, direta ou indiretamente, somos responsáveis por ela”;*

P30: *“Como estou em contato com crianças humildes, a nossa responsabilidade é elevar essas crianças, mostrando sua importância dentro da sociedade (...)”;*

P45: *“Formar seres humanos com caráter e principalmente com objetivo de vida (...)”*.

Finalmente, os professores que acreditam que o educar é o de mostrar a lógica das coisas, coesão e sempre que possível coerente em sua visão de mundo, são eles: P8, P33, P40, P43, P55, por exemplo:

P8: *“Ser coerente”*;

P33: *“(...) Afinal de contas quem não se inspirou em algo que o professor desse ou fez”*;

P40: *“É mostrar a verdade dos fatos passados e presentes para que o futuro seja melhor”*;

P43: *“A responsabilidade do educador é de grande peso, sempre engajado a levar conhecimento e estabelecer vínculos”*;

P55: *“Apresentar aos alunos a obrigação de assumir para si a responsabilidade de lutar por um mundo melhor”*.

A Profissão do Professor de História

Para esses professores de História da DEJ que foram entrevistados, o que mais agrada em sua profissão são: as imagens que as gerações vão construir ao seu respeito e as idéias que foram absorvidas por essas gerações, esses professores esperam, ser reconhecidos, de certa forma o conteúdo histórico desperta, favorece ou alimenta seus objetivos pessoais: ter reconhecimento. É o que pensam: P1 e P33, por exemplo:

P1: *“A satisfação de reencontrar ex-alunos e ver que a minha imagem e minhas idéias lhe foram úteis na vida (consciência política)”*;

P33: *“Quando os alunos me reconhecem como pessoa e amigo”*.

Em outros professores de História o que vale em sua atuação profissional é o sentimento, sensibilidade e poder sentir que contribuiu para formação dos alunos, esses docentes demonstram estar mais preocupados com a transmissão, mas é importante dizer que quando existe a intenção de conscientizar, quase que instantâneo pensamos na forma, no invólucro para conter esse conhecimento histórico que despertará a consciência. Para esses o que mais agrada em sua profissão são os objetivos educacionais em transmitir e formar adequadamente a sua visão intelectual para que possam, ao menos, criticar a realidade a sua volta. Esses esforços podem ser identificados, são os desejos de: P2, P3, P5, P11, P16, P17, P19, P22, P26, P37, P38, P40, P46, P47, P49, P53, destacarei alguns professores que podem representar esse grupo, por exemplo:

P3: *“O prazer em observar o crescimento intelectual dos educandos”;*

P11: *“Participar no desenvolvimento do ser”;*

P38: *“Ver que consigo conscientizar alguns alunos e pessoas”;*

P40: *“Saber que consegui passar alguma coisa para que os alunos se tornem consciente”;*

P46: *“Quando você passa o pouco do que a gente sabe para o aluno ele consegue captar a mensagem”;*

P49: *“Saber que eu sou formador de opinião e que juntos podemos, se não transformar, ao menos ajudá-lo (...) atuar com dignidade e justiça”;*

P53: *“Ver que o educando conseguiu progredir intelectual, social e economicamente e se tornou cidadão participativo na sociedade, mesmo sendo aluno da rede pública que é tão criticada”.*

Ensinar o conhecimento humano ou histórico, viajar pelo contexto político, econômico ou cultural e o que mais o agrada em sua profissão, ou seja, a preocupação com a formação e atualização é um fator importante no prazer para profissão. E aqui os objetivos pessoais são marcante também, afinal são

profissionais que estão atrás da atualização, crescimento e até superar alguns limites. Pensam dessa forma: P4, P8, P10, P14, P15, P20, P21, P23, P24, P28, P30, P32, P51, P52, destacarei alguns, por exemplo:

P10: *“transmitir conhecimento”*

P23: *“estudar sempre e poder repartir o que sei (...)”;*

P24: *“A satisfação de estar passando algum conhecimento para os adolescentes e jovens”;*

P21: *“Viajar dentro do contexto histórico”;*

P28: *“Estar atualizando e estudando sobre os conteúdos e acontecimentos históricos”.*

Além dessas apresentações a respeito da profissão descritas acima, encontramos algumas outras manifestações interessantes, por exemplo, P6, P29, P36, P42, só gostam da profissão quando percebem que os alunos ficam interessados na matéria, a imagem do aluno ideal, dedicado e consciente é importante para eles, o conhecimento só será construído se houver atenção, é o que pensa P42 *“Quando entro numa sala de aula e vejo o interesse dos alunos. Isso pouco acontece (...)”.*

Finalmente, o prazer em ser professor de História está na convivência, relacionamento e experiência entre os personagens do mundo escolar, falamos de objetivos sociais, dão muita importância na profissão a convivência social, onde conceitos como cidadania e ética podem favorecer o desenvolvimento humano, são eles: P7, P9, P12, P13, P27, P34, P35, P39, P41, P44, P45, P48, P50, P54, citarei alguns para exemplificar a nossa fundamentação, por exemplo:

P27: *“O contato com os alunos e o quadro de amigos com quem leciona”;*

P34: *“A troca de experiência professor e aluno”;*

P35: *“O contato com jovens, crianças, adolescentes (...)”;*

P40: *“O contato humano (...)”;*

P48: *“A possibilidade de trabalhar com pessoas algo fundamental para tornarmos mais humanos”.*

Expectativas e frustrações

Em relação às opiniões desses professores de História da DEJ sobre o ensino de forma geral, pudemos identificar algumas expectativas e frustrações, são elas sobre as políticas educacionais, a escola e o ofício.

As expectativas de P1 e P39, referem-se a necessidade de a escola sair do seu isolamento. Já para P5, P29 e P47 a escola precisa voltar a ser o lugar do conhecimento e P43 deseja que a escola pública invista em seus alunos para que eles possam ocupar as universidades públicas um dia. Entre esses professores que focalizaram suas expectativas e frustrações sobre a escola destacarei um professor destes grupos, porque a visão desorganização do magistério ficou muito forte em sua representação, daí acreditar:

P5: *“A escola deve voltar ser o lugar onde o aluno via a procura do conhecimento do saber”.*

Temos também, as esperanças de certos professores de lutar pelo reconhecimento verdadeiro do papel do professor, são eles: P2, P20, P21, P23, P26, P27, P34, P41, P46, P48, P51, P52, P53, P55. Além desses, temos P4 que tem como expectativa a valorização da disciplina de História nos currículos. Outras esperam um plano de carreira mais coerente, como é o caso de: P10, P24, P25. Temos também aqueles professores que criticam o excesso de estabelecimentos que são obrigados a enfrentar, a quantidade de alunos na sala-da-aula e a qualidade do material, são eles: P11, P36, P37, P45, P54 e finalmente, os professores que esperam, desejam ações públicas educacionais que possam resgatar a dignidade da profissão, salários, qualidade do material e outros, são eles: P6, P7, P8, P9, P12, P15,

P28, P31, P32, P33, P38, P40, P42, P44. As expectativas de todos esses professores concentram-se em torno de suas políticas públicas educacionais mais responsáveis, por exemplo:

P2: *“Recuperar o verdadeiro papel de professor (..)”;*

P24: *“Maior segurança e estabilidade (...)”*

P37: *“Melhor qualidade de trabalho, respeito e valorização do educador”;*

P42: *“espero que os novos governantes procurem dar prioridade a educação”;*

Finalmente, o último grupo espera o reconhecimento da sociedade, afirma que o ofício de mestre não tem valor de anos atrás, criticam também a falta de união da categoria. Reconhecem que o ofício tem muita responsabilidade na formação de cidadãos mais conscientes e lutam por um mundo mais educado, são eles: P3, P14, P16, P17, P18, P19, P22, P30, P35, P49, P50. Entre esses podemos citar:

P18: *“Valorização do professor por parte da sociedade”;*

P19: *“Para o país um povo educado, com maior tolerância e menos sofrimento, país sem corrupção”.*

Síntese das visões e saberes

Em nossa análise, a intenção, sempre foi de se aproximar a fala do professor e do seu tom na conversação, e não perder de vista o quanto a escolha das palavras²⁷ dos professores foram significativas neste trabalho. Ou seja, a representação dos professores de História da Diretoria de Ensino de Jaú saiu da análise desta linguagem que toma diferentes faces segundo o tema da conversão.

²⁷ PRETI, Dino. Sociolinguística – os níveis de fala, 7.ed.-São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1994. O autor afirma que nem sempre é possível prever e estabelecer os padrões de linguagem individual, de acordo com uma variedade muito grande de situação, que poderiam revelar os níveis da fala.

Muitos professores demonstraram que a escolha desta área, foi porque o professor de História é responsável por ensinar a população a ser crítica. Percebemos também que o estudo dos fatos e conhecimento sobre a sociedade é um fator importante que o professor desta disciplina persegue, para eles a História é sinônimo de utilidade à sociedade. Acreditam que o ensinamento deste conhecimento é importante, afinal, atuam na formação de uma sociedade mais crítica.

Outros professores apostam nesta área porque: gostam dela e acreditam nas ciências humanas, acreditam que a História ela é capaz de envolver cada cidadão e mostrar a sua importância na História da humanidade, é uma disciplina que está em sintonia com as questões e contradições do cotidiano, para esse professores é a área capaz de dar sentido à realidade. Temos aqueles que vão dizer que esta área traz uma percepção da realidade social com um todo orgânico, estruturado o qual não se pode entender um aspecto, uma dimensão ou realidade, sem perder a sua relação com o conjunto²⁸.

Outros, simplesmente, escolheram esta área porque foram motivados pela curiosidade e interesse em descobrir a maneira de viver dos povos e o que deixaram para as futuras gerações, muitos responderam que esta disciplina possibilita um eterno redescobrir da lógica histórica da humanidade. Já, para outro(a)s é a área mais habilitada para compreender o jogo de poder em nosso cotidiano, porque ela desvenda o processo de desenvolvimento das sociedades.

Ainda sobre a escolha desta área, vamos encontrar professores que responderam que foram influenciados pelos professores de História do tempo de ginásio e colegial - classificação do sistema escolar utilizada até pouco tempo atrás,

²⁸ - Não se pode entender uma ideologia, uma utopia, uma visão de social de mundo, uma doutrina social, uma concepção da prática e da teoria social sem ver como ela se relaciona com o conjunto da vida social, com o conjunto histórico do momento, isto é, com os aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais. Ver : LÓWY, Michel . Ideologias e Ciências Sociais : elementos para uma análise marxista – 14. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

encontraremos em alguns docentes a visão de que o estudo e a formação sobre o passado é o melhor caminho para a “construção” do cidadão.

Acreditamos que esse saber histórico escolar manifestado até aqui tem a capacidade de reelaborar o conhecimento produzido na academia, num processo em que muitos desses professores selecionaram e se apropriaram de partes dos resultados da universidade ou faculdade. Nesse processo de “reelaboração” agrega-se um conjunto de representações sociais. São nessas representações sociais que encontramos parte das disposições didáticas que alimentam a permanência de um determinado saber escolar. Na sala-de-aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar, modela a prática do professor e este processo pedagógico constitui o que se denomina saber histórico escolar²⁹.

Sobre os professores mais jovens, eles vão dizer que a escolha desta área, foi porque esta área de conhecimento é mais importante de todas, é a disciplina que pode questionar a realidade.

Essa questão sobre as relações dos professores com os saberes que ensinam, vai além do que imaginamos, afinal, seja aquele professor tradicional ou progressista, aquele que age ou que faz a mediação, para ambos foi preciso o domínio dos conteúdos do ensino, e isto por si só representa ir além do seu conhecimento³⁰.

Esses professores acreditam que a satisfação da profissão está em reencontrar os ex-alunos e perceber que as propostas e idéias foram úteis na vida dos alunos, serviram para a construção de uma consciência política, ou também de perceber, sentir que a sua ação contribuiu para a formação de vários cidadãos. Outros vão

²⁹ - Monteiro(2001) nos chama a atenção para a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional. Segundo ela, pouco se conhece sobre a forma como o conhecimento do professor se organiza em conteúdos de instrução

³⁰ - Seria competência de natureza epistemológica (Develay *apud* Monteiro, 1995) ou transposição didática (Chevallard *apud* Monteiro, 1995). Agora, existem aqueles preocupados com a especificidade da experiência educativa, tendo como base a categoria “conhecimento escolar”, que é produzido das imposições do processo educativo, envolvendo a transposição, o saber científico e o cotidiano de trabalho. A perspectiva que valoriza o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade desqualifica a prática dos docentes.

revelar que o prazer está em observar o crescimento intelectual dos alunos, esses docentes estão afinados em relação a uma idéia, o trabalho com o ser humano é muito compensador, perceber que você contribuiu para o crescimento do aluno vale mais do que qualquer outra coisa.

Sobre os fatores que trazem satisfação em ser docente, encontramos professores que responderam que a transmissão do conhecimento é a questão mais gratificante, outros vão dizer que é muito importante participar no desenvolvimento do ser humano, ou seja, para esses docentes o trabalho e diálogo com os jovens, pode contribuir na formação dos futuros cidadãos.

Falaram também em “*dom de ensinar*”. Sobre essa visão seria importante usar da reflexão de Tardif (1999), que estuda a prática docente, os seus estudos mostram que os saberes profissionais, são saberes da ação, saberes do dia-a-dia de trabalho, são saberes temporais, heterogêneos e plurais, diferente dos saberes universitários, mas os professores não deixam de fitrá-lo, retirando daí um “produto” que atenderá as exigências do seu objeto de trabalho e da relação com o ser humano ³¹ . E ninguém nasce com ele, essa habilidade é desenvolvida no dia a dia, não é dom, mesmo que seja assim compreendido.

Outros professores afirmaram o que mais lhes agrada em sua profissão é a possibilidade de ensinar, conscientizar e de levar luz a tão carente humanidade, pela falta de informação, afinal acreditam que esta profissão trabalha o relacionamento humano. Existem aqueles que afirmaram que viajar no contexto histórico em busca de contradições é um fator importante da profissão, além de reconhecer o seu papel social.

Estes professores apresentaram opiniões que valorizam a troca de experiências e saberes entre professores e alunos, conhecimento escolarizado e o

³¹ - É preciso pensar a formação de professores a partir da análise da prática pedagógica, podemos acreditar que a identidade do professor é construída com a reafirmação das práticas geradas; ou seja, práticas que resistem a mudanças ou práticas que sofrem reflexões à luz de teorias existentes e que geram estratégias, táticas e lógicas; isso não significa dom.

conhecimento popular. Os saberes da experiência são saberes práticos, não se aplicam à prática, diferente dos demais, os saberes da experiência são formados por todos os demais (Tardif *et al.*: 1991). Esses saberes que saem da prática cotidiana da profissão, integram-se a ela e são partes presentes que formam à prática docente³².

Encontramos professores que através de sua ênfase à abstração, formalismo, palavra oral e escrita e outros aspectos, limitam as possibilidades dos estudantes, porque esse não conseguiram atingir as expectativas destes professores³³. Encontramos outros que acreditam poder contribuir para o exercício da cidadania, esta possibilidade, para esses professores, é motivo de grande satisfação.

Muitos vão manifestar orgulho em relação à profissão. Acreditam que são formadores de opinião e que podem, ao menos, ajudar seus alunos a atuar com dignidade e justiça. Além destas visões, alguns professores disseram que a profissão dá prazer, porque você, a todo instante, lida com desafios, assim como o eterno desenvolvimento e busca pelo conhecimento.

Disseram também que a profissão é prazerosa porque podem acompanhar o progresso social do aluno, tornando-se assim um cidadão participativo e vitorioso na sociedade, além disso, apostam na escola pública.

Outros falaram do desprestígio que a educação vem sofrendo por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais, criticaram muito a progressão continuada, questionaram o magistério como ele está, acreditam que a organização atual do

³² - Em oposição a esta realidade dura que desqualifica e rotula o professor de incompetente criou-se a categoria “saber docente” que visa dar conta do exercício da atividade e da profissão. Esse saber é algo mais ou menos coerente, que explora os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência; concordam com esta posição : Tardif, Lessard e Layate.

³³ - Um dos mais importantes conceitos da obra de Bourdieu é o capital cultural, que se refere à competência cultural e linguística socialmente herdada e que facilita o desempenho na escola. Este conceito é usado no sentido de bens econômicos que são produzidos, distribuídos e consumidos pelos indivíduos. O capital cultural, obviamente, não é distribuído equitativamente entre os grupos e classes sociais, desta forma podemos inferir que as possibilidades de sucesso na escola são também desiguais. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural são bem-sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreira, em virtude da descontinuidade entre a escola e o seu *background*. Ver : GOMES, Candido. A educação em perspectiva sociológica – São Paulo : EPU, 1985.

magistério leva o aluno a querer apenas “passar de ano”, sem nenhuma preocupação com o seu próprio desenvolvimento.

As universidades públicas, já algum tempo, vêm procurando solucionar o problema da formação do professor, tivemos em abril de 1998, em Natal/RN, o XI Fórum Nacional do FORGRAD – Fórum de Pró – Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, onde foram discutidos princípios, diretrizes e metas sobre o papel das universidades frente a esse mundo tecnológico, globalizado e como deve ser a qualificação de professores. As universidades ao estabelecer metas e parâmetros para a graduação nacional, em especial, para a formação de professores para a educação básica, não podem ser acusadas de negligenciar suas responsabilidades acadêmicas e culturais.

Esta deficiência na formação docente que não foi resolvida na reforma de 1968, acentuou a distância entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar, assim como uma sobre carga que dizia que os conteúdos pedagógicos seriam os únicos responsáveis pela construção dos saberes escolares.

Os professores apontar para questão salarial, classes superlotadas e a extensa jornada trabalho como sendo responsáveis pela falta de estímulo, muitos desabafam ao apontar as dificuldades do ofício: jornada extensa, salário baixo, desinteresse, indisciplina, irresponsabilidade dos governantes, falta de material. Outros não mencionaram os fatores acima, eles, na verdade, responderam esta questão criticando aqueles que criticam a escola sem levar em consideração o movimento deste espaço público que inclui os que já são excluídos pela sociedade.

O descaso com a profissão foi apontado pela grande maioria dos professores, identificam este descrédito vindo da sociedade civil. A falta de interesse do aluno, foi outro ponto explorado neste questionário, ou seja, para esses professores, os alunos não valorizam, sequer, a sua própria História. Para outros, a SEE trata com descaso os professores, falta um plano de carreira mais sério, disseram que, às vezes,

os governantes não estão muito preocupados com a qualidade e sim com o quanto vão gastar.

A violência dentro das escolas, a injustiça social e a de classes são fatores preocupantes para outros professores, que em suas reflexões vão apontar para a falta de incentivo estadual e inovações no ensino, como sendo responsáveis pela precariedade no ensino.

Muitos acusam a promoção automática e a crise geral do sistema educacional, como sendo o fator que menos lhes agrada em sua profissão. As críticas desses professores são também de ordem sociológica, como sabemos a escola é um grupo social, e nos últimos anos, ela vem assumindo novos papéis e funções. Afirmam que o papel do educador na formação de uma sociedade mais justa é uma tarefa grandiosa e de muita importância.

As conjecturas de muitos professores sobre o papel do educador na formação de gerações mais críticas e participativas, permitem-nos ir além das relações em sala-de-aula, o professor poderia estar falando do controle do eu, da autoconsciência³⁴:

“Todo educador é responsável pela melhoria da sociedade. É pena que os educadores estejam sendo massificados e alienados pela cobrança só em cima deles”.

Seriam as novas feições do poder? Ou seja, a natureza desta administração social, colocada em prática pela modernidade, é o resultado do conhecimento que

³⁴ - Thomaz S. Popkewitz (2000) faz uma longa discussão sobre o desafio da modernidade que “luta” para retirar da sociedade um indivíduo que seja automotivado, autorealizado e que dê voz a sua voz, não falamos de emancipação individual e coletiva, mas sim de uma liberdade que fique dentro das “fronteiras da ação”. Discursos foram edificados na passagem dos séculos XIX para o século XX, posições teóricas que criaram noções de liberdade e que foram retiradas dos liberais, que pensavam em um cidadão autônomo, participativo e consciente; porém, isto gerava um problema aos governos que precisavam lidar com as capacidades da individualidade. Essa idéia foi explorada por Michel Foucault e absorvida por Popkewitz, Michel Foucault denominou governamentalidade, uma nação que atende à conexão entre conhecimento e poder que ocorre através da ordenação e da disciplina das regras e dos padrões mediante os quais os indivíduos “rciocinam” sobre eles mesmos e sobre suas ações no mundo.

manipula e disciplina a ação e a participação na sociedade do indivíduo ou da coletividade.

O discurso sobre a formação de cidadãos conscientes e politizados, preparando-os para o exercício da cidadania, é muito forte. Intensa é a idéia de garantir a todos uma maior oportunidade na sociedade. É preciso ir em busca da dignidade social com direitos garantidos.

Os professores apresentaram alguns dados que merecem uma reflexão maior. A partir da idéia que as correntes teóricas que atuaram na formação dos professores não são hermeticamente fechadas, acredito que os professores podem ser parcialmente positivistas, parcialmente historicistas, parcialmente marxistas, e até, parcialmente pós (valorização dos sentimentos em oposição ao racional). Todas essas visões parciais ou não contribuem para o entendimento entre os valores e a ciência de referência, entre as ideologias e a ciência, entre as utopias sociais e a ciência, entre o conhecimento científico social e a luta de classes.

Esses professores falam de poder esclarecer sobre as “entrelinhas” da sociedade, procurando despertar a criticidade, afinal, defendem um ponto comum: o professor é visto como um agente transformador. P26 confirma esta postura :

“conscientiza-los como ser um bom cidadão (responsável), sabendo os seus direitos e não esquecer dos seus deveres. Somos agentes capazes de transformar uma sociedade (sociedade mais justa)”.

Foi comum também a idéia, neste grupo, que o contato com alunos humildes é, extremamente, importante para mostrar a essas crianças que elas são sujeitos da História, esses professores vão dizer que sua responsabilidade é de conscientizar e mostrar a importância desses alunos dentro da sociedade. O conhecimento é uma ótima ferramenta e que poderá ajudar a sua vida futura, pois, segundo esses professores, só assim terão condições de decidir ou opinar com mais clareza.

Ou seja, essa sociedade mais justa, para muitos professores, está intimamente relacionada às informações que são passadas na disciplina de História, são essas informações que podem desenvolver a consciência do cidadão, um homem mais responsável e solidário. Afinal, esse conteúdo histórico é o que vai passar ao aluno a capacidade de avaliação sobre a sua realidade: *”tornar o aluno crítico, capaz de analisar e avaliar a sociedade em que vive para poder transforma-la”*.

O discurso sobre o caminho que o professor precisa percorrer na formação de uma sociedade mais justa, ou seja, formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, aptos a atuar na sociedade. Outros vão afirmar que a responsabilidade do educador na construção de uma sociedade melhor é de fundamental importância, afinal, a participação dos docentes, é a base para a formação da personalidade dos indivíduos e da sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso atentar para uma rede de diferentes realidades que existem nas Diretorias de Ensino, nem sempre elas interagem entre si, chegam a apresentar sinais de esterilidade, só não são porque essas organizações são marcadas pela formalidade e prescrição, com prática que materializam esta organização, e essas práticas são comuns em outras Diretorias.

Quando comecei a minha pesquisa na Diretoria de Ensino de Sumaré, senti algumas facilidades: as cidades são próximas, poucas unidades escolares, sindicatos mais atuante, próxima à capital São Paulo o que significa maior mobilidade política, o acesso até a Diretora era tranquilo e o ATP de História era muito atuante e competente, o que significa boas capacitações ou, ao menos, a sensibilização para alguns assuntos importantes para o professor fazer alguma reflexão sobre a sua prática.

Isto significa que esta situação pode agir sobre a prática docente, mas não dá para ser categórico e acreditar que esta realidade fará dos professores mais reflexivos que os outros, o que acreditamos é que essa situação pode contribuir para que o professor faça novas leituras sobre o mundo ou se aproprie de novas abordagens historiográficas.

Quando comecei uma nova pesquisa, já pela Diretoria de Ensino de Jaú, percebi muita diferença entre as organizações. A distância das cidades é razoavelmente grande da sede da diretoria de ensino, isto pode até parecer sem importância, mas a distância sempre será um grande inconveniente, para a realização de cursos, capacitações e formação continuada será prejudicada. Os professores de História tem um momento de encontro, isto não é espontâneo, no momento da

atribuição no começo do ano. Daí para frente são raros os encontros da mesma área. Estas questões podem interferir na prática do professor.

É preciso ponderar em relação ao objetivos da pesquisa. A partir das minhas imagens fui desvendando os enunciados, as representações dos professores de História da DEJ. As minhas visões são o resultado das leituras das apropriações do saber sobre os caminhos e descaminhos da vida profissional desses professores, daí a importância neste trabalho das observações de Rossi (1998) que atenta para o estudo sobre a cultura do professore que trouxeram mais esclarecimentos para o fato de que, ensinar e aprender, envolve muitos significados e representações.

Esforcei-me para compreender um pouco mais sobre a cultura dos professores, acredito que este profissional usa de articulação, porém não podia perder de vista a necessidade de privilegiar as realidades e situações onde e quando ocorreram os desenvolvimentos intelectuais destes professores, contexto este que colaborou na produção das representações atuais desses professores.

Quem são esses professores? Atuam ou atuaram nessas 28 unidades escolares visitadas de Bariri a Torrinha. São professores que convivem e trabalham em cidades pequenas, onde o saber histórico escolar apresentado por eles sofre uma modelação de rotina e do ritmo desses lugares. É importante dizer que a cultura do professore precisava emergir, afinal, a busca era de entender as suas representações sobre a pratica do seu ofício, isto não seria assim tão simples se ficasse restrito à fonte (questionários).

É importante dizer que mesmo nas questões abertas os professores não ousaram expressar incertezas e dúvidas sobre o ofício. Apenas reafirmaram que o ofício é importante e que precisa ser mais valorizado pela sociedade e pelas autoridades públicas. É possível concluir, com a ajuda das orientações também que os professores ao serem questionados sobre o seu papel e profissão tendem a atribuir um valor positivo e perene.

Outro dado importante que sofreu alterações no decorrer do trabalho foi em relação ao professor ideal que fora construído em minhas representações profissional e acadêmica, ou seja, deixei de pautar-me pelas questões ideológicas mais radicais. Porém, muitas visões de mundo ainda continuam forte e presentes, outras concepções modificaram-se, como, por exemplo, a de que os professores são produtores e muitos reflexivos em relação a sua prática. Com isso, não quero dizer que todos são absolutamente conscientes e reflexivos quanto à sua prática, não descarto que haja reprodução e alguma alienação sobre o seu papel e o sistema escolar de forma mais ampla.

Mas, afinal quem são esses professores de História? Afinado com a visão de Chervel e Shuman acredito que eles são capazes de produzir saberes próprios e que falam da História. Nesse saber, o professor é capaz de criar categorias de explicação do conhecimento histórico. Mas, reconheço que uma formação superficial, sem a fundamentação conceitual necessária significa que, no futuro, as chances de termos um professorado despreparada são grandes. Afinal, a multiplicação de conhecimento que sustentam a individualidade desta sociedade globalizada alastra-se cada vez mais, espalha-se a desvalorização do verdadeiro sentido do conhecimento, que é de dar sentido à vida e a vida só tem sentido se reconhecermos a importância dos valores coletivos, comunitários e sociais, segundo minhas expectativas para o ofício do professor.

É claro que tais professores só mostraram que são, porque, neste trabalho, a sua voz, suas impressões e representações tomaram o espaço merecido. Fui criando uma lógica histórica (Thompson) sobre esse material, as verdades para mim foram emergindo e mostrando a visão deles sobre o papel do professor de História. Mas estou ciente que nem sempre consegui aliar conhecimento histórico e competência em acompanhar uma História (Ricouer), talvez a investigação em alguns trechos precise de uma revisão ou de uma nova problematização. Especificamente, em

relação as incertezas e modificações da historiografia que vem produzindo novas visões e imagens sobre o presente e como o professor tem construído a sua prática para o ensino de História (Martins).

O trabalho não visa a dar respostas para muitas perguntas sobre as faces destes profissional que surgiram no decorrer da narrativa e das investigações, mas é possível destacar uma face muito interessante: o número de professores efetivos supera o número de professores estáveis. Mas, a estabilidade é uma marca significativa para esses profissionais. A grande maioria está acima dos 30 anos de idade e destes cinquenta e cinco professores entrevistados, aproximadamente, dezessete professores começaram como efetivos enfatizando que a entrada e permanência no magistério ocorre independentemente dos concursos de professores. Um dado muito significativo, quase todos têm, no magistério, a sua atividade profissional, afinal, para essa grande maioria o ofício dá prazer, ou simplesmente gosta do que faz.

Esta faceta também é o resultado da formação desses professores, a graduação em faculdades particulares é um dado marcante. A grande maioria, quase absoluta, se formou após a Reforma Universitária de 1968, cuja a estruturação das áreas do conhecimento é utilizada até hoje por muitas faculdades e universidades. A maioria também recebeu como maior influência na formação inicial o conhecimento das áreas: História da Educação e Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas. Essa visão do papel da disciplina de História inserida no sistema educacional foi identificado muitas vezes nos enunciados dos professores, quando identificamos o conhecimento pedagógico em ação.

É este o professorado que se apresentou para nós. Muitas vezes, falam com muita convicção da importância da sua área para o ensino. Acredita nas ciências humanas como visão de mundo coerente para entender a realidade à nossa volta. Encontrei

também aqueles que fazem da disciplina de História uma ferramenta para atingir a consciência, através dos saberes adquiridos articulam-na no mundo escolar.

Temos aqueles que criam um conjunto de regras que vão legitimar a sua disciplina e a categoria do cotidiano passa a ser uma ótima via metodológica para este professor. Finalmente, aqueles que fizeram poucas reflexões sobre a sua área do conhecimento, são aqueles professores que apostam nos elementos psicológicos, acreditam em uma ação da sua natureza pessoal, são porque são.

Mas, mesmo que pareça alienação e falta de reflexão sobre a sua prática, conseguiram ao menos expressar sua compreensão sobre o papel do educador. O respeito por esses professores cresceu, à medida que descortinava e cruzava as informações, pois a verdade é que a História ensinada é realizada por esses professores e representada por eles. Afinal, seus saberes históricos e escolares é que os levaram para uma educação voltada para a cidadania, para uma ação que mostre aos seus alunos o caminho ideal e que possam sempre ser criteriosos frente aos obstáculos da realidade. Finalmente, esse saber pode levar os professores para uma educação coesa e coerente, sempre mostrando a lógica das coisas aos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras sobre teoria da História

BAUDRILLARD, Jean. *Patafísica do Ano 2000 e A Greve do Acontecimento*. Lisboa : Terramar , s/d, pp.7/20 e 37/46.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas* . Portugal: Publicações Europa-América, s/d .

CARDOSO, Ciro F. S. História e Paradigmas Rivais. In : CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (org.). *Domínio da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro : Câmpus, 1997, pp.1/23.

CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel De. A Operação Histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Dir.) *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, pp. 17/48.

COSTA, Emília V. A Dialética invertida: 1960-1990. In : Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, Vol. 14, n°27, p.9/26, 1994.

ESTEVEZ, Antônio R. O Novo Romance Histórico Brasileiro. In: ANTUNES, L. Zini (org.). *Estudos Literatura e Lingüística* . São Paulo: Arte e Ciências; Assis, SP: Curso de Pós-Graduação em Letras. FCL/UNESP, 1998.

FEIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala – formação da sociedade brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

_____. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1951.

FOUCAULT, Michel. *A História in: As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HUTCHEON, Linda. *Poética da Pós-Modernidade: História, Teoria, Ficção*. Rio de Janeiro: Imago.

LE GOFF, J. *A História Nova*. In: LE GOFF, J. (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990

KRAMER, Lloyds. *Literatura, Crítica e Imaginação Histórica: O Desafio Literário de Hayden White e Dominick La Capra*. In : HUNT , Lynn. *A Nova História Cultural*. Martins Fontes - SP. Trad. Jefferson L. Camargo, 1992, pp. 131/173

NORA, Pierre. *O Retorno do Fato*. In : LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre OLIVEIRA, Roberto Cardoso de et al. *Pós-Modernidade*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, pp. 44/55

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de et al. *Pós-Modernidade*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, pp. 44/55

POLITO, Ronald e FICO, Carlos. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos – tentativa de avaliação crítica. In : MALERBA, Jurandir (org.). *A Velha História – teoria, método e historiografia*. Campinas, SP : Papirus, 1996.

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria ou Planetário de Erros . Cap. VII : "*A Lógica da História*" .Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

WHITE, Hayden. O Texto Histórico Como Artefato Literário . In : Trópi
Cos do Discurso : *Ensaio Sobre a Crítica da Cultura* . São Paulo :
EDUSP, 1994, pp. 97/116

Obras sobre o ensino de historia

ABUD. Kátia Maria. Conhecimentos históricos e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: *Encontro Regional de História – XIV Encontro Regional de História: sujeitos na História: praticas representações*, Bauru, SP: EDUSC, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. SP, Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho – O Ensino de História nas Escolas Paulista (1917-1939)*. São Paulo: Edições Lyola, 1990

_____. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.) *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras* - Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

DE ROSSI, V. L.S. As representações dos sujeitos no ensino de História. In: *XIV Encontro Regional de História: Sujeitos na História: práticas e representações* – Bauru, SP: EDUSC. 1998.

DE ROSSI, V. L.S., ZAMBONI, E. Professores de História: projetos, experiências e escolas públicas. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – Área de conhecimento: História*, São Paulo, ano 1, n.3, p.8-13, julho.2001.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo, n 8,p. 24-31,1987,Cortez Ed.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos: saberes locais X saberes globais. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – Área de Conhecimento História*, ano 1, no. 3, julho, p. 53 – 57, 2001.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKIT'TUK, Sonia M. Leite (org.). *Repensando o Ensino de História*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. RIO DE JANEIRO: ANPUH/Marco Zero, 1984.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplina nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. *A Construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação: Unicamp, Campinas.

MARTINS, Maria do Carmo. Participação Política na administração pública: a delicada relação entre os conselhos de educação e a comunidade. *Revista do Instituto brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, ano 1, no. 3, julho, 2001.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKIT'TUK, Sonia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de História*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Obras sobre a educação

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

CHIERVEL, A. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista: *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre. RS: Panônica, 1990. p. 177-229.

FLEXA, Ramón e TORTAJARA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERMÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. Revista: *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre. RS: Panônica, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo. Participação política na administração pública: a delicada relação entre os conselhos de educação e a comunidade. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – História*, São Paulo, v.3, p. 14-17, julho, 2001.

MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação & Sociedade: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas: CEDES, no. 74, p. 121-142, abril-2001.

MOREIRA, M. A. *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vé epistemológico*. São Paulo: EPU, 1990.

NOVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio et al. *Profissão Professor*. Tradutores: Irene Lima Mendes et al, 2ª. ed. Portugal: Porto Editora LDA, 1997.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de Professores: pesquisa, representação e poder* – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PILETTI, Nelson. *A reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927 –1930*. São Paulo, FEUSP, 1982.

POKEWITZ, T. S.. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*; trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed Editora Ltda. 2001.

POKEWITZ, T. S.. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*; trad. Ernani Rosa, 2ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, José. *O Moderno Príncipe Industrial: Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*, Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de ° *História da Educação no Brasil, 1930-1973*. 2ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 1980.

SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TARDIF, M. , et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, no. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

Obras Gerais

CONNOR, Steven. Pós-modernidades. In: *Cultura pós-moderna: introdução as teoria do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1998.

GUTIERREZ, F. *Linguagem total*. São Paulo: Summus, 1988.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter. Tradução Marcos Santarrita. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.*

ANEXOS

QUESTIONÁRIO – ENTREVISTA COM OS

PROFESSORES

Perfil do Professor de História atuante pela Diretoria de Ensino de Jaú

- 1- Em que ano nasceu____Há quanto tempo está no magistério____
- 2- Em que ano ingressou no magistério público_____
 - a. Como estável_____
 - b. Como efetivo _____
- 3- Quanto à sua formação acadêmica:
 Curso superior Completo
 Curso Superio Imcompleto
 Doutorado Mestrado Especialização
 Graduado em faculdade particular
 Graduado em faculdade Pública
 Curso não presencial
- 4- Porque escolhe essa disciplina?

- 5- Além do magistério, exerce outra atividade remunerada?
 sim não
- 6- Está no magistério:
 porque gosta
 gosta e precisa
 não gosta, mas precisa
- 7- Reside no município em que leciona?
 não sim Há quanto tempo_____
- 8- Esta diretoria de ensino fica próxima da região onde sempre morou?
 sim não Local d origem_____
- 9- Desde que ingressou no magistério, em quantas escolas lecionou?
 1 a 3 escolas 1 a 10 escolas

() 1 a 6 escolas () mas que 10 escolas. Quantas? ____

10- O que mais o (a) agrada em sua profissão?

11 – O que menos o(a) agrada?

12- Na sua opinião, qual a sua responsabilidade como educada na construção de uma sociedade melhor?

13- Durante a sua formação para professor (Licenciatura), a sua graduação foi mais centra dem:

- () Psicologia da Educação
- () História da Educação e Políticas Educativas
- () Práticas Pedagógicas
- () Outros, quais?

14- Além da expectativa por melhores salários, quais outras expectativas você tem como professor(a)?

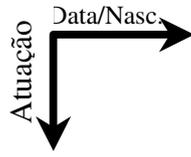
* Não é necessário colocar o nome.

ANEXOS
MAPA, QUADROS E GRÁFICOS

Mapa da Diretoria de Ensino de Jaú



QUADRO 1: Trajetória de vida

TRAJETÓRIA DE VIDA		1937 a 1950	1951 a 1970	1971 a 2002	SEM DATA	TOTAL
						
Qtde. Docentes		08	37	09	01	55
Situação no Magistério		05 Efetivos 03 Estáveis	19 Efetivos 18 Estáveis	07 Efetivos 02 Estáveis	01 Efetivo	55
Tempo no Magistério		1 de 37 anos 1 de 33 anos 1 de 30 anos 1 de 24 anos 1 de 22 anos 1 de 20 anos 1 de 18 anos 1 de 16 anos	8 de 16-20 anos 19 de 11-15 anos 07 de 06-10 anos 02 de 05-05 anos 01 não colocou o tempo	1 de 13 anos 1 de 09 anos 1 de 07 anos 1 de 05 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 03 anos 1 de 02 anos	1 sem data de nascimento	55 docentes
Ingresso no Magistério Público Estadual	Antes de 1964	08 Professores	17 Professores			
	APÓS 1964		20 Professores	09 Professores	01 Professores	55 Professores

QUADRO 2: Condições de Trabalho

CONDIÇÕES DE TRABALHO	NASC. 1930 – 1950	NASC. 1951 – 1970	NASC. ACIMA 1971	SEM DATA	TOTAL
Tem outra atividade remunerada		04			
Não tem outra atividade remunerada	08	35	07	01	55
Está no magistério porque gosta	03	12	03		
Gosta e precisa	05	24	06	01	55
Não gosta, mas precisa		01			
Não reside no município que leciona	01	07	03	01	
Reside no município que leciona		03	02		
0 – 5 anos					
6 – 10 anos	01	02	01		55
11 – 16 anos	01	05			
17 – 20 anos	01	02			
Há mais de 21 anos	03	19	03		
Qtde de Escolas que lecionou					
1 a 3 escolas	01	09	07	01	
1 a 6 escolas	03	23	01		55
1 a 10 escolas	02	04			
+ de 10 escolas	02	02			

Quadro 3: Dados sobre a formação inicial

A)FORMAÇÃO ACADÊMICA	1937 - 1950	1951 - 1970	Após 1971	Total
B) <i>ÁREA VALORIZADA</i>				
A)Graduação Faculdade Particular	6	27	5	A) 38
A)Graduação faculdade pública	0	01	0	A) 01
A) Não identificou a graduação	2	10	3	A) 16
B)Psicologia da Educação	0	02	0	B) 02
B)História da Educação e Políticas Públicas	5	18	6	B) 29
B)Práticas Pedagógicas	0	11	2	B) 14
B)Não Houve Preocupação nenhuma com a área	3	07	0	B) 10
Total				C) 55 D) 55

Gráfico 1 e 2: Distribuição em relação a trajetória profissional



Gráfico 1



Gráfico 2

Gráficos 3 e 4: Distribuição estatística em relação a trajetória profissional.

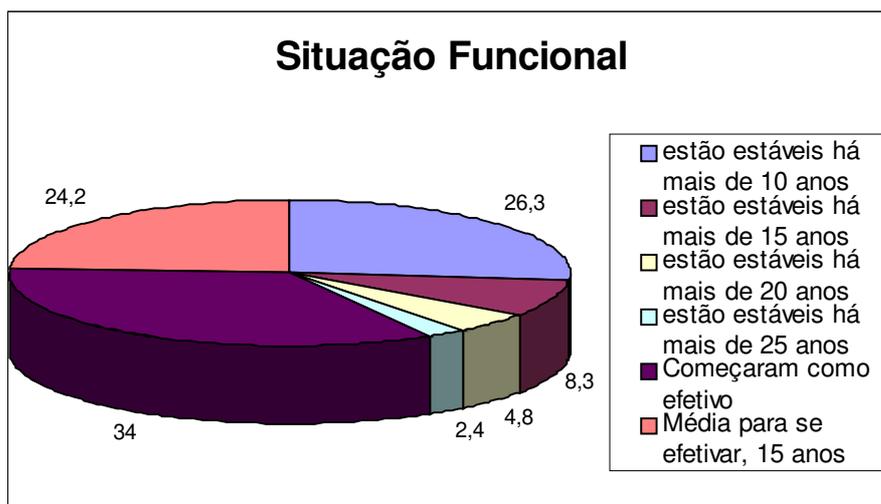


Gráfico 3

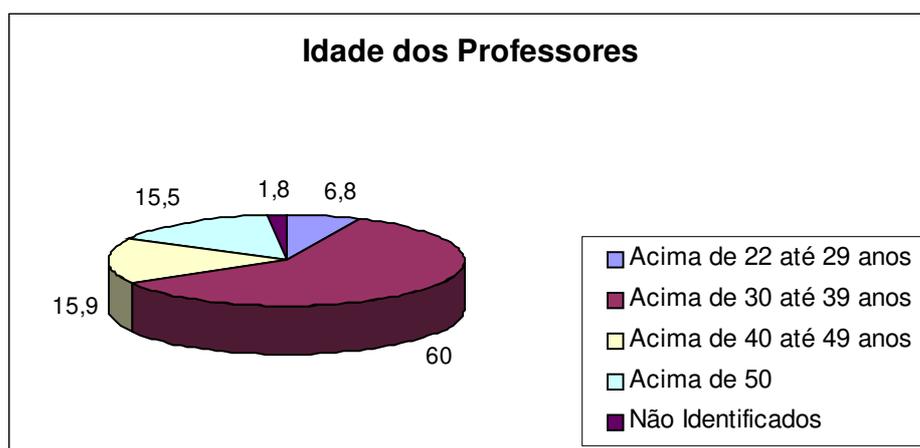


Gráfico 4

Gráficos 5 e 6: Distribuição estatística em relação as condições de trabalho.

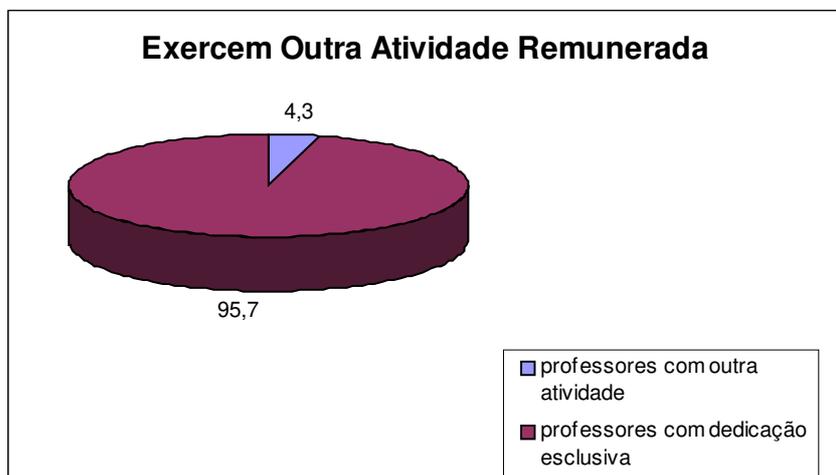


Gráfico 5



Gráfico 6

Gráfico 7 e 8: Distribuição estatística em relação as condições de trabalho.

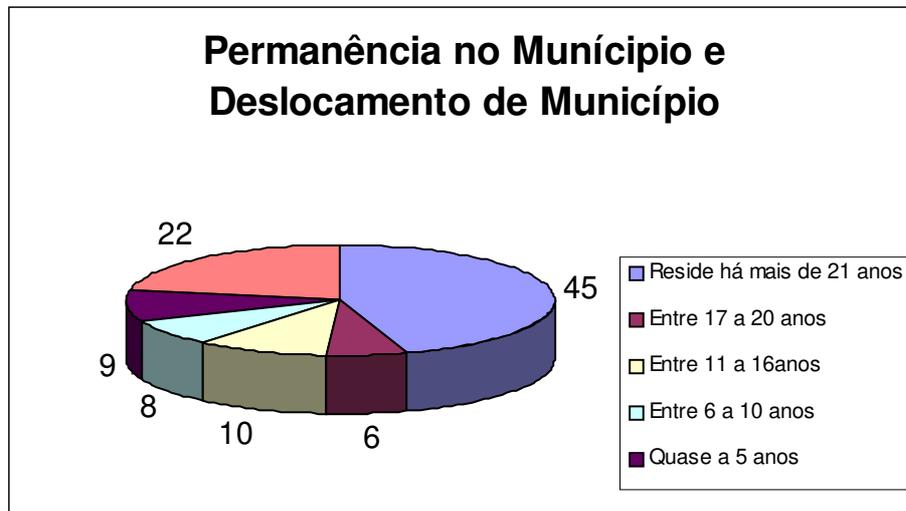


Gráfico 7

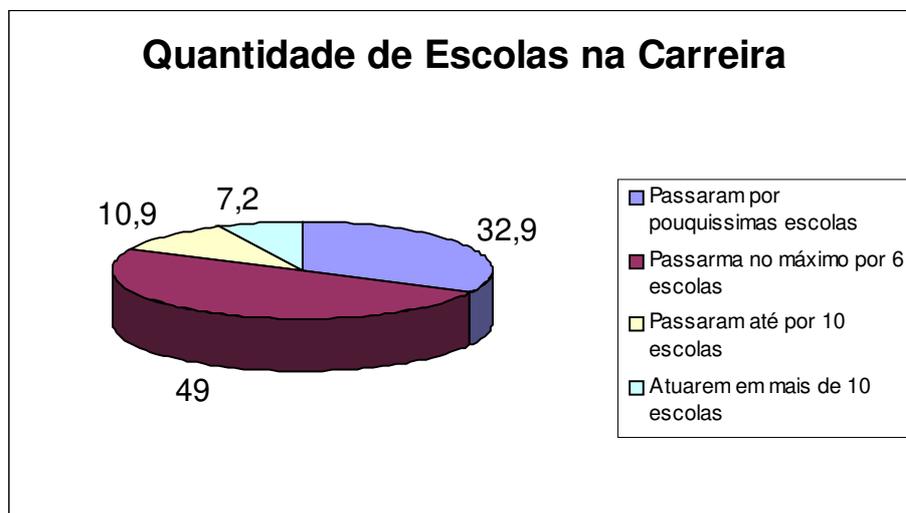


Gráfico 8

Gráfico 9 e 10: Distribuição estatística em relação a formação acadêmica.

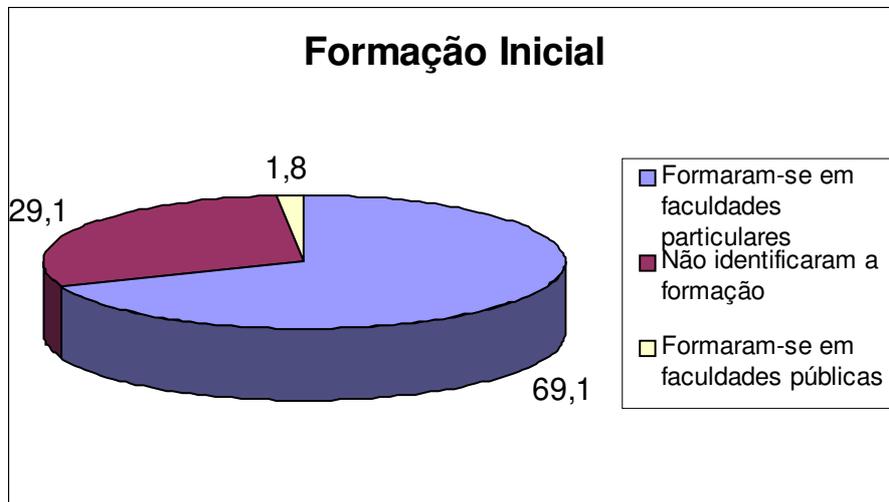


Gráfico 9

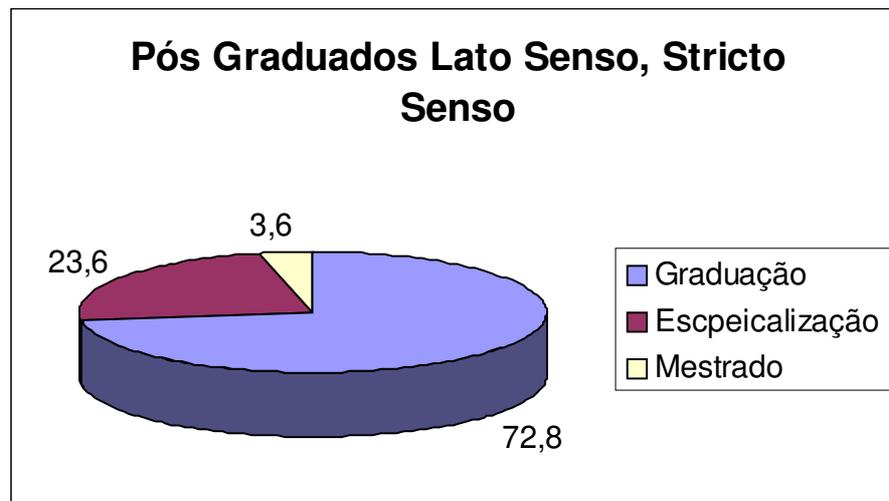


Gráfico 10

Gráficos 11 e 12: Distribuição estatística em relação a formação acadêmica.

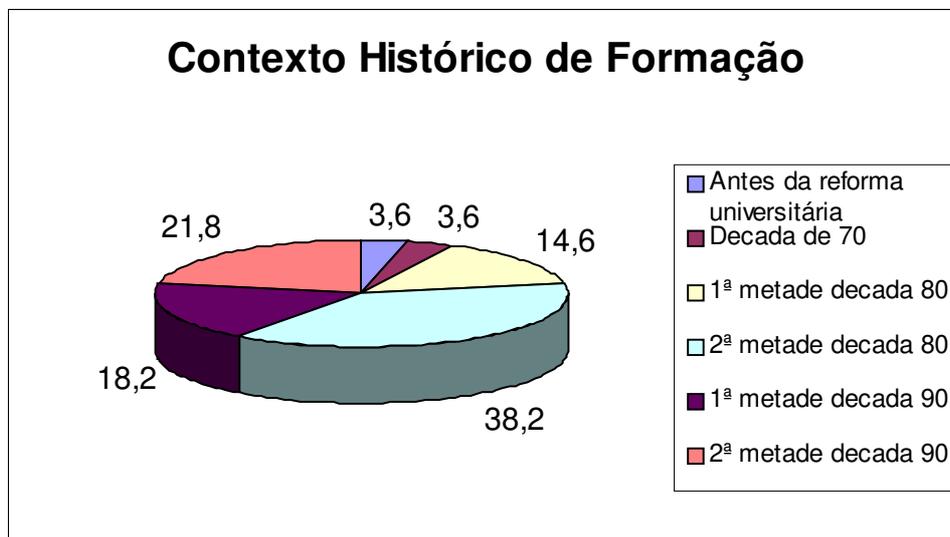


Gráfico 11

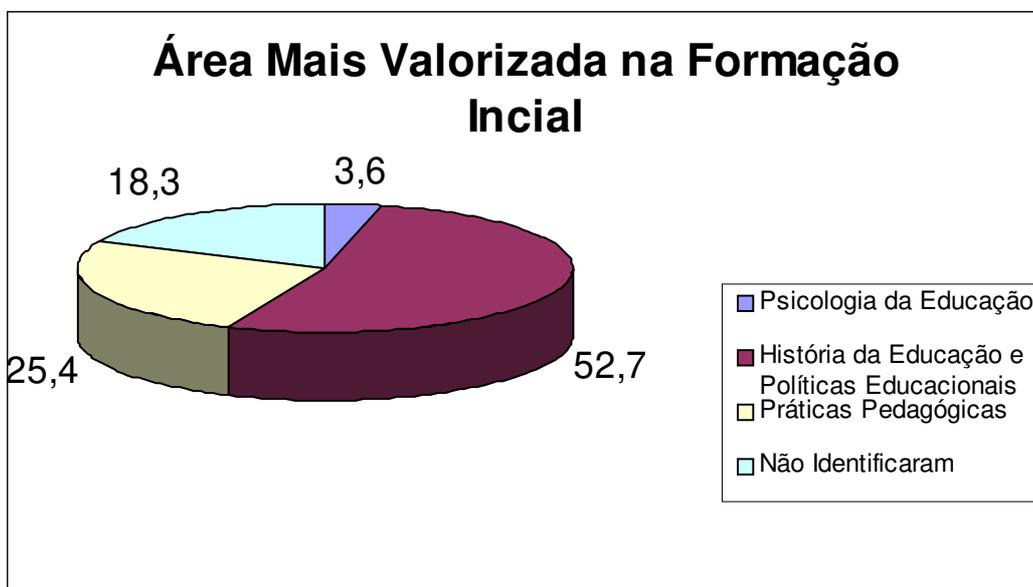


Gráfico 11