



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

SUELI DE FÁTIMA DIAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DE SUAS PERCEPÇÕES NOS COLÉGIOS ESTADUAIS
DE APUCARANA – PR (1990)**

Londrina
2008

SUELI DE FÁTIMA DIAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DE SUAS PERCEPÇÕES NOS COLÉGIOS ESTADUAIS
DE APUCARANA – PR (1990)**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D541p Dias, Sueli de Fátima.

A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990) / Sueli de Fátima Dias. – Londrina, 2008. 133f.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses. 3. Formação de professores – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

SUELI DE FÁTIMA DIAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DE SUAS PERCEPÇÕES NOS COLÉGIOS ESTADUAIS
DE APUCARANA – PR (1990)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Elaine Rodrigues
UEM – Maringá - PR

Profa. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, 09 de Maio de 2008.

DEDICATÓRIA

Para **Antonio M. Dias** (in memoriam),
Pai querido que deixou lembranças
que o passar do tempo jamais apagará.

Para a **Dona Maria Rosa**, minha mãe,
que me ensina a enfrentar o dia-a-dia,
a reaprender a sonhar e a buscar a arte de sorrir,
mesmo que o mundo diga não.

Para **Paulo Roberto**,
que soube compreender minha ausência
e confiar no meu retorno.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos,
que me acolheu com sorrisos e compartilhou comigo a sua sabedoria.
Suas orientações foram fundamentais nesta minha trajetória.
Esteve ao meu lado o tempo todo e em qualquer tempo.
Devoto-lhe minha admiração e respeito.

**À Profa. Dra. Elaine Rodrigues e
À Profa. Dra. Claudia Chueire de Oliveira,**
que demonstraram grande respeito e dedicação na tarefa de qualificar e
avaliar meu trabalho. Agradeço especialmente por suas
importantes contribuições que lançaram luz
para a conclusão da pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da UEL,
por quem tenho grande consideração pelo trabalho que realizam.
Nesta pesquisa trago um pouco dos
ensinamentos de cada um.

Aos colegas do mestrado,
obrigada pelas trocas.
Aprendi muito com todos vocês.

À minha família e aos meus amigos,
pelo apoio e solidariedade.
Siumara, seu companheirismo foi incondicional.
Ana, sua disponibilidade foi incomparável.

Aos meus companheiros de trabalho,
que acolheram minha proposta e participaram da pesquisa.
Obrigada por me permitirem falar em nome de vocês.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana – Pr (1990).** 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a prática pedagógica de professores de História tendo como problema: que percepções tem o professor de História no Ensino Médio, das escolas públicas da cidade de Apucarana, acerca de sua prática pedagógica? Seu objetivo geral é analisar aspectos da prática dos professores de História no Ensino Médio, no Estado do Paraná, e as possibilidades no aprimoramento da formação visando à realização de um trabalho docente de melhor qualidade. Os objetivos específicos são: verificar a compreensão que os professores consultados tem acerca de sua prática pedagógica; aprofundar conhecimentos a respeito da história da formação de professores; discutir especificidades do ensino de História e analisar possibilidades no aprimoramento da formação e da prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio público do Paraná. Para o desenvolvimento deste estudo, foram consultados, por meio de questionários e entrevistas, 18 professores, atuantes no Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Apucarana, em sua maioria, formados na década de 1990. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo que baseia sua análise de dados numa perspectiva hermenêutica-dialética. Com base na discussão e análise dos aspectos relevantes dos dados coletados, constata que os professores relacionam suas condições de trabalho à prática pedagógica que desenvolvem e muitos reconhecem que realizam um ensino tradicional de História. Observa que os professores identificam o ensino tradicional de História pelas metodologias, recursos e linguagens que utilizam. Ressalta as dificuldades para que os professores, na Escola Básica, discutam ou participem das discussões e produção de teorias sobre o ensino de História por meio dos processos de formação continuada. O estudo evidencia a necessidade de interação entre o pensamento produzido nas academias e a prática do professor que atua na Escola Básica. Enfatiza, também, a importância de investimentos e planejamento em relação aos processos de formação continuada, para que estes sejam mais significativos e resultem no aprimoramento da prática pedagógica dos professores de História.

Palavras-chave: Educação. ensino de história. formação de professores. formação continuada.

DIAS, Sueli de Fátima. **The pedagogical practice of history teacher: a study of high school teachers' perceptions in public schools of Apucarana – PR (1990s).** 2008. 132p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This research approaches of History Teachers' pedagogical practice, having as a research problem: Which perceptions does the high school History Teacher have of public schools in the city of Apucarana, concerning their pedagogical practice? Its general objective is to analyze aspects of high school History Teachers' practice in the State of Paraná, and the Teachers' education improvement possibilities aiming at the accomplishment of better quality teaching. The specific objectives are: to verify the understanding that the consulted professors have concerning their pedagogical practice; to deepen knowledge regarding Teacher Education history; to discuss particularities of History teaching and to analyze improvement possibilities in the pedagogical education and practice of high school History Teachers in public schools of Paraná. For the development of this study, 18 professors, working in high school level in public schools of Apucarana, who had, mostly, graduated in the 1990s, were consulted, by means of questionnaires and interviews. This is a qualitative research study of a descriptive-exploratory nature, which bases its data analysis on a hermeneutics-dialectic perspective. Based on the discussion and the analysis of the relevant aspects of collected data, evidence is found that teachers relate their working conditions to the pedagogical practice that they develop and many recognize that they perform a traditional education of History. It is observed that Teachers identify the traditional education of History by means of methodologies, resources and languages that they use. The difficulties are highlighted, in order that Teachers, in Primary school, discuss or participate in debates and theories production for History education by means of continuous formation processes. This study remarks the interaction needed between thought produced in academic environments and the practice of the teacher who works in Primary School. It also emphasizes the importance of investment and planning in relation to the processes of continuous formation, so that these are more significant and result in the practical improvement of the History teachers' pedagogical practice.

Keywords: Education. history teaching. teachers' education. continuous formation.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História (atual Associação Nacional de História)

CCPE – Capacitação dos Profissionais da Educação

CONARCFE – Comitê Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCNFPs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMC – Educação Moral e Cívica

ENC – Exame Nacional de Cursos

FAFIMAM – Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari

IES – Instituições de Ensino Superior

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático Público

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SESu – Secretaria de Educação Superior

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA	15
CAPÍTULO 2 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS CONSULTADOS	23
2.1 OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTA PESQUISA	24
2.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: ESPECIFICIDADES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
2.3 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	35
2.4 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	44
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ELEMENTOS A CONSIDERAR	52
3.1 ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NO BRASIL, APÓS 1950...52	
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	56
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	67
CAPÍTULO 4 – CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA	81
4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO CURRÍCULO HUMANISTA AO CURRÍCULO CIENTÍFICO	81
4.2 MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	126
APÊNDICE A.....	127
APÊNDICE B.....	131

INTRODUÇÃO

*"Não são as lendas que investigo,
é a mim mesmo que examino."
Platão - Diálogo de Fedro*

A prática dos professores de História é o tema que estrutura o desenvolvimento dessa pesquisa. Ela surgiu da necessidade de se investigar a atuação dos professores por meio dos processos de formação de que participam, especialmente por observarmos um distanciamento entre o pensamento produzido ou os debates nas academias com a prática pedagógica na Escola Básica.

Os principais aspectos que nos motivaram a desenvolvê-la, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foram a área de concentração deste programa – Educação Escolar, e dentro dele, a disposição da Linha de Pesquisa – Docência: Saberes e Práticas, pois consideramos este um espaço de reflexão e debate sobre a prática docente em suas mais diversas relações, e também as nossas próprias inquietações profissionais.

As inquietações que propiciaram a pesquisa nasceram das trocas de experiências que sempre fizemos com os colegas de trabalho a respeito dos inúmeros desafios que vivenciamos no cotidiano escolar. São frutos da partilha das ansiedades e angústias que surgem das reflexões que realizamos nos processos de formação inicial e continuada. São também conseqüências da reflexão acerca de nossa identidade profissional, pois atuando como professora da disciplina de História e com a formação iniciada, como diriam os pesquisadores do ensino desta disciplina, no bojo das discussões sobre o de ensino de História, ou seja, a partir da década de 1980, nos questionamos até que ponto conseguimos participar e acompanhar os debates para consolidar ou modificar nossa prática nos fundamentando nas teorias e no conhecimento já produzido.

Para conhecer pesquisas desenvolvidas na temática do ensino de História, consultamos autores como, Abud (2005a, 2005b), Bittencourt (2004),

Cabrini (1987), Cerri (1997), Fonseca (1994, 2003), Fonseca (2006), Karnal (2005), Nadai (1992/1993), Schmtidt e Cainelli (2004), Schmtidt (2004, 2005), Vasconcellos (1998), entre outros. Eles indicam, no contexto de diversas considerações a respeito do ensino da disciplina, a partir do século XIX, no Brasil, o estabelecimento de uma prática embasada teoricamente no historicismo e chamada de ensino tradicional de História. Ressaltam discussões mais sistemáticas que analisam a método e os encaminhamentos metodológicos deste ensino, especialmente por abordar o processo histórico factualmente, priorizando no estudante a capacidade de assimilação pela memorização. Ou ainda, apresentam propostas que sugerem a superação desta relação de ensino.

Sendo essas discussões tão específicas à formação do professor de História, profissionais formados a partir da década de 1980, ou em atuação nos últimos 20 anos, especialmente no Ensino Médio, onde nos incluímos, e que exige Licenciatura Plena na área para o exercício da docência, podem ter participado ou acompanhado por meio da formação inicial e/ou continuada, essas discussões que vêm analisando, avaliando as práticas pedagógicas e até definindo orientações para a superação do ensino tradicional de disciplina.

O desenvolvimento de nossas relações profissionais na rede pública de ensino, na cidade de Apucarana, nos aproximaram cada vez mais, da seleção de nosso foco de interesse na atuação do professor de História em vista de sua formação. Inúmeras indagações que se formaram no desempenho de nossas funções, tornaram-se mais evidentes, entre elas:

- Como tem se processado a formação dos professores de História?
- Que dificuldades podem ser detectadas nessa formação?
- Como se sente esse professor em relação ao seu próprio processo de formação? Quais as necessidades, expectativas e desafios em relação à docência da disciplina de História?
- Os professores trabalham na perspectiva do ensino tradicional de História ou na busca de sua superação?
- O que eles têm a dizer sobre suas concepções de ensino tradicional de História?

- Como os professores percebem o processo de superação do ensino tradicional nas escolas em que atuam?

Para buscar possíveis respostas e identificar o acompanhamento ou envolvimento do professor com as temáticas próprias do ensino de História, nos propusemos a investigar suas representações. Observando a realidade que compartilhamos, elaboramos como problema de pesquisa para nosso estudo, a seguinte pergunta - Que percepções o professor de História no Ensino Médio, das escolas públicas da cidade de Apucarana, têm acerca de sua prática pedagógica? Acreditamos que conhecer essa particularidade deveria ser nosso ponto de partida e nos levaria à compreensão das relações de situações do cotidiano escolar com as discussões teóricas sobre o ensino da disciplina e a formação do professor.

Estabelecemos o professor como sujeito de nossa pesquisa e a sua representação da realidade como dado para análise. Nossa proposta não visou à história de vida, mas sim às abstrações a partir da prática pedagógica e dos saberes que o professor desenvolve ou com os quais se relaciona.

Definimos que seria importante conhecer a atuação do professor, a sua formação e quais elementos esta formação oferece para que se avalie, consolide ou transforme sua prática pedagógica, a partir da sua própria fala. Nessa perspectiva, poderíamos desenvolver nosso maior propósito, ou seja, analisar aspectos da prática dos professores de História no Ensino Médio, no Estado do Paraná, e as possibilidades no aprimoramento da formação visando à realização de um trabalho docente de melhor qualidade.

Direcionamos nossas atividades para verificar, por meio dos dados coletados, que compreensão professores de História, no Ensino Médio, da cidade de Apucarana, formados especialmente na década de 1990, têm acerca de sua prática pedagógica.

Empenhamos-nos em aprofundar conhecimentos a respeito da história da formação de professores, em particular dos professores de História, no Brasil, por meio da historiografia acerca da questão.

Quanto ao ensino de História, propusemos discussões acerca de especificidades da disciplina, considerando o trabalho docente numa complexa rede de interações entre as suas condições subjetivas (formação do professor) e as objetivas (realidade efetiva de trabalho) no Estado do Paraná.

Buscamos também, analisar possibilidades de aprimoramento da formação e da prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio público do Paraná.

A pertinência dessa pesquisa está na abordagem de relações do ensino de História, especificamente no Ensino Médio, e em vista da formação de seus professores. É uma ocasião para se ouvir os professores e coletar informações que subsidiem o estudo acerca da sua atuação, além de ser uma chance de coletar informações que possam ser usadas como subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores.

Mas, justifica-se, sobretudo, por ser uma possibilidade reflexiva criada pela pesquisadora em relação aos seus interlocutores – os professores no exercício do magistério – e o pensamento teórico produzido por autores que tratam questões do ensino de História. E, também, porque a oportunidade de ouvir os professores, coletar informações e expor a realidade da Escola Básica, promove o estudo de questões importantes que contribuem para o aprimoramento tanto da formação quanto da prática de professores.

Como exposto, consideramos os professores os sujeitos de nossa investigação e optamos por privilegiar suas falas, fundamentando-as com o pensamento dos autores que nos apóiam nesse estudo.

No capítulo 1 - *O Processo de Construção e o Contexto da Pesquisa* - destacamos o processo de construção e o contexto da pesquisa. Esclarecemos nossa metodologia de trabalho como uma pesquisa qualitativa, com levantamento de informações sobre a docência de professores de História, no Ensino Médio, da rede pública do Estado do Paraná, baseando nossa análise de dados no desenho hermenêutico-dialético (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006).

Explicitamos nossa opção pela investigação da prática pedagógica dos professores de História, no Ensino Médio, em decorrência da formação exigida para o exercício da função neste nível de ensino e justificamos a utilização da cidade de Apucarana como recorte representativo do universo de nossa investigação.

No capítulo 2 - *A Prática Pedagógica dos Professores de História: O Ponto de Vista dos Sujeitos Consultados* – ressaltamos, por meio de nossa interlocução com os sujeitos, concepções de questões próprias do cotidiano escolar, do ensino de História e dos processos de formação de professores. Relacionamos estes elementos como condicionantes da prática.

Destacamos condições do desempenho da profissão docente, como a burocratização do trabalho nas escolas, o isolamento profissional, o acúmulo de tarefas, o grande número de alunos e a proletarização docente como situações que precarizam o desempenho e conquista da identidade do professor.

Propomos, além da contextualização do método, que orienta a implantação do ensino de História no sistema escolar brasileiro, um contraponto entre as concepções epistemológicas do ensino da disciplina na percepção dos professores e o saber produzido no universo acadêmico.

No capítulo 3 – *A Formação dos Professores de História: Elementos a Considerar* – destacamos características da formação de professores, especialmente da formação inicial do professor de História e suas transformações no contexto das discussões sobre a renovação do ensino da disciplina, ou seja, no período de redemocratização do país. Reconhecendo a formação como área de conhecimento e investigação, abordamos a formação continuada a partir de suas concepções e práticas, atribuindo-lhe o sentido de processo que pode reforçar a reflexão e o entendimento da prática, fortalecendo a identidade social e política dos professores.

No capítulo 4 – *Características do Ensino de História: Especificidades que Influenciam a Prática* – priorizamos uma apresentação de como autores discutem, por meio da historiografia, características da implantação do ensino de História no Brasil que influenciam o desenvolvimento dos trabalhos dos professores na Escola Básica. Considerando diversas correntes historiográficas, buscamos a compreensão do historicismo, por ser este o método que mais condicionou a realização do ensino tradicional de História e destacamos o movimento de discussões acerca do ensino de História, a partir da década de 1980, suas análises ou novas propostas de ensino, como temáticas pertinentes à formação inicial e continuada dos professores.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA

*"E assim escrevo, ora bem, ora mal,
ora acertando com o que quero dizer, ora errando.
Caindo aqui, levantando-me acolá,
mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso."*
Fernando Pessoa

A iniciativa para a realização desta pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre o ensino de História relacionado à prática pedagógica e à formação de seus professores. Como docente dessa disciplina, no Ensino Médio, de escolas públicas, na cidade de Apucarana, Estado do Paraná e, observando, na historiografia que trata do ensino de História, autores que apontam discussões sobre os objetivos do ensino e as mudanças metodológicas da disciplina, apresentando, inclusive, possibilidades de superação de seu ensino tradicional, compartilhamos da necessidade de questionar e investigar nossas práticas, e que teorias as embasam, especialmente aquelas decorrentes dos processos de formação de que participamos e dos saberes que desenvolvemos ou com os quais nos relacionamos.

Focamos neste estudo, a compreensão da prática dos professores e os diferentes processos de formação que perfazem, a partir da percepção de seus protagonistas. Destacamos, especialmente, o caráter da formação continuada para os professores da rede pública no Estado do Paraná e suas influências no desempenho da função docente.

O estudo foi desenvolvido com base no seguinte problema de pesquisa: que percepções tem o professor de História no Ensino Médio, das escolas públicas da cidade de Apucarana, acerca de sua prática pedagógica?

O objetivo geral foi analisar aspectos da prática dos professores de História no Ensino Médio, no Estado do Paraná, e as possibilidades de

aprimoramento na formação visando à realização de um trabalho docente de melhor qualidade.

Entendemos que, a partir dele, poderíamos chegar à compreensão dos aspectos problemáticos na atuação do professor de História e, ainda, se tais processos lhe permitem acompanhar as discussões sobre o ensino de História, como concebem o ensino tradicional e sua possibilidade de superação, pois autores, como Bittencourt (2004, 2005), Selva Guimarães Fonseca (1994, 2003), Thais N. L. Fonseca (2006), Schmidt (2005 a, 2004), Schmidt e Cainelli (2004), Karnal (2005) e Vasconcellos (1998), entre outros, apontam para essa ação como uma necessidade para caracterizar melhor a função da disciplina. Referem-se especialmente às discussões, a partir da década de 1980, que destacam a formação da consciência crítica nos cidadãos como propósito do ensino de História.

Para tentar responder o problema e atingir o objetivo geral, elegemos como objetivos específicos: verificar a compreensão dos professores consultados acerca de sua prática pedagógica; aprofundar conhecimentos a respeito da história da formação de professores; discutir especificidades do ensino de História e analisar possibilidades no aprimoramento da formação e da prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio público do Paraná.

Acompanhando na literatura, as discussões acerca do ensino de História, selecionamos como referencial teórico, bibliografias que o dividem em três momentos distintos, desde a sua inclusão nos currículos escolares brasileiros, ainda no século XIX, passando pelo período de dissolução da disciplina, com a implantação de Estudos Sociais no 1º Grau, na década de 1970, e chegando ao período contemporâneo, que vivenciou, nestes últimos 20 anos, tais relações de ensino, tornando-se objeto de estudo de historiadores e pesquisadores da área.

Como procedimentos metodológicos, propusemos uma pesquisa qualitativa, com levantamento de dados sobre o trabalho de professores de História no Ensino Médio da rede pública do Estado do Paraná.

A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo, Assis e Souza (2006), é uma prática de pesquisa que data de fins do século XX e combina em sua análise a hermenêutica e a crítica sobre o objeto em questão. Segundo Triviños (1987), surgiu relacionada às investigações de antropólogos e sociólogos acerca da vida nas comunidades, sendo bastante utilizada na atualidade nos estudos da área educacional.

Nossa opção por essa abordagem também se justifica, pelo fato de não ser esse um procedimento de respostas imediatas ou unilaterais. Conforme nos apontam Minayo, Assis e Souza (2006, p. 82), a “abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”.

No anseio de conhecer possíveis respostas, elencamos diversas indagações a respeito de como tem se processado a formação dos professores e que relações os mesmos têm estabelecido entre a formação recebida e as suas práticas pedagógicas, ou ainda, que subsídios a formação continuada lhes proporciona para acompanhar as discussões sobre o ensino de História.

Selecionamos os sujeitos que comporiam o universo desta pesquisa, na perspectiva de Moroz e Gianfaldoni (2002), para quem a seleção do sujeito deve estar estreitamente relacionada à lógica do problema e de suas possibilidades de análise. Estabelecemos, então, que os sujeitos seriam os professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), atuando, no momento de realização da pesquisa, no Ensino Médio.

Nossa opção em investigar os professores de História do Ensino Médio da rede pública, ocorreu em função da formação exigida atualmente pela SEED-PR para os profissionais que ministram aulas nessa modalidade de ensino. Essa secretaria cumpre a determinação de que somente os professores habilitados com licenciatura plena em História podem assumir as aulas dessa disciplina no Ensino Médio. Os professores formados em Estudos Sociais, para atuar nesse nível, devem complementar seus estudos ou cursar uma nova graduação na área específica de História para comprovar a habilitação. Em nosso entendimento, essa determinação colocou o professor, ainda que resguardadas as diferenças da formação inicial, em contato com leituras próprias da formação do historiador e do professor de História, ou seja, pode ter contemplado melhor a historiografia da área e as discussões que fundamentam o ensino dessa disciplina.

Outra consideração a respeito dos professores do Ensino Médio é a própria identidade desta modalidade de ensino, pois, normalmente atende estudantes a partir de 14 anos de idade, em fase de adolescência e início de juventude, em momento de interação com a vida pública e o mundo do trabalho. É

desejável que os professores, além do conhecimento de suas ciências de referência, conheçam as questões que estruturam esse nível de ensino.

O Ensino Médio tem sido marcado, no contexto escolar brasileiro, ora pela formação para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, ora pela formação técnica para o mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2005, p.25), “o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões”. Para a autora, essa é uma questão política que só pode ser solucionada a partir da formulação de uma concepção de sociedade e compromisso com o futuro.

A temática sobre a identidade do Ensino Médio também foi discutida pela SEED-PR antes de iniciar a construção coletiva das Diretrizes Curriculares das disciplinas. Percebemos que a histórica concepção da ambigüidade – formação acadêmica *versus* formação profissional – acompanha a oferta dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná e na atualidade, sem apontar, objetivamente, um caminho, mas supondo a autonomia do estudante, o documento produzido pela SEED-PR, afirma ser

necessário que identifique os sujeitos que o constituem e o meio social em que se inserem, no sentido de estabelecer uma sintonia com as características sociais, culturais e cognitivas desse ‘aluno-sujeito’, através de um processo educativo centrado no mesmo e que possibilite o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (PARANÁ, 2005, p. 13).

Reafirmamos que optamos por investigar a atuação dos professores de História no Ensino Médio, porque estes são levados a incorporar em suas práticas a ambivalência dessa modalidade de ensino e refletir a respeito dos objetivos da sua disciplina de referência para “oferecer a professores e alunos, condições para uma prática de ensino que possibilite a aquisição de elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade em que vivem” (SCHMIDT, 2005a, p. 203).

Essa seleção nos reforçou o propósito de conhecer os processos de formação e prática de professores, tanto na fase da formação inicial, como na continuada, que ocorreram no contexto do movimento de renovação do ensino de História e que, como afirma Rodrigues (2004) em momentos especiais das reflexões coletivas, como a implantação do Currículo Básico no Paraná e discussões sobre

importantes mudanças no 2º Grau, no início da década de 1990, onde podemos encontrar discrepâncias entre o discurso da SEED-PR e as condições para implantação das mudanças e prática dos professores situados em sala de aula.

Quanto aos sujeitos que investigamos, devido à exigência de pertencerem ao QPM, encontramos professores com uma faixa máxima de 25 anos de experiência de trabalho e mínima de 04 anos, em vista do ingresso na rede pública por meio do último concurso público da SEED-PR, que fez chamada para ocupação das vagas em 2003.

Como recorte representativo do universo de nossa pesquisa, estão as escolas estaduais que ofertaram o Ensino Médio regular, na cidade de Apucarana, no ano de 2007. A cidade conta com 16 instituições estaduais e, dentre estas, 11 colégios ofertam Ensino Médio. São eles: Alberto Santos Dumont, Heitor C.A.Furtado, Izidoro Luiz Cerávolo, Pe. José Canale, Pe. José de Anchieta, Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas, Nilo Cairo, Osmar Guaracy Freire, Polivalente de Apucarana, São Bartolomeu e Tadashi Enomoto, onde atuaram, neste período e nas condições de seleção que já especificamos, 29 professores.

Visitamos todas as escolas e, com a permissão dos diretores, expusemos aos professores, que identificamos como sujeitos de nosso estudo, os objetivos de nosso trabalho. Distribuímos em mãos os questionários, contendo inclusive a solicitação de uma futura entrevista. Acertamos que a devolução dos questionários ocorreria no prazo de uma semana após a entrega e retornaríamos à escola para buscá-los junto aos diretores ou supervisores. Nas situações em que não foi possível o primeiro contato com o professor, por motivo de licença ou sucessivas incompatibilidades de horários, solicitamos ao diretor ou supervisor que fosse nosso intermediário.

Foram entregues 29 questionários (APÊNDICE 1), no entanto, foram-nos devolvidos 18. Dentre estes, 10 professores se dispuseram a nos conceder uma entrevista. Então, definimos que nossa segunda etapa da coleta de dados se daria por meio de entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE 2).

A opção que fizemos pelo uso de questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados ou interlocução com os sujeitos é também por ser uma prática viável para o tipo de abordagem a que nos propusemos. No questionário destinado a todos os participantes, as questões nos permitiram conhecer o perfil desses profissionais e identificar as concepções que eles têm

acerca do ensino de História e do processo de formação inicial e continuada que já vivenciaram.

A utilização de questionários, mesmo que limitada pela problemática do retorno incerto, da validade e confiabilidade, é justificada pelas considerações de Richardson (1999, p.205). Segundo este autor, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto.

Diante da possibilidade de entrevistar 10 professores, mas limitados por diversos fatores, optamos, mediante o critério de acessibilidade das escolas e disponibilidade de horários dos professores em fazer interlocução com 6 deles, ou seja, 33% do total de participantes. Buscamos priorizar os profissionais formados na década de 1990 e, em instituições variadas, pois estaríamos contemplando diferentes realidades de formação inicial. Definimos-nos por essa década em virtude da literatura produzida pelos autores que consultamos e os quais já citamos, apontarem o período a partir da década de 1980, como de incrementação das reflexões a respeito do ensino de História, com a introdução de novas linguagens ou metodologias de ensino e discussões acerca da superação do ensino tradicional da disciplina. Consideramos a hipótese de que essas discussões podem ter sido mais pontuais e costumeiras, a partir desse período, portanto, mais presentes na formação inicial de nossos sujeitos.

Na realização das entrevistas, aproveitando a interação face a face e a possibilidade de falar mais abertamente sobre o tema, priorizamos sempre questões básicas, como:

- Refletindo sobre sua formação e atuação, aponte aspectos problemáticos nas práticas pedagógicas do ensino de História e destaque aquelas que têm relação com lacunas na sua formação.
- Como você avalia sua própria prática pedagógica? Está satisfeito(a)?
- Qual a sua concepção de um ensino tradicional de História?
- O que você considera necessário para superar o ensino tradicional de História?

- Que sugestões você faria aos programas de formação continuada, em vista das necessidades específicas do Ensino de História?

Justificamos a utilização de entrevistas por se tratar de uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas e consentimos que

A melhor situação para participar na mente de outro ser é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Para a interpretação dos dados coletados, apoiamo-nos na proposta de Minayo, Assis e Souza (2006, p.99), ressaltando que métodos e técnicas compõem o discurso das teorias, mas nunca devem ser absolutizados. Utilizamos como modelo de investigação o método hermenêutico-dialético, pois entendemos sua articulação bastante produtiva para fundamentar os estudos qualitativos. Tal modelo constitui a projeção de um caminho de pensamento, não se aferrando a nenhuma técnica específica. (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89).

Gomes (1998), aprofundando a concepção de Minayo, reafirma que em pesquisa de Ciências Sociais, sempre nos aproximamos da realidade e nunca devemos reduzi-la a nenhum dado de pesquisa. Destaca que esse modelo pode ser mesmo considerado um método de análise e que contribui bastante para a pesquisa, especialmente pela valorização do contexto da fala dos atores sociais como um caminho para que, a situação investigada, possa ser melhor compreendida. “Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (GOMES, 1998, p.77).

Os pressupostos desse método são o reconhecimento do caráter dinâmico do conhecimento, identificando haver dificuldades para estabelecer a finitude de sua produção ou consenso entre seus protagonistas. Além, da compreensão de que a ciência se firma na interação da razão daqueles que a praticam com as experiências que surge das vivências da realidade concreta.

A pesquisa de desenho hermenêutico-dialético faz a síntese dos modelos compreensivos e críticos. A hermenêutica (GADAMER, apud MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006) procura a compreensão de sentido; enfatiza a comunicação entre os seres humanos; concebe a linguagem como núcleo central da análise e trabalha “o ser humano como ser histórico e finito que complementa-se por meio da comunicação em seu contexto e cultura” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 88). A dialética, também entendida como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, “diferentemente da hermenêutica, busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89).

Assim, “enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 90).

Fundamentamos, ainda, que a interação entre dialética e hermenêutica traz a idéia dos condicionantes históricos da linguagem, das relações e das práticas dos professores que consultamos. Esses condicionantes partem do pressuposto de que não há observador imparcial, questionam tecnicismo, enfatizam o processo intersubjetivo da compreensão e da crítica e ultrapassam a tarefa de serem simples ferramentas para o pensamento e referem-se à práxis estruturada pela tradição, linguagem, poder e trabalho (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006).

No decorrer desta pesquisa, pudemos constatar que, apesar de o ensino de História estar se firmando como uma temática de pesquisa, são ainda incipientes os estudos que tratam dessa disciplina no Ensino Médio. Isso gera a necessidade de promover e aprofundar as iniciativas que se direcionam para tal realidade.

Consideramos que, por meio das consultas realizadas, proporcionamos aos professores e a nós mesmos, uma oportunidade de discussão e reflexão a respeito da formação do professor e das práticas pedagógicas no ensino de História, além de ouvir os professores e coletar informações que subsidiam o estudo de questões importantes que podem contribuir para o aprimoramento tanto da formação quanto da prática de professores de História.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS CONSULTADOS

" O Homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, e quanto mais ele refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais ele emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. "

Paulo Freire

Para a realização desta pesquisa, consideramos importante o contato com professores que vivenciam o cotidiano escolar e, a partir de suas experiências, consolidam saberes já existentes ou formam, no desempenho de suas funções, novos saberes docentes.

Buscamos, analisar aspectos da prática dos professores de História e, no desenvolvimento do estudo, o relacionamos às concepções do ensino desta disciplina em interação com os processos de formação docente.

Para tanto, como já destacamos no detalhamento de nossa metodologia de trabalho, nos propusemos a realizar uma interlocução com os professores de História que atuam no Ensino Médio. A escolha dessa modalidade deu-se pela exigência e especificidade de formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Ao mapear as condições para nossa coleta de dados, optamos em pesquisar nas escolas públicas de Apucarana, onde encontramos 29 professores nas condições que consideramos requisitos para participação na pesquisa. São profissionais com Licenciatura Plena em História, que pertencem ao Quadro Próprio

do Magistério (QPM) do Estado do Paraná, ingressaram na carreira por aprovação em concurso público, que avaliou conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina, e têm entre 04 e 25 anos de experiência nessa categoria.

Ressaltamos que, nessa pesquisa, os “professores tomam a posição de sujeitos, falam a mesma língua, mas falam de modo diferente; abordam os mesmos assuntos, mas introduzem diversos questionamentos” (ABDALLA, 2003, p. 73). Essa diversidade de opiniões e compreensões, a partir da mesma realidade, pode nos indicar aspectos das representações dos professores das escolas públicas nas demais localidades do Estado do Paraná.

Entregamos questionários para todos os professores e obtivemos o retorno de 18 questionários respondidos. Priorizamos a interlocução com aqueles que, mesmo com formações diversificadas em instituições públicas e privadas, graduaram-se na década de 1990. Nesse período, supomos, em vista da literatura que consultamos, serem mais conhecidas e costumeiras as discussões sobre o ensino de História nas academias em detrimento do movimento iniciado nos anos de 1980. Realizamos entrevistas com 33% desses professores para ampliar a compreensão e os esclarecimentos de nosso problema de pesquisa.

2.1 OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTA PESQUISA

Dos 18 professores, quando consultados sobre a formação inicial, 17 responderam ter Licenciatura Plena em História, sendo que 01 possui formação em História e Ciências Sociais e 03 em História e Geografia. Apenas 01 professor respondeu ter graduação somente em Ciências Sociais e, portanto, licenciatura curta em História. Por essa constatação, percebemos que a determinação da SEED-PR em distribuir as aulas do Ensino Médio para os professores com Licenciatura Plena na disciplina, vem sendo cumprida. Porém, podem ocorrer casos em que pela falta de profissionais habilitados, a norma não seja cumprida, mas não é a realidade na cidade de Apucarana, onde, inclusive, o professor formado em Ciências Sociais, esclareceu-nos que, mesmo já tendo iniciado o ano letivo, não pôde continuar ministrando as aulas de História no Ensino Médio.

Quanto aos locais da formação inicial, os professores consultados a realizaram em faculdades e universidades da região. As principais instituições citadas foram a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAM).

Podemos perceber uma relação entre a formação oferecida por essas instituições com os profissionais que atuam na região e, ainda, um maior acesso à instituição privada. Embora este dado não tenha sido considerado relevante em nosso estudo, muitos professores justificaram sua opção pela FAFIMAM em vista da distância, da facilidade ou preço do transporte entre Mandaguari e Apucarana, do vestibular menos concorrido e da duração menor do curso de História (03 anos).

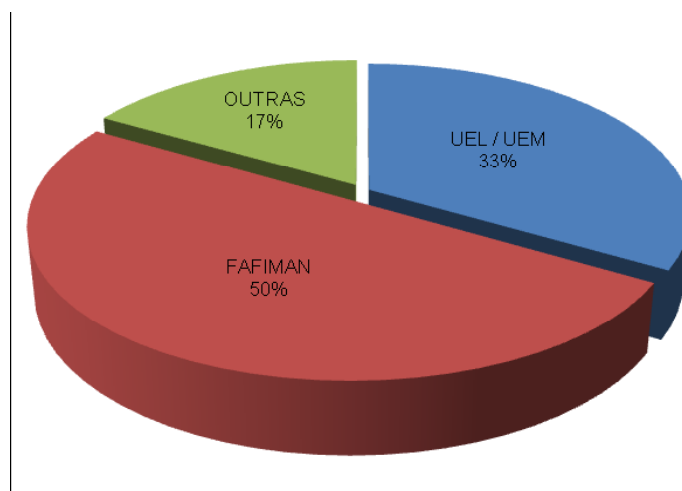


Gráfico 1 – Instituições onde os professores de História da cidade de Apucarana cursaram a graduação.

A maioria dos professores consultados concluiu a Licenciatura Plena em História na década de 1990. Consideramos, então, que esses profissionais podem, em sua formação inicial, ter participado de ações ou recebido uma formação inserida no movimento de discussão e renovação do ensino de História, pós 1980, que, analisando o Ensino Básico, propunha diversas mudanças, inclusive para os cursos de Ensino Superior.

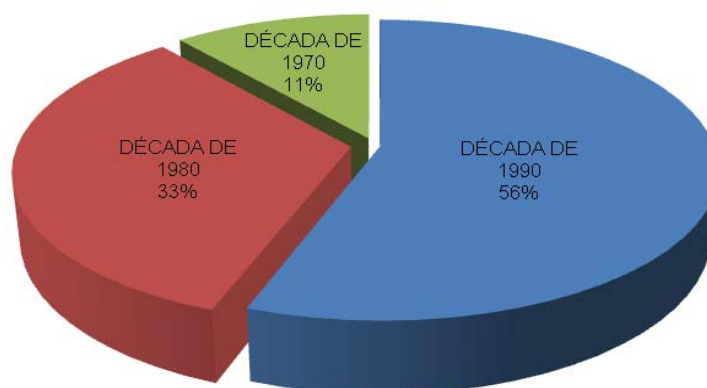


Gráfico 2 – Período da formação inicial dos professores de História da cidade de Apucarana.

Esses professores, enquanto eram alunos do 1º e 2º Graus, acompanharam a substituição das aulas de História por Estudos Sociais ou tiveram aulas de História na perspectiva que denominamos tradicional – quadripartite, factual, mnemônica, enaltecadora dos fatos políticos, dos nomes de personagens e exaltação de seus feitos. Fonseca (2003, p. 90) nos situa sobre o ensino de História nesse contexto

A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa seqüência cronológica casual. A história geral seguia o quadripartite francês [...] enfatizava a evolução das sociedades agrárias rumo ao mundo industrial e tecnológico, sinônimo de paz e equilíbrio mundial. As noções de história do Brasil privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico.

Mas, como acadêmicos, quando ingressaram no Ensino Superior, no curso de História, sobretudo a partir da década de 1980, podem ter entrado em contato com historiografias e discussões sobre as novas possibilidades do ensino dessa disciplina. Nesse período, conforme alguns autores que consultamos para desenvolver nossa pesquisa, a palavra de ordem era repensar. Repensar o ensino, os seus sujeitos – professores e alunos, o sistema escolar, os currículos, a avaliação, a educação, a democracia, enfim, repensar a sociedade (BITTENCOURT,

2004; FONSECA, 2003; SCHMIDT, 2005a). Porém, é importante lembrar que, no período destacado, não encontramos nos cursos de graduação em História uma maior preocupação com o ensino da disciplina ou formação de seus professores. Ao menos, não a encontramos como linha de pesquisa definida. A prioridade dos cursos, era para formação do historiador – pesquisador e mesmo muitos dos alunos que ingressavam nos cursos, a exemplo do que ocorre ainda hoje, não tinham plena convicção de que desempenhariam a função docente (FENELON, 1983; FONSECA, 2003).

Das análises a respeito do ensino de História, em fins do século XX, surgiram muitas críticas e estas não se restringiram à Escola Básica. Fenelon (1983) questionava a estrutura e organização dos cursos superiores de História, na década de 1980. Criticava a formação insuficiente para o futuro professor e afirmava que os cursos eram informativos, atomizados nos departamentos ou áreas de interesse, livrescos e, também por essas características, estavam “formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aquele das teorias já cristalizadas e estáticas” (FENELON, 1983, p. 28). Essas observações continuam atuais, pois ainda encontramos diversas lacunas na formação de professores, quando afirmam que: “Minha formação não me preparou para os problemas reais enfrentados em sala (indisciplina, por parte dos alunos , salas superlotadas, falta de material – até mesmo sulfite)” (P2) e poderíamos complementar a fala deste professor indicando que por meio do diálogo nas entrevistas, professores (P3, P5) destacam que a formação inicial, pouco ou quase nada, tem preparado para acompanhar as discussões epistemológicas do ensino e da disciplina.

Além do distanciamento entre a formação e a prática no exercício da profissão, o professor depara-se com as exigências do cumprimento de políticas que nem sempre se referem às políticas públicas, mas sim políticas de governo e que impõem metas ou realizações de projetos, usando o espaço e os sujeitos do universo escolar sem muitas possibilidades de discussão ou contestação. “Mesmo quando reclamamos das imposições, nossas críticas não vão além dos muros da escola.” (P2).

2.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: ESPECIFICIDADES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Realizando uma interação entre as considerações descritas pelos professores e o pensamento dos autores que nos fundamentam nessa pesquisa, percebemos que “a compreensão da fala do professor exige, ao mesmo tempo, que entendamos as relações sociais que ela representa, o espaço da cotidianidade e da história de ser professor” (ABDALLA, 2003, p. 72). No universo dessas relações sociais, selecionamos as condições de trabalho do professor, ou como diria Arroyo (2003), as condições do trabalhador da educação, demonstrando a subjetividade e integração deste profissional com a sua realidade.

No intuito de fundamentar nossa compreensão a respeito de tais condições, valemo-nos da síntese de Garcia (1995 apud CUNHA, 1999, p. 136) que salienta 7 situações específicas no exercício do trabalho docente: “Burocratização do trabalho, Intensificação/Proletarização, Colonização e Controle, Feminização, Isolamento/Individualismo, Carreira plana e Riscos psicológicos”. São situações que se inter-relacionam e também compõem a realidade dos sujeitos que investigamos.

A burocratização, mesmo que compreendida na sua capacidade de organização, deixa transparecer uma relação de poder baseada na hierarquia do Sistema Escolar, além de uma divisão social do trabalho. O professor que atua em sala de aula é normalmente o executor de planos de ação planejados por especialistas ou técnicos e tem na burocracia um meio de informar e permitir o controle sobre seu trabalho.

A intensificação das atividades ocorre, não só pelas exigências burocráticas, como também, pelo número de alunos que precisam ser atendidos e pela distribuição da carga horária da disciplina. Os professores de História que investigamos, por exemplo, atendem o dobro de alunos que os professores das disciplinas de Português ou Matemática.

Há um grande controle do tempo do professor, seja na escola ou fora dela e, conforme Cunha (1999, p. 138), “como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos fica mais fácil ao professor, lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos”. Assim, como

conseqüência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde também a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho.

Os professores que consultamos não verbalizaram a intensificação de suas atividades como parte do processo da perda de sua autonomia. Talvez por essa condição, já tão impregnada no trabalho docente, não proporcionar o exercício da reflexão de suas práticas. Ou, conforme Arroyo (2003), doutrinar o profissional da educação mediante a busca da produtividade. É como se a tradição do trabalho escolar os conduzisse a uma espécie de conformismo.

Essa situação pode demonstrar o nível de proletarização do trabalho docente, ou seja, “a perda de controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho” (CUNHA, 1999, p. 138). A proletarização é ser uma das mais evidentes representações da perda da autonomia do professor.

As relações de trabalho da sociedade brasileira nos conduzem, na maioria das vezes, ao assalariamento e a categoria docente também se enquadra neste perfil. Mas, reconhecemos que conquistar autonomia não se refere à superação das relações de assalariados que somos, pois

Atualmente, quase a totalidade dos profissionais do ensino têm que vender a sua força de trabalho qualificada aos proprietários da empresa escolar pública ou privada. Não cabe mais a condição de profissional autônomo que controla seu trabalho: o que ensinar, para quê, a quem. (ARROYO, 2003, p. 115).

Para esse autor, a relação de trabalhador assalariado generaliza a função do professor. E prossegue dizendo que

O professor como todo assalariado, perde o controle de seu trabalho, de sua qualificação, do processo e até de si mesmo como trabalhador. Não se pertence, como não lhe pertencem os meios de produção e transmissão do saber que domina, nem as condições de transmiti-lo. É um mero assalariado, uma mercadoria comprada, marcada pela instabilidade, submetida a uma hierarquia e a uma divisão do trabalho, onde será pago para executar o que técnicos e administradores pensantes decidirem e conceberem. (ARROYO, 2003, p. 115).

Mas, os professores refletem a respeito dos significados da autonomia profissional, quando se referem aos materiais que utilizam ou projetos

que executam. Para os professores, “[...] a SEED faz muitas imposições de materiais e projetos” (P4). Para outros, “o acúmulo de tarefas não deixa a gente pensar direito e a gente lança mão dos textos prontos e tradicionais para dar conta do trabalho” (P2). Nesse aspecto, percebemos que o professor reconhece mais efetivamente a sua falta de autonomia.

Quanto à presença feminina no exercício do magistério ser, especialmente nas séries iniciais da Escola Básica, um fenômeno quase universal, constatamos sua maior ocorrência também entre os professores que participaram desta pesquisa. Entretanto, em nossa abordagem, não nos propusemos a dar maior relevância a esse dado, mas percebemos que 70% de nossos sujeitos são do sexo feminino.

Buscamos em Tanuri (2000), a contextualização e a compreensão da implantação do trabalho feminino nas escolas brasileiras, sobretudo, com a organização das Escolas Normais, em fins do século XIX. Percebemos que a tarefa de ensinar foi compreendida como extensão do trabalho materno.

Cunha (1999) aprofunda essa questão e aponta interpretações que consideram a feminização no magistério como uma das causas da perda da autonomia dos professores, pois supõem a mulher mais favorável à obediência das imposições e à manutenção da harmonia no ambiente escolar, condição que facilita a submissão e a ausência de conflitos nas discussões sobre a profissionalidade docente. Ressaltamos que, pela dimensão polêmica e emergência desse assunto, reconhecemos aí um novo objeto de estudos que pode ser enriquecido e aprofundado pela observação das discussões e desenvolvimento das relações no interior da Escola Básica.

Outro aspecto presente na realidade que investigamos é o isolamento/individualismo do professor. Mesmo diante de tantas reuniões, conselhos de classe, grupos de estudos por área e disciplina, o professor é um profissional que se isola, se individualiza na condução de suas turmas e da sua disciplina. Muitos professores citaram o isolamento como desestímulo à tentativa de novas ações que lhe permitam modificar suas práticas. Justificaram essa situação pela falta de tempo no exercício das atividades cotidianas e objetividade da SEED-PR ao oferecer os programas de formação continuada.

No entanto, essa individualização não expõe o professor, nem tampouco, suas fragilidades. Numa análise mais apurada, podemos dizer que o faz

se sentir seguro e protegido, pois o faz reconhecer que tem na sala de aula um espaço de exercício de seu poder e autoridade.

Mas, esse isolamento profissional é uma situação que desfavorece, em todos os sentidos, o desenvolvimento e as relações no ambiente escolar, porque “não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão” (CUNHA, 1999, p. 140).

O isolamento ocorre com mais facilidade em vista da carreira docente que incentiva o individualismo e obtenção de resultados pessoais. Até mesmo o processo de formação continuada tem apelos individuais, ainda que, supostamente oferecidos ao coletivo. Nesse processo, percebemos os princípios neoliberais aplicados à obtenção e ascensão da profissionalidade docente.

Diante de todas essas situações que condicionam o trabalho do professor, as exigências são crescentes, pois além de interagir com os alunos, colegas e mantenedora, deve atender às novas demandas como o domínio de tecnologias, a abordagem de assuntos diversos como saúde, sexualidade, meio ambiente, educação no trânsito, entre outros.

No exercício da prática, essas exigências são cotidianas ou rotineiras e podem conduzir o professor a um desgaste psicológico que pesquisadores (CODO, 2000; ESTEVE, 1999) consideram possível levar o professor ao limite do stress pessoal e profissional.

Codo (2000) coordenou uma pesquisa de abrangência nacional, a fim de coletar dados sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil. Ao investigar 52.000 profissionais de escolas públicas em todo o país, concluiu que, entre outros problemas de saúde, os professores desenvolvem a Síndrome de Burnout. Trata-se de um stress laboral crônico onde o professor “se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos” (CODO, 2000, p. 241).

Com essa ou ainda, outras denominações, esse mal-estar docente

poderia se caracterizar como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das precárias condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional [...] do fenômeno da intensificação [...] e pressões da produtividade (CUNHA et al., 2005, p. 13).

Para Arroyo (2003), as condições, que descrevemos aqui e que impedem o pleno exercício da função docente, fazem parte de um contexto mais amplo onde o discurso oficial cita o acesso e a qualidade da educação, mas não existem condições reais para o pleno aproveitamento desse benefício. Manter condições precárias para a realização do trabalho do professor ou até mesmo a sua desqualificação é uma forma sutil de negar ao cidadão o direito à educação.

No desenvolvimento de nossas entrevistas, percebemos que a reflexão a respeito da prática pedagógica e a formação do professor, não pode mesmo se dissociar do exame de suas condições de trabalho, especialmente quando nos referimos aos professores de História, pois pela proximidade da disciplina com temas ou questões sociais e, sobretudo, ações políticas, espera-se que esse profissional mantenha análises mais críticas em relação ao contexto em que está inserido.

Relacionando as condições de trabalho ao perfil dos professores de História que contribuem com nossa pesquisa, encontramos profissionais que atuam tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, trabalhando normalmente 40 horas aulas semanais, tendo em média, entre 11 e 16 turmas, com cerca de 40 alunos ou mais em cada sala. Essa situação nos remete novamente às considerações de Fenelon (1983), que descrevia o quadro em que iria atuar o professor de História, ou seja, carga excessiva de trabalho, baixos salários, salas superlotadas, falta de material escolar ou didático e necessidade de realizar um processo de formação continuada.

Nas relações de trabalho, junto à SEED-PR, o professor cumpre, desde 2001, 20% de sua carga horária como hora-atividade. Muitos professores destacaram a conquista desse espaço para operacionalizar as tarefas docentes, mas questionam seu uso efetivo e consideram-na um período insuficiente diante de tantas necessidades e detalhes que envolvem as atividades realizadas fora de sala de aula. “A hora-atividade é uma conquista, não sei como vivemos tanto tempo sem este horário de trabalho, mas ainda é um tempo muito curto e às vezes, sem espaço físico para tanto trabalho” (P2).

O Plano de Cargos, Carreira e Salários, da SEED-PR, aprovado em 2004, criou níveis de vencimento, conforme a formação do professor, e condicionou o avanço na carreira mediante o cumprimento de carga-horária de novos cursos e

produções dos professores em materiais didáticos e de apoio, obrigando-os ao cumprimento de atribuições que a secretaria considera processo de formação continuada. Registramos na fala do professor o lamento e o protesto quando usam argumentos como,

Gostaria de ganhar o suficiente para trabalhar apenas um padrão e poder acompanhar no universo de tantas leituras, noticiários e novas descobertas as coisas interessantes que meus alunos precisam saber de História. História é uma disciplina muito dinâmica e exige que o professor acompanhe suas mudanças. (P11)

A discussão sobre as questões salariais pontuam sempre nas representações dos professores e concordamos que

é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho de professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

A remuneração do professor ainda não permite que ele concilie com dignidade sua subsistência, as necessidades daqueles que dependem do ganho de seu trabalho. Os professores destacam que salários mais adequados garantiriam o acesso a possibilidade de investir em projetos pessoais de formação continuada. Nas palavras desses professores reconhecemos tal realidade.

depois da formação inicial, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas, seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (P15)

se ganhássemos melhor ou mais dignamente, poderíamos continuar estudando o assunto que mais temos afinidade e de um jeito que se adapta ao nosso ritmo e ao nosso tempo, mas para acompanhar as exigências da secretaria somos obrigados a fazer muitos cursos que não levam a nada, apenas nos dão certificação e contam horas. Pra secretaria a carga horária é mais importante que o conteúdo. (P2)

A discussão sobre a quantidade de alunos em cada turma e os conseqüentes problemas que essa realidade acarreta, como aumento do serviço burocrático do professor e falta de condições de socialização ou trabalho com resultados mais efetivos em sala de aula, também foram anotadas. Para muitos professores, como por exemplo, o professor 05, ao nos conceder uma entrevista, disse que as salas lotadas impedem um trabalho mais dinâmico e reflexivo nas aulas de História.

Não dá pra fazer uma trabalho mais legal com uma sala com mais de 40 alunos, o tempo é curto, a indisciplina é muito grande, todo mundo quer falar ao mesmo tempo, mas sempre sobre outros assuntos. O espaço da sala é pequeno até para organizar as carteiras de maneira diferente, fazer um círculo, um grupo... sem dizer que até os outros professores, a direção, supervisão, reclamam do barulho que a gente faz. (P5)

Salas menos numerosas aliadas à melhoria das condições de trabalho do professor e programas de formação continuada têm sido apontadas como fator de melhoria das condições do ensino e da aprendizagem dos alunos. No Estado do Paraná, tramita no poder legislativo e executivo, desde 2005, mas ainda sem encaminhamentos definitivos, um projeto para a diminuição do número de alunos por turma.

As condições de trabalho citadas pelos professores que consultamos são, segundo suas considerações, precárias. Estão presentes no cotidiano do profissional da disciplina de História, como nas outras áreas, pois fazem parte das questões conjunturais do sistema educacional brasileiro.

Percebemos na interlocução com os professores, que muitos aspectos das condições de trabalho e da estrutura escolar, como organização dos horários, do espaço físico, da oferta de materiais ou do número de alunos e turmas, os conduzem à concepção de que realizam um ensino tradicional de História. Portanto, precisamos investigar os muitos significados desse tipo de ensino.

2.3 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme já afirmamos, a realidade vivenciada pelos professores, pode ser representada e por meio de suas falas podemos perceber como compreendem suas práticas pedagógicas em relação à disciplina de História e o contexto escolar.

Analizamos as condições de desempenho da profissão docente e entre outros aspectos, destacamos situações críticas e desafiadoras que, além da crise de autoridade do professor e necessidades de conquistas que viabilizem a construção da profissionalidade, exigem do professor o empenho em ajudar a responder, em vista da Ciência e do conhecimento, as necessidades da sociedade.

Esse é um grande desafio, pois já não convivemos com a passividade diante de verdades absolutas ou aceitação de respostas unilaterais. Precisamos buscar novos paradigmas, mas observamos que o professor, segundo Cunha (1999, p. 35),

ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é atropelado por sua própria exclusão do processo reinterpretaivo, vendo-se privado do poder político que anteriormente possuía, através do controle burocrático – administrativo das prescrições curriculares [...] deixam de ser sujeitos de seus próprios processos educativos, para se tornarem objetos das exigências da sociedade de produção.

Por isso, é fundamental que o professor reflita e elabore considerações sobre sua prática. Demonstrando não apenas a sua interação com a função docente, mas também sua contribuição para o processo de mudanças ou transformações que se iniciam a partir e em conjunto com o Sistema Educacional. Pois, como afirma Abdalla (2003, p. 75), ao destacar a reflexão e representação da realidade,

[...] representamos nossas realidades, construímos nossas vidas, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos. Essas representações podem ser consideradas matéria-prima para análise do social mais amplo, como também direcionar uma ação pedagógico-política de transformação.

Ou ainda, como diria Nóvoa (1992), são exercícios que conduzirão o professor a atribuir significados ou re-significados à sua maneira de pensar e agir, especialmente ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na dimensão pessoal, poderá criar ou intensificar a construção da autonomia ou da identidade própria. Na dimensão profissional, poderá reforçar o espírito coletivo a que nos impele o trabalho escolar. Na dimensão organizacional, poderá reconhecer o ambiente escolar como espaço de socialização e manutenção da utopia da transformação social.

Baseando-nos nessas perspectivas é que realizamos essa interlocução com os sujeitos da pesquisa e, embora, muitos outros condicionantes pudessem ser considerados, focamos nosso estudo na compreensão dos professores de História acerca de sua prática. Os professores comumente citaram que é corrente em suas práticas pedagógicas, o ensino tradicional de História, bem como a busca para superá-lo. Como vimos, muitos justificaram essa relação de ensino, em vista das condições para o desempenho de seu trabalho docente.

Propusemos-nos a investigar que significados têm essas concepções e selecionamos duas categorias para nossa análise:

- a) a concepção de ensino tradicional de História fundamentada na historiografia, determinando os objetivos ou organização curricular da disciplina. Nessa perspectiva, destaca-se a influência do historicismo e do pensamento positivista com a valorização da História a partir dos fatos, da ação política – governista e individualizada, da observação da evolução da História da Humanidade e sua aspiração progressista;
- b) a concepção de ensino tradicional por meio da metodologia do trabalho em sala de aula e os recursos utilizados pelo professor. Nesse sentido, o ensino tradicional relaciona-se com a perspectiva da formação de professores no Brasil, com a adoção do método mnemônico e práticas pedagógicas que valorizam a assimilação do saber já produzido, sem objetivar a compreensão ou construção do conhecimento. É a concepção que nasce das relações e práticas pedagógicas.

Essas categorias têm origem e fundamentação variada. A primeira surge alicerçada pela historiografia e a segunda aparece nas relações cotidianas e

nas práticas pedagógicas do professor, mas elas só coexistem e convivem *pari passu*, por seu caráter de interação e complementação entre si mesmas.

A palavra tradicional tende a ser tratada como aquilo que é relativo à tradição e esta por sua vez, conforme significa Bueno (1991, p. 669), “é o ato de transmitir ou entregar; é a transmissão oral de lendas ou narrativas, de idade em idade; a transmissão de valores espirituais de geração em geração; recordação; memória”. Quando usada em relação ao sistema educacional, adquire a função de qualificar as práticas e teorias pedagógicas e comumente é usada numa conotação pejorativa de atraso, conservadorismo ou atuação que necessita de superação.

Para Mizukami (1986), mesmo diante dos muitos significados que adquire a abordagem tradicional no processo de ensino-aprendizagem está referendada pela prática e pela sua permanência no cotidiano escolar. Nessas práticas, o professor é considerado condutor ou tutor do aluno na aquisição do conhecimento. Conseqüentemente, o aluno é reduzido à condição de executor de tarefas e exercícios que lhe são impostos. Torna-se receptor de verdades pré-concebidas por meio de programas, de currículos disciplinares e de ações de seus professores. É considerado *tábula rasa* e deve integrar-se à sociedade a partir das informações que recebe, especialmente na escola.

Nessa perspectiva, a realidade e o mundo vivenciado pela pessoa são apreendidos pelo processo de educação formal. Cabe ao indivíduo conhecer a evolução da humanidade, adquirir pré-requisitos e continuá-la. Aqueles que não conseguem incorporar tais condições estão reprovados, inclusive no convívio social, pois os diplomas garantem posições e *status* diferenciados. O conhecimento assume uma função pragmática e é apresentado ao professor, que o transmite ao aluno, seu receptor passivo, como produto pronto e acabado. Já, a escola restringe-se à condição de vitrine do conhecimento e mantém as relações sociais baseadas na desigualdade e no ajustamento social, colaborando para a doutrinação e submissão aos elementos dominantes, resistindo à função de espaço da produção da resistência e das rupturas por meio da reflexão e análise crítica da realidade.

Num processo de ensino que incorpora as características do ensino tradicional, as relações professor-aluno e a metodologia de trabalho valorizam o professor como detentor do conhecimento e dotam-no de poder, porque ele detém os meios coletivos de expressão e verbalização do saber institucionalizado. Reforçam-se as relações sociais verticais e individualizadas; não há interação de

grupos. A avaliação é medida pela quantidade e exatidão da reprodução daquilo que foi transmitido e, ainda, em instrumentos limitados a provas e exames, criando paradigmas sociais, pois, “as notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural” (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

Analisando as conseqüências do processo de ensino no formato tradicional, podemos considerar que essas práticas não auxiliam na conquista da autonomia nem da pessoa, tampouco, do cidadão. Reproduzem as desigualdades sociais, reduzem a função da escola à condição de reprodutora das relações sociais e atrasam o processo de construção da cidadania.

Em relação à disciplina de História, observamos nos autores em que nos fundamentamos, que o ensino tradicional é herdeiro das concepções e conclusões daquilo que deveria ser ensinado no século XIX e, como afirma Schmidt (2005a, p. 203), “provocar a ruptura com este ensino tradicional de História é um desejo expresso pela maioria dos professores de História que, com suas experiências individuais ou coletivas nas salas de aula, vêm realizando contribuições nesse sentido”.

Para essa autora, o ensino tradicional de História, especialmente no Ensino Médio, precisa ser superado, porque

vem provocando o desinteresse por parte dos jovens alunos, quando lhes são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a ser memorizados sem que saibam para que e sem significado. Esse ensino exclui a possibilidade de compreensão da globalidade real, dificultando o estabelecimento de relações entre a história estudada e a história vivida no presente. (SCHMIDT, 2005a, p. 204).

Os professores consultados destacam a permanência do ensino tradicional de História em suas práticas pedagógicas e, quando indagados sobre suas concepções desse ensino, utilizam explicações que envolvem tanto a organização dos programas e as indicações historiográficas, como as linguagens, recursos e metodologias de ensino.

Para alguns professores, ensino tradicional é

o uso de giz, aula expositiva (apenas) sem interação do aluno (P2);

ensino baseado apenas nos fatos com extremada importância a datas e nomes (P8);

é um ensino que valoriza datas, nomes, heróis sem dar ênfase às causas e sem valorizar a participação popular (P13);

reprodução de uma visão factual, desarticulada e fragmentada do social por meio de uma perspectiva de história linear e evolutiva. Um ensino formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno, sendo que esse último recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nas atividades propostas nos livros didáticos. O professor atua como transmissor do saber histórico, prevalecendo uma relação hierárquica e autoritária entre professor e aluno (P15);

professor e livro didático ou apostila. Somente. Hoje existem tantas fontes, tantos recursos e o professor não tem acesso, nem tempo para mudar a sua metodologia (P17).

Porém, a simples abolição do questionário ou a incorporação de novas linguagens e recursos, ou ainda a proposta de abordagens temáticas dos conteúdos não superam por si só o ensino tradicional de História. Para muitos professores, a concepção desse ensino está embasada nos princípios da disciplina, nas dimensões que lhe foram atribuídas e em seu apoio historiográfico. Essa condição aparece na fala desses professores, que assim se expressam:

Ensino tradicional de História tem a ver com os objetivos de quando a disciplina foi implantada no currículo, ou seja, aquilo que esperavam dela (P11);

Ensino tradicional está relacionado ao referencial epistemológico de nossa formação (P3).

O esclarecimento de Luckesi (1994) a respeito da diferenciação entre método e procedimento de ensino é pertinente neste momento, para que possamos distinguir nas ações, o que é próprio do professor e o que é acrescido pela estrutura política de uma corrente historiográfica que fundamenta a disciplina.

O método pode ser compreendido a partir da ótica teórico-metodológica ou técnico-metodológica. Do ponto de vista teórico, refere-se ao modo de abordar a realidade e organizar os pensamentos acerca de um evento ou Ciência. Está diretamente relacionado aos objetivos políticos e intenções de uma interpretação. Já os procedimentos “são os modos específicos com os quais operacionalizamos o método” (LUCKESI, 1994, p. 153).

Os autores que consultamos abordam a concepção teórico-metodológica para o ensino tradicional de História e a maioria dos professores reforçam o sentido da técnica e da ação imediata. Embora as relações sejam complementares, é necessário distinguir entre esses conceitos, para esclarecer que proposta pedagógica temos a intenção de contemplar.

No contexto do movimento de renovação do ensino de História e no sentido de estabelecer novas funções para a disciplina, especialmente a capacidade de formar o cidadão apto a intervir e transformar a realidade brasileira, surgiram novas propostas teórico-metodológicas, novos métodos, entre eles a organização curricular pela seqüência dos modos de produção, analisando as crises do capitalismo e a possibilidade de sua superação com a implantação do socialismo. Para Fonseca (2003, p. 92, grifo nosso),

essa forma de sistematização da história fundamenta-se no marxismo ortodoxo, enfatizando o determinismo econômico e a ordenação de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento das forças produtivas de forma linear. A lógica do progresso prevalece. É também uma história reconhecidamente europocêntrica. [...] **onde reside o novo?**

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, em 1990, incorporou essa proposta como prática de renovação do ensino de História. Indicava pressupostos da historiografia social, baseada no materialismo histórico dialético com abertura para elementos da Nova História e foi reforçado no 2º Grau pelo documento de Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná. Conforme a SEED-PR,

a opção teórica do Currículo Básico, coerente com o contexto de redemocratização política do Brasil, valorizava as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades [...] e o documento Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná (1990), também fundamentado na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, apresentava uma proposta [...] a partir do estudo da formação do capitalismo no mundo ocidental e a inserção do Brasil nesse quadro. (PARANÁ, 2006, p. 18).

A outra proposta de renovação foi a organização do ensino por meio de temas e problemas. O suporte teórico para essas novas abordagens metodológicas veio da historiografia social inglesa e da Nova História francesa. Nessas abordagens, o ponto de partida do ensino que motiva os alunos são os problemas da realidade vivida e por meio dessa prática podemos, a partir da sala de aula, segundo Fonseca (2003, p. 92), tornar a História capaz de “resgatar [...] as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos em diversos tempos e lugares. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas”.

As atuais Diretrizes Curriculares do ensino de História, no Estado do Paraná, indicam a História Temática como abordagem metodológica para o Ensino Médio sem, contudo, aprofundar concepções ou apontar as diversas possibilidades dessa metodologia. Bittencourt (2004) destaca que a incorporação e prática dessa maneira de abordar os temas de estudo geraram polêmicas e reavaliações no ensino de História. Essa experiência foi proposta pela Secretaria de Educação de São Paulo, em 1986, incorporando diferentes possibilidades e encaminhamentos da metodologia, especialmente, pelas contribuições do formato dos Temas Geradores sugeridos pela pedagogia de trabalho de Paulo Freire. A autora considera que, apesar da convenção em torno do conceito de História Temática, é possível distingui-la em outros aspectos como o ensino de História Temática e o ensino por Eixos Temáticos.

O ensino de História Temática é mais comumente encontrado no Ensino Superior, porque se aproxima da pesquisa e prática acadêmica. Nele as condições de estudo que delimitam assuntos e temas permitem investigações aprofundadas e alicerçadas por uma gama de referenciais teóricos e bibliográficos mais abrangentes. O ensino de História por Eixos Temáticos está mais presente no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e Médio, pois nessas modalidades um tema sugerido pode conduzir a abordagens de novos subtemas e resgatar objetivos da disciplina que se fundamentam na necessidade de promover no aluno a habilidade de pensar historicamente. Nessa condição, não é a quantidade de conteúdos que qualifica o trabalho do professor, mas os significados e sentidos que esses carregam. No Ensino Fundamental e Médio, são possíveis as experiências de trabalho a partir da História Temática e por Eixos Temáticos, mas a lógica de

organização do tempo e dinâmica escolar propicia mais especificamente a prática dos Eixos Temáticos.

Da mesma forma que constroem diferentes concepções sobre o ensino tradicional de História, os professores também formulam possíveis caminhos para sua superação. Muitos ressaltam serem necessárias tanto transformações na organização e cotidiano escolar, como mudanças na organização do currículo, introdução de novas correntes historiográficas e novas perspectivas na formação inicial. Nesse sentido, o professor deve tornar-se também um pesquisador de sua prática, pois

É necessário um profundo conhecimento teórico metodológico por parte do professor que o torne verdadeiramente um professor e pesquisador, que pense em sua docência e também na produção do conhecimento histórico, sendo capaz não apenas de decorar conhecimentos, mas, se necessário, produzir conhecimento com e para os alunos. É necessário que o professor seja um sujeito epistêmico (P3).

Por meio dessa pesquisa, percebemos que os professores consultados atribuem grandes responsabilidades a si mesmos na implantação das mudanças no processo ensino-aprendizagem, pois afirmam que

O professor deve estar atento às novas abordagens, novas formas de pesquisas. Sabemos que existe toda uma historiografia que veio romper com a história como uma ciência do passado, voltada para grandes heróis, objetiva. Portanto, tal ensino tradicional da história só será superado quando existir uma clarificação de como o professor trabalhar com uma história integrada entre fatores econômicos, sociais, políticos e culturais; história problema, trabalhar temáticas na sua longa duração, com outras ciências, trabalho com fontes escritas e não escritas, história como construção, diferentes interpretações (P9).

Reconhecemos que o professor é sujeito do processo ensino-aprendizagem, que na maioria dos casos, foi formado por professores tradicionais e para continuar trabalhando nessa mesma perspectiva. Em seu processo de formação inicial e especialmente de formação continuada, conforme percebemos nesta pesquisa, acompanha perifericamente as discussões que acenam para novas propostas de ensino. Então, é preciso cautela em atribuir os processos de

renovação ao voluntarismo do professor (SAVIANI, 1988). Suas responsabilidades são de fato, significativas, mas estão inter-relacionadas às demais conjunturas do sistema educacional e à proposta política de construção da sociedade.

Mesmo que em alguns casos o professor possa expressar este posicionamento: “Não creio que seja necessário superar, mas sim tentar estabelecer uma ligação entre o que é tradicional com a realidade do mundo atual” (P7), várias respostas apontam para medidas práticas e institucionais que, conforme os professores, permitiriam reconsiderações sobre o ensino tradicional de História, tais como:

Menor número de alunos por sala, salas de vídeo (em funcionamento) (P2);

Mudar as imposições que vêm da SEED (P4);

Fazer mais curso na área, adquirindo conhecimento para poder avaliar o seu aluno de maneira correta na sala de aula (P5);

Formação continuada de qualidade (P8);

Renovação de conteúdos e métodos, qualificação e atualização dos professores de História (formação continuada), uma reflexão mais contundente das diretrizes curriculares (P15).

São atitudes pertinentes, pois, conforme apontam Schmidt e Cainelli (2004) no ensino tradicional de História, a disciplina consagrou-se como ciência que estuda o passado, que valoriza os fatos políticos, as ações individuais, enaltece a imagem de heróis ou modelos de cidadãos, preocupando-se exclusivamente com o estudo dos fatos, sua explicação histórica e neutralidade do historiador. Destina ao ensino de História a responsabilidade pelo conhecimento da procedência, da genealogia das nações, para formar, a partir desse conhecimento, o cidadão e a identidade nacional.

No ensino de História, não podemos prescindir do fato, pois como afirma Reis (1996, p. 24), ele é propriedade do historiador. E, como define Hosbawm (1995, p. 13), ao falar da importância do evento passado, “os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio”. Mas, o fato no ensino tradicional é organizado na forma de narrativas e descrições, priorizando a memorização, linearidade e cronologia. Ao

ressaltar a divisão de períodos e citação de datas, sobretudo aquelas referentes aos eventos políticos reforça uma consequência do método – o desenvolvimento do conformismo e da passividade, anulando a possibilidade de transformação conquistada com o conhecimento científico.

2.4 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Conhecendo as representações dos professores sobre as concepções de ensino de História, relembramos que nesta pesquisa um dos nossos propósitos é analisar a atuação do professor de História no Ensino Médio, no estado do Paraná, por meio de sua formação, especialmente a formação continuada. Podemos identificar como a formação lhe possibilita a participação e envolvimento com questões próprias da disciplina a que se propõe ensinar. Então, partimos primeiramente para a compreensão do que são e quais são os processos de formação em que o professor se envolve.

Esse assunto tornou-se uma área de conhecimento e investigação onde pesquisadores estudam como os professores desenvolvem sua competência profissional. Encontramos em Garcia (1999, apud PACHANE, 2006, p. 102) uma concepção de formação de professores que nos parece abrangente e relacionada com nossas interpretações. Para ele é

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, apud PACHANE, 2006, p. 102).

Essa concepção complementa nossa compreensão de que processos de formação são o conjunto de atividades individuais e coletivas que subsidiam o professor no desenvolvimento do exercício de sua profissão e no

entendimento das dimensões de sua função docente. Tem suas especificidades, conforme o período da vida profissional em que ocorrem. Para Arroyo (2003) os professores iniciantes têm necessidades mais subjetivas e individuais de formação, já os que se encontram desenvolvendo o trabalho no magistério, têm necessidades coletivas de reflexão e avaliação das relações do cotidiano escolar e das práticas ou metodologias de sua área de conhecimento.

Candau (1997) também argumenta sobre a temporalidade da formação de professores se estendendo por toda a vida desse profissional. Essa característica demonstra que as instituições ou mantenedoras como as secretarias, que promovem programas de formação continuada para a progressão dos professores em suas carreiras, devem estar atentas para as diferentes necessidades da formação.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como a formação continuada do professor de História o prepara para se integrar às discussões e construções epistemológicas do ensino dessa disciplina.

Deparamo-nos, na análise das práticas pedagógicas, com as considerações de que os professores realizam um ensino tradicional de História e a necessidade, citada quase majoritariamente por nossos sujeitos, de superá-lo. No entanto, não reconhecemos em nossa investigação um direcionamento mais específico ou uma sistematização mais categórica dos professores que atuam na sala de aula que apontem para essa superação. Mas, os professores formados a partir da década de 1980, possivelmente entraram em contato com a historiografia que trata da renovação do ensino de História, uma outra possibilidade foi acompanhar esse movimento por meio da formação continuada. No entanto, encontramos entre os professores que investigamos, profissionais que se mostraram alheios aos debates, discussões teóricas que norteiam a produção do conhecimento histórico e a estruturação do ensino de História. Também não definiram em suas concepções de ensino tradicional princípios de correntes do historicismo, do positivismo, do marxismo ou da Nova História.

Fundamentar suas concepções de ensino tradicional embasadas em teorias como o historicismo ou a sua superação, a partir da incorporação de pressupostos do marxismo, ainda que ortodoxo, ou da Nova História, poderiam indicar discussões e elementos que compuseram os processos de formação desses professores. Alguns professores reafirmam essas lacunas na formação. É o caso

deste breve relato em entrevista: “quando me formei a gente aprendia o conteúdo e pronto, não se falava em Nova História, Nova Esquerda Inglesa. Sei dessas correntes porque agora estão citadas nas Diretrizes, mas nunca estudei sobre elas” (P17). Outra professora destaca que em sua formação inicial havia

uma grande preocupação com a parte da teoria, ou seja, da pesquisa. Com relação às matérias voltadas para o ensino, o número era reduzido e com pouca carga horária, resultando hoje, em muitas dificuldades na prática profissional (P 9).

Dentre os 18 professores que investigamos, 17 têm curso de especialização, seja na área do ensino ou área de administração, supervisão e orientação educacional. A certificação em curso de especialização é condição *sine qua non* para movimentação de nível e aumento salarial no quadro de carreira dos professores QPM, no Estado do Paraná.

Os professores que consultamos consideram igualmente importante a formação inicial e a formação continuada para o desempenho da função docente, mas demonstram dificuldade em conceituar um processo de formação continuada, pois qualificam como formação continuada apenas os cursos e programas organizados pela SEED-PR e, comumente, os concebem como treinamento ou repasse de informações. A respeito dessa realidade acerca dos eventos de formação continuada, concordamos que eles

têm de ir além da formação técnica pois a prática requer uma preparação mais profunda e mais intelectual do que a mera preparação superficial de habilidades ou destrezas técnicas, além de envolver um conjunto de disposições (entusiasmo e comprometimento com a docência, por exemplo), dificilmente atingidas através de um mero treinamento de habilidades. (PACHANE, 2006, p. 130).

A observação dos professores é um reflexo da ausência de autonomia e da falta de condições de o professor pensar seu processo de formação. Também pode ser uma conseqüência dos direcionamentos profissionais do quadro de carreira indicado por essa secretaria. Os professores fazem cursos ou participam de eventos para ter progressão na carreira, no entanto, muitos desses cursos sequer fazem parte da opção ou área de interesse da formação do professor, mas pontuam,

conforme os critérios adotados pelo governo, para elevar os salários. Então, pela função que lhes é atribuída, tornam-se praticamente obrigatórios.

A SEED-PR considerando a capacitação dos profissionais da educação, “mestra de suas políticas educacionais” (PARANÁ, 2007), criou a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE, que viabiliza a realização de eventos e garante a formação continuada aos professores da rede pública. Em seus projetos, instituiu as semanas pedagógicas, os simpósios ou as discussões para a construção das Diretrizes Curriculares, como momentos de formação e criou programas diferenciados, entre eles, o “Projeto Folhas”, o “Livro Didático Público” e o “Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE”. São diversos modelos de formação que podem, conforme nos aponta Candau (1997), ser classificados como modelos mais ou menos tradicionais.

O projeto Folhas tem como objetivo “viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos” (PARANÁ, 2007, p.1). É um projeto de formação continuada, que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática docente. Na produção do “Folhas”, o professor deve optar por um recorte específico dos conteúdos de sua ciência de referência e desenvolver tal temática, num texto didático direcionado ao aluno, a partir de alguns critérios obrigatórios, como: problema inicial; desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo; desenvolvimento teórico interdisciplinar e propostas de atividades.

Quanto ao projeto de construção do Livro Didático Público, ocorreu em 2005 e não tem datas previstas para uma 2ª etapa. Participaram, diretamente, 60 professores que aceitaram o desafio de pensar suas práticas e compartilhá-las com os demais professores da rede. A tarefa de elaborar textos, a partir da própria realidade, pode ser corriqueira no cotidiano escolar, mas dar a esses textos a qualidade de publicação, e estendê-los aos demais colegas, foi inovador. Na maioria das vezes, os livros didáticos, que se tornam ordenadores do trabalho pedagógico, chegam às escolas sem que o professor possa ter interferido em seu processo de produção. O Livro Didático Público propôs outro encaminhamento, pois, nesse projeto, os professores expuseram seus saberes, como também, as suas limitações na produção de um material que tinha na realidade da sala de aula as maiores

referências. De acordo com suas condições e possibilidades, os professores tiveram a oportunidade de sugerir recortes temáticos para o ensino de suas disciplinas e propor perspectivas de motivação ou desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Para o PDE, nos faltam informações para analisá-lo em profundidade, pois, ainda está na fase da implantação e teve a participação limitada em 1.200 vagas anuais, iniciando-se em 2007. É um projeto que libera o professor de sua carga-horária para 1 ano de estudos. Estes ocorrem por meio de cursos e eventos em Universidades. O professor desenvolve um objeto de estudos e com o acompanhamento de um orientador, ou seja, um professor universitário, elabora materiais didáticos e um plano de ação para sua escola, em vista dos resultados de seus estudos. Podemos referenciá-lo na avaliação de Demo (1996), para quem um projeto de formação continuada que se aproxima do ideal é aquele que compõe o programa entre as necessidades e saberes da Escola Básica com a pesquisa e os saberes acadêmicos. E, ainda, concordando com este autor, são ideais os projetos que têm, por meio da gestão do Estado, a liberação dos professores por um período determinado e o custeio de seus estudos.

Quanto à semana pedagógica, a fala desta professora sintetiza a organização e o aproveitamento do evento, quando diz que,

na semana pedagógica não conseguimos avançar na discussão dos assuntos mais importantes do dia-a-dia da escola, Aliás, não discutimos nem sobre a disciplina, nem sobre as normas e funcionamento da escola. Recebemos um monte de tarefas, a ordem para ler um monte de textos, mas texto impresso mesmo, só vem um exemplar para cada equipe de 10 professores. Sem contar que é nessa semana que são distribuídas as aulas extraordinárias e a gente não pode deixar de participar do leilão porque é a nossa sobrevivência (P 11)

Nesse comentário estão implícitos diversos encaminhamentos para um programa de formação continuada. O evento poderia ter melhor aproveitamento se respeitadas as necessidades de distribuição de horário e material. As temáticas abordadas também poderiam ser melhor planejadas. Discussões sobre o cotidiano escolar, especialmente em fase de início de ano letivo são pertinentes, assuntos necessários para ordenar o funcionamento da escola e o desenvolvimento dos projetos coletivos, mas não deveriam ser misturados às discussões teórico-

metodológicas das disciplinas. Uma outra professora, em sua entrevista, deixou uma sugestão que pode ser viável: “porque a Semana Pedagógica não acontece depois do início das aulas, talvez depois do primeiro mês?” (P5).

Os professores afirmam ter participado em simpósios, eventos ou cursos curtos organizados pela SEED-PR ou mesmo das Semanas Pedagógicas em que foram abordadas questões como discussões sobre o ensino de História, a elaboração de propostas para mudanças nesse ensino, reuniões sobre a organização do currículo, seleção de conteúdos da disciplina de História e discussões sobre metodologias de trabalho. Assim como esta professora afirma que em

cada congresso, evento ou seminário que participo entendo que tenho muito a aprender, pois o professor de história tem um leque de temáticas, fontes, materiais para trabalhar. No entanto, é importante salientar que temos que ter um preparo para trabalhar com tais materiais (P9).

Destacam, como principais pontos positivos desses eventos, o momento de troca de experiências e a interação com os demais professores da área e da escola. Mas, também apontam como aspectos negativos, os textos e metodologias propostas para esses encontros, que não condizem com a realidade escolar e as discussões que não avançam em profundidade, ficando os cursos estanques e sem continuidade. Muitos professores ressaltam a curta duração desses encontros aliada à falta de encaminhamentos ou orientação para a execução dos trabalhos. Percebemos que o professor tem motivação e expectativa em relação à formação oferecida, como nos indicam os depoimentos abaixo:

Temos a necessidade de que os encontros tenham temas mais específicos que venham ao encontro das nossas necessidades (P1);

Recebemos muitos textos de conteúdos repetitivos da própria formação do professor. Relatórios para serem feitos, não deixando tempo para trocas de experiências das práticas pedagógicas dos professores (P10).

Ao destacar as lacunas da formação, que refletem diretamente na sua atuação, como o professor a seguir, muitos professores consideram que,

Embora tenha conhecimento teórico e consciência da necessidade de uma proposta e uma prática de ensino que instrumentalize o aluno na compreensão e interpretação da realidade social, contribuindo para a construção de sua identidade como sujeito da história, no espaço da sala de aula se evidencia, de forma explícita, os dilaceramentos da profissão de professor, os embates da relação pedagógica dificultando por vezes a relação da teoria com a prática (P15)

Nessa perspectiva, não será necessariamente, apenas um projeto de formação que responderá aos anseios do professor. A compreensão da identidade de sujeito por parte do aluno é uma tarefa que envolve as relações entre educação, sociedade e cidadania.

Neste contexto, a distância entre teoria e prática também é percebida pelos professores e se fundamenta na histórica divisão ensino e pesquisa. Um possível caminho para essa situação indica que primeiro

seria necessário uma maior aproximação nos cursos de Licenciatura por parte das instituições, com o objetivo de familiarizar o futuro professor de sua realidade profissional enquanto educador. As disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado muitas vezes mitificam ou tergiversam as realidades escolares (P3).

A prática de ensino é um momento muito importante da formação do futuro professor e a análise de Fonseca (2003, p. 247) reforça o pensamento que destacamos, considerando que esse momento “não deve ser concebido como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas”.

Para essa autora,

as políticas de formação dos professores, desenvolvidas nos últimos anos, têm como pressuposto a redefinição das concepções de educação, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade, dentre outras (FONSECA, 2003, p. 246).

Mas, é no campo da formação continuada, com a prática enriquecida pela experiência, que tais redefinições adquirem maior amplitude e significado.

Os autores que consultamos ressaltam o valor da reflexão e compreensão da prática dos professores. Compartilham da idéia que

Quando refletimos sobre nossas experiências pessoais, compartilhamos necessidades e perspectivas de trabalho. Refletimos sobre a nossa prática, nossas ações e condições de trabalho, apontando para intenções que se resumem na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais, no interior do projeto mais amplo profissional, e/ou do projeto concreto da escola, com a qual trabalhamos (ABDALLA, 2003, p. 78).

Por meio das informações que obtivemos, podemos afirmar que é difícil identificar na formação continuada dos professores que consultamos, elementos que dêem a esse processo a condição de acompanhar as reflexões sobre o ensino de História ou preparar os professores no sentido de superar o ensino tradicional.

Difícilmente, as discussões acadêmicas que envolvem novas interpretações historiográficas chegam aos que atuam na Escola Básica. Talvez, seja pela compreensão dessa realidade, que muitos evocam o voluntarismo com o empenho pessoal e profissional do professor, pois reconhecem que a formação continuada não subsidia a compreensão teórica da prática. Assim, os professores que consultamos e que acompanharam os debates teóricos do ensino de História, o fizeram muito mais por iniciativas pessoais que pela participação nos eventos de formação continuada organizados pela SEED-PR.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ELEMENTOS A CONSIDERAR

"A História tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de ser as mais evidentes".
Foucault - Ditos e Escritos

3.1 ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NO BRASIL, APÓS 1950

A constatação de que os processos de formação continuada não preparam o professor para refletir plenamente acerca de sua prática pedagógica, nos impele conhecer outras características da formação de professores no Sistema Educacional de nosso país.

Até meados do século XX, a formação de professores no Brasil, seguiu um padrão que pode ser entendido como tradicional. Nele, o professor ocupa a posição privilegiada de detentor do conhecimento e sua tarefa é simplesmente transmiti-lo, sem a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno.

No início da década de 1930, com a promulgação do Decreto nº. 19.852, em 1931, organizou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras com os primeiros parâmetros de um modelo didático-administrativo para o Ensino Superior. Surgiram também as primeiras demonstrações de preocupação com a educação, a partir da responsabilidade das políticas públicas nacionais, citando a necessidade de fixar diretrizes nacionais e um plano para a educação no Brasil. Estas serão apresentadas como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

somente em 1961. Na esteira dessas preocupações, ocorreu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que se constituiu em uma referência para formação de professores no Brasil. Em 1934, foi criado o curso de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e, em 1939, na Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, lançando as bases para a profissionalização do historiador e do professor de História.

De modo geral, nesse contexto, a formação de professores pautou-se nos ideais escolanovistas com pedagogias não diretivas, centradas no ato da aprendizagem e valorizando mais o método de ensino que o próprio conhecimento, ou seja, centrada na máxima – aprender a aprender. A certificação ocorria em diversas instâncias: o Ensino Normal, com docentes formados pelos Institutos de Educação, preparava os profissionais dedicados à escola primária, bem como supervisores, orientadores e administradores; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras formavam professores para o Ensino Médio.

Já, a partir da segunda metade do século XX, esse modelo de formação foi fortemente influenciado pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a United States Agency for International Development (USAID), especialmente, por meio de ações como o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) ou incentivos à pós-graduação e pesquisa. Esses acordos propunham modernizar o ensino no Brasil, implantando metodologias e modelos usados nos Estados Unidos. Os professores foram usados como multiplicadores dessas parcerias, consolidando assim, que a educação brasileira se constituiria na base da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista (FONSECA, 2003).

Essa influência do capital estrangeiro e seus domínios culturais prepararam um fértil terreno para a execução do ideário tecnicista que predominou no Brasil a partir da década de 1970. Nesse contexto, os conteúdos, a organização curricular, a preocupação com a formação de professores, cederam lugar à técnica e à modernização, baseadas na Teoria do Capital Humano; os meios de ensino ocuparam posição de destaque no sistema escolar e educacional, pois eram o caminho para “tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

Com a lei nº. 5692/71, a formação de professores para o ensino primário ficou condicionada a curso técnico profissionalizante, sendo a habilidade de execução de tarefas uma de suas maiores exigências. Para o ensino de primeiro e segundo graus, embora na mesma perspectiva de exigências, mantinha-se a formação em licenciaturas.

Fonseca (2003) destaca a preocupação de vários pesquisadores que, nesse período, a partir da década de 1970, questionavam as condições e a qualidade do ensino de História. A formação para o ensino de História e Geografia foi aligeirada com a implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais e, embora essa questão tenha outros condicionantes, podemos aqui, considerar que foi uma das causadoras da discrepância entre o que era aprendido na formação inicial e o que era ensinado no 1º e 2º Graus, pois

a formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos. (FONSECA, 2003, p. 60).

A partir dos anos de 1980, iniciou-se um movimento político de discussões, rupturas, reconstruções e emancipações que, entre vários outros setores políticos, inclui também o setor da educação. A discussão em torno do ensino de História avançou significativamente. Houve um movimento para extinguir as licenciaturas curtas e um esforço para revisar ou ampliar a produção historiográfica, articulando-se o processo de redemocratização, ao fortalecimento dos movimentos sociais e às mudanças no sistema educacional como as reformulações curriculares.

Instituições como o Comitê Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cumpriram papel decisivo no rompimento com o caráter meramente operacional e tecnicista, auxiliando nos norteamentos de novas propostas de formação de professores. Fizeram ecoar

concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Essa nova perspectiva de formação motiva a interpretação da realidade e suscita manifestações em torno de novas ações políticas. As questões “que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente?” (FREITAS, 2002, p. 140) permitem-nos sonhar com as mudanças na sociedade a partir da educação no sistema escolar.

Considerando então a década de 1980 como um tempo de rupturas, percebemos as décadas de 1990 e início da primeira década do século XXI, marcadas pela ambigüidade e atendimento aos princípios do neoliberalismo. Esses princípios minimizam a ação do Estado nas suas funções sociais e, com relação à educação, fundamentam-se basicamente em dois aspectos:

1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a idéia de mercado educacional livre e sem a interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 49).

Na lógica neoliberal, as questões educacionais foram transferidas das ações políticas para as ações do mercado e, mesmo que pontuassem em programas de governo, tanto na esfera federal, quanto estadual, adquiriram “importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p. 142). Nesse contexto, a formação de professores marcada por princípios da pedagogia das competências e pedagogia do professor reflexivo, adquiriu a feição de estratégia para atender às exigências da reestruturação produtiva para o mercado de trabalho.

A pedagogia das competências, divulgada no Brasil pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, também tem provocado conseqüências negativas para a formação de professores, pois valoriza muito mais as competências necessárias ao

professor em detrimento do domínio de conteúdos de sua ciência de referência. Já a pedagogia do professor reflexivo, criada pelo filósofo John Dewey e popularizada nos estudos brasileiros pelo americano Donald Schön, reforça a importância da prática, sobrepondo-se à teoria na formação inicial, individualiza no professor a responsabilidade de pensar a prática e propor soluções à educação por meio do processo escolar (DUARTE, 2001).

A pedagogia multiculturalista, em evidência na atualidade e que precisa ser melhor analisada, vem se apresentando como proposta de superação do dualismo teoria *versus* prática, ensinar *versus* aprender, porque defende que o conhecimento só tem valor na perspectiva de uma cultura específica e que a escola é um espaço de interação onde a formação do professor é consequência do reconhecimento da realidade (FONSECA, 2006).

A tônica da formação de professores tem recaído no processo de formação continuada, mas, observando de maneira geral, percebemos as últimas políticas de formação inicial e continuada muito comprometidas com o

desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento, [...] a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida, [...] os processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação na totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 161).

Da compreensão dessas questões depende o resgate da educação como condição emancipadora da sociedade, especialmente para as novas gerações.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Em 1934, foi criado o 1º curso de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e, em 1939, na Faculdade Nacional

do Rio de Janeiro, Nestes cursos foram lançadas as bases para a profissionalização do historiador e do professor de História.

A formação do historiador demanda uma longa preparação e gera muitas expectativas. Segundo Fonseca (2006, p.7, grifo nosso),

Espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, **daqueles que são também professores de História**, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.

Conhecer procedimentos didáticos, práticas pedagógicas, entre os quais, os processos da formação de professores, tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas realizadas na área de História, sobretudo, no decorrer dos últimos 20 anos. A finalidade desses estudos, como apontam Schmidt (1998, 2004), Bittencourt (1998, 2004), Vasconcellos (1998), Schmidt e Cainelli (2004), Karnal (2005), entre outros, pode ser concebida como parte do movimento de análise do ensino de História iniciado na década de 1980. Apesar dessa recorrência, ainda é um tema que necessita aprofundamento e aceitação no mundo acadêmico, especialmente por meio da resolução de um dilema, pois nessa temática, como afirma Fonseca, é notória a dúvida se esse “é campo de investigação da área de História ou da Educação?” (2006, p. 23).

Para muitos pesquisadores que se dedicam a esse assunto, é preciso pensar o ensino de História e a sua historicidade, não apenas para buscar soluções às questões que se apresentam, mas para ter “ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (FONSECA, 2003, p.7).

O ensino de História foi introduzido como disciplina escolar nos currículos brasileiros, no início do século XIX e, como daremos maior ênfase nessa abordagem no capítulo 4, pretendemos nos ater aqui, ao papel fundamental do professor na consolidação da disciplina e seu processo de formação.

Como disciplina escolar, baseando-nos nas concepções de Chervel (1990), entendemos o conjunto de conhecimentos de nossa ciência de referência, que identificamos, organizamos e apresentamos, conforme a lógica escolar.

Considerando os muitos sujeitos envolvidos na constituição de uma disciplina escolar, entre eles, o Estado, as diretrizes curriculares, o professor, o aluno, a família e a comunidade, destacamos o professor por sua responsabilidade com o currículo real, ou seja, aquilo que efetivamente ocorre na prática escolar, e o saber docente. Este é um “saber plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIFF, 2002, p. 54).

Norteando-nos no pensamento de Bittencourt (2004, p. 50), para quem o professor tem atuação indispensável no processo de produção do conhecimento, “é quem transforma o saber ensinado em saber aprendido”, complementamos nosso destaque ao professor de História, pois, como afirma Fonseca (2003), a partir da concepção de que a disciplina de História e seu ensino são fundamentalmente formativos da consciência dos cidadãos, é o professor

com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar que transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 2003, p. 71).

Os professores que consultamos nesta pesquisa, consideram igualmente importantes tanto a formação inicial, como a formação continuada de professores. Em vista dessa observação, tomamos como referência, que a formação do professor prolonga-se por toda a sua vida pessoal e profissional, por meio de diversos processos, tempos e espaços sócio-educativos. Mas, compreendemos a formação inicial formal, ou seja, aquela recebida no curso de licenciatura, como substancial, porque marca o momento da mobilização e sistematização dos saberes históricos e pedagógicos. Uma fase que muito contribui na “construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção das maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p. 60).

Isaia (2003), ao investigar as concepções de docência presentes nos professores de licenciaturas e as relações construídas pelos formadores dos formadores acerca da identidade profissional do professor, destaca as licenciaturas como espaços privilegiados da formação de professores para a escola básica, mas

que nem sempre recebem alunos que tenham optado ou estejam plenamente conscientes de que exercerão a docência como atividade profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (LDBN) delibera que todo graduado numa licenciatura está habilitado e licenciado para atuar na Escola Básica, porém, o que muitas vezes ocorre com o formando do curso de História e deve acontecer também com outras áreas, é a crença de que está se concluindo o curso tão somente para o exercício da pesquisa, ou para atuar em outras áreas e instituições que não seja a escolar.

Fonseca (2003) faz uma análise retrospectiva das últimas três décadas do século XX, a respeito dessa situação nos cursos de História e conclui que essa dicotomia não foi superada. Os egressos das licenciaturas curtas ou plenas dirigem-se para o mercado de trabalho, atendendo crianças e adolescentes, enquanto os egressos dos bacharelados ocupam-se das pesquisas acadêmicas ou docência no ensino superior, habilitando e licenciando novos profissionais para a escola básica.

É a consolidação da divisão que consideramos enganosa porque contrapõe ou rivaliza o professor X pesquisador ou os “conhecimentos específicos da disciplina/ conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/ preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática” (FONSECA, 2003, p. 61). Para esta autora, esse panorama é consequência da implantação dos cursos de Estudos Sociais que, por influência norte-americana, durante os Governos Militares no Brasil, minimizou a formação específica de História e Geografia, disseminando um ideário moral e cívico convenientes para o poder político dominante do período. Descaracterizar a formação nas ciências humanas e, conseqüentemente, em seu quadro de professores podia ser uma estratégia articulada à execução deste ideário.

No contexto de redemocratização do país, na década de 1980, os pesquisadores que se ocuparam com as questões do ensino de História (os quais já citamos), destacam um movimento em torno do fim dos Estudos Sociais e o apelo à formação do professor pesquisador, ou seja, “produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” (FONSECA, 2003, p. 62). Esse novo tipo de professor surgia como alternativa frente à realidade dos cursos de História e ao desafio de por meio desta disciplina, contribuir com a formação crítica e cidadã do aluno.

Ricci (2003), ao sintetizar os resultados do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, estudo proposto em 1986, pela Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – SESu-MEC e realizado por pesquisadores da área, de diversas regiões do país, nos informa sobre alguns aspectos dessa realidade.

a) existência de forte centralismo na coordenação dos departamentos e ausência de instâncias coletivas como colegiado; b) predominância de um regime de trabalho (horista) que dificultava a articulação entre as disciplinas e papel político mais relevante do corpo docente (constituição do mesmo); c) bacharelado com ênfase em técnicas de pesquisa (sem definição de linhas de pesquisa, apenas disciplinas como Métodos e Técnicas ou similares; d) licenciatura com uma concepção pragmática (valorização das técnicas didáticas) e desarticulada do bacharelado (RICCI, 2003, p. 86-87).

Fenelon (1983) nos situa sobre a condição do professor formado nesse contexto, até a década de 1980, afirmando que esse sente-se inseguro sobre sua própria concepção de História e de ensino, além da apreensão em enfrentar salas superlotadas, a falta de materiais, de recursos e infra-estrutura nas escolas, as extensas jornadas de trabalho acompanhadas das remunerações desincentivadoras. Apesar do respeito à diversidade do tempo, podemos questionar: houve até o momento presente, superação dessas condições na formação e atuação do professor? Os professores que consultamos consideram que ainda não.

A respeito da insegurança sobre a concepção de História e ensino, Fonseca (2003) atribui a responsabilidade à formação baseada no modelo de racionalidade técnica e científica ou aplicacionista que mantém a discrepância entre teoria e prática e desconsidera a diversidade e a complexidade em que se processa o ensino e a aprendizagem. Nesse modelo popularizado como “3 + 1” compartimenta-se o conhecimento histórico nos três primeiros anos e as disciplinas pedagógicas e obrigatórias no último ano do curso. Para a autora, esse modelo é um dos fatores que desqualifica a formação de professores, a diversidade dos saberes e generaliza o preconceito de que “para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história” (FONSECA, 2003, p. 62). É uma interpretação simplista porque o professor de História deve ser “alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes,

competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência” (FONSECA, 2003, p. 63).

Segundo Ricci (2003) e Fonseca (2003), na década de 1990, por meio de documentos e propostas que, apesar de extensivos às licenciaturas e ao sistema educacional em geral, transparece um movimento institucional de reformulação para a formação de professores e para o ensino de História. Essas indicações estão contidas na nova LDBN promulgada em 1996 e, a partir dela, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCNs), na produção de novas diretrizes curriculares tanto para a Educação Básica como para os cursos superiores e em mecanismos de avaliação institucional como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, entre outros.

Cunha et al. (2005), ao analisarem a avaliação dos cursos de formação de professores, na perspectiva das políticas de avaliação implantadas a partir de 1995, ressaltam que, enquanto boa arte da literatura contemporânea busca redimensionar a profissão docente, no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais de avaliação do sistema educacional centram-se na racionalidade técnica, em critérios pouco esclarecidos, impondo para as universidades brasileiras valores como produtividade, eficiência, posicionamento num ranking nacional, competitividade e índices quantitativos. Essas imposições invertem a lógica de ter qualidade na educação para que se possa avaliar o processo em avaliar primeiro para depois obter qualidade na educação.

Confirmando essa interpretação, em novembro de 2001, historiadores organizados na Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) manifestaram sua desconsideração e repúdio à proposta das diretrizes do Exame Nacional de Cursos, porque esta prefixava para avaliação do curso de História, o currículo mínimo de 1962. Segundo esses historiadores, foi uma medida conservadora, num processo aleatório à experiência acumulada e ao movimento de renovação da formação do professor e ensino de História explícito na construção das novas diretrizes publicadas em 2001. O encaminhamento dessa avaliação demonstrava a preocupação com a produtividade e não propiciava a avaliação como instrumento de análise e crescimento. Na visão desses historiadores, desqualificava a discussão em torno da reforma curricular, estimulava a permanência dos cursos gerais de Estudos Sociais, não contemplava nem “as

diversidades regionais e institucionais, encaminhando-se para uma visão homogeneizadora e linear-factualista do processo histórico” (ANPUH, 2001).

As novas diretrizes curriculares para os cursos de História, citadas nesse documento da ANPUH, começaram a ser produzidas em fins da década de 1990. O MEC, em cumprimento à Lei nº. 9.394/96, ou seja, à nova LDBN, que estabelece a necessidade de diretrizes nacionais para a reformulação curricular, ainda que, em seu Art. 53, inciso II afirme que a “universidade tem autonomia para fixar currículos de seus cursos e programas” (BRASIL, 1996), solicitou propostas de instituições nacionais para elaborar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNS): Seria substituído, assim, o documento que consta da Resolução s/n de 19 de dezembro e 1962, do Conselho Federal de Educação, que fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso a partir daquele período.

O projeto das novas DCNS, elaborado em 1998, aprovado e publicado em 2001, como salientam Fonseca (2003) e Ricci (2003), contou com uma construção coletiva entre o MEC, os especialistas e a ANPUH. Teve também a marca do debate, sendo o documento final reestruturado e redigido diversas vezes.

Em sua apresentação final, as DCNS para os cursos de História (MEC, 2001), numa breve introdução, ressaltam a necessidade e urgência da renovação dos cursos de graduação dessa disciplina, em vista das mudanças do contexto sócio-político decorridas desde o estabelecimento de um currículo mínimo na década de 1960.

Consideram que o currículo mínimo atendia às exigências do baixo grau de profissionalidade e pesquisa em História, no período em que foi implantado, mas mudanças tanto na área do conhecimento, por meio do contexto mundial das transformações de 1968 a 1980, quanto do desenvolvimento institucional, como a dedicação exclusiva do docente, o sistema de bolsas, o surgimento e o fomento à pós-graduação, foram suscitando a emergência da reforma curricular e estrutural do curso de História. “O currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista” (MEC, 2001, p. 5).

A ocupação funcional dos profissionais formados em História também se ampliou para outros setores, com atividades vinculadas à política e à cultura, sem abrir mão do ensino e da pesquisa. Essas condições ressaltaram a

necessidade da formação contemplar novas habilidades e integrar-se num processo que considerasse as diversidades culturais e regionais.

A produção das DCNS segue um padrão que caracteriza o perfil dos formandos, as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas, a estruturação dos cursos em território nacional, os conteúdos curriculares de História, os estágios e as atividades complementares em atenção às licenciaturas e aos bacharelados e à conexão com a avaliação institucional.

Em relação ao perfil dos formandos, as DCNS explicitam que

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

Segundo Fonseca (2003), nesse perfil, não está devidamente contemplada a função que incorpora o maior número de formandos, ou seja, a função de professor e especialmente a atuação no magistério da Escola Básica. Ricci (2003) também alerta para a ausência da palavra professor ao definir a formação do historiador.

A sólida formação para a pesquisa é uma peculiaridade que deve ser mantida e, tampouco precisa reacender a polêmica discussão entre formação para a licenciatura ou para o bacharelado, mas

o documento ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de história na formação do professor, define esses cursos como locus privilegiado da formação do bacharel. Logo o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de história no Brasil (FONSECA, 2003, p. 66).

Na Universidade Estadual de Londrina, o perfil do concluinte do curso de História, que consta no projeto político-pedagógico do curso, contempla os

princípios das DCNS e dá ênfase à formação no exercício da pesquisa, salientando, entretanto que “não é possível desvincular a pesquisa da atividade docente, pois esta última exige, em sua atuação cotidiana, a pesquisa sistemática, como também constitui-se em campo específico de investigação: a do ensino de História” (UEL, 2005, p. 10).

As DCNS definem as competências e habilidades da formação do graduando em História em dois níveis: gerais e com condições específicas para a licenciatura

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f. ter competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (MEC, 2001, p. 07).

Percebemos que ocorre uma simplificação das competências profissionais, reduzindo os saberes do historiador e do professor de História, aos saberes específicos da área. “Para atuar no mercado de trabalho – magistério, etc. – basta dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa no campo da história e da historiografia” (FONSECA, 2003, p. 68).

Nas considerações sobre os conteúdos, também transparecem as prioridades para a formação do pesquisador. A formação dos saberes pedagógicos

é citada apenas nos conteúdos complementares, em conjunto com as outras áreas de atuação do historiador, ficando assim redigida:

Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (MEC, 2001, p. 08).

O documento das DCNs mantém a superficialidade, sendo ainda, evasivo ao citar os estágios e atividades complementares, permitindo o surgimento de um novo dilema: sobre qual departamento ou grupo de formadores recairá a responsabilidade pelas atividades da prática de ensino? Porém, determina que o curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFPs).

Em junho de 2003, historiadores associados à ANPUH, divulgaram um documento conhecido como Manifesto de Ponta Grossa (ANPUH, 2003), onde tecem considerações sobre as DCNFPs. Para estes historiadores, tais diretrizes culpabilizam os professores e os cursos de formação pela falência da Educação Básica pública. Mas, propõem como solução um neotecnicismo, a separação entre a ciência e seu ensino, sob a maquiagem da transposição didática, a criação dos Institutos Superiores de Ensino, a destinação de 800 horas do curso para a prática de ensino e o estágio supervisionado e a submissão a mecanismos de avaliação como o Exame Nacional de Cursos que, como já tratamos, desconsidera o processo de renovação curricular e estrutural dos cursos superiores de História.

Nesse Manifesto, os historiadores demonstram que os problemas educacionais decorrem muito mais da ausência de políticas sistemáticas e continuadas e da falta de investimentos no ensino público que da formação inicial dos professores. Quanto a esta formação, ressaltam que tais diretrizes

são portadoras de uma concepção equivocada de conhecimento e dos profissionais que lidam com o conhecimento. Para essas Diretrizes, é possível formar alguém para lidar com o magistério de uma disciplina específica sem que se forme essa pessoa em profundidade para a compreensão do raciocínio, dos métodos, da teoria, enfim, do pensar da disciplina específica (ANPUH, 2003).

Podemos perceber também, nesse Manifesto, que os professores ali representados consideram fundamental a formação sólida do historiador, inclusive apóiam-se em Paulo Freire, citando o livro *Pedagogia da Autonomia*, onde este autor diz ser desnecessário falar do professor-pesquisador, pois a pesquisa é inerente à sua condição e sem ela damos vida apenas ao instrutor, ao reproduzidor de conteúdos. Mas, reconhecem que as DCNFPs afluam a distinção bacharelado/licenciatura e restringem o campo da pesquisa do graduando à própria prática.

Relembrando o processo de produção e os debates em torno da construção da DCNS de História, percebemos que os historiadores reafirmam a validade de uma versão anterior a essa que foi publicada e considerada oficial. Eles expõem que naquela versão estava

compreendido que a capacidade de pesquisar integra a condição de ensinar, embora ensinar ultrapasse apenas pesquisar, mas nunca estabelece antagonismo com a pesquisa. Essas mesmas Diretrizes reconhecem a importância das capacidades típicas do ensino como fundamentais para a pesquisa, a ponto de estabelecer que a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, além de inadequada é indesejável (ANPUH, 2003).

Essas diretrizes, tanto para a formação de professores, como para a formação em áreas específicas, que em respeito à autonomia das instituições, bem poderiam ser tratadas como orientações, estão norteando os princípios e as propostas pedagógicas dos cursos de graduação. A perspectiva da hiper-especialização do historiador e o quase silenciamento sobre a formação do professor podem não persistir, pois “não há educação e ensino sem o professor, e o professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma” (FONSECA, 2003, p. 72)

Grosso modo, são as práticas influenciadas por essas características da formação docente e relacionadas à formação do professor de História que buscamos encontrar nos professores que consultamos.

As lacunas existentes podem ser trabalhadas com os processos de formação continuada. O restabelecimento do processo democrático, a prática de discussão das políticas públicas, a valorização do trabalho coletivo e representativo com os sindicatos e associações podem se fortalecer como meios para repensar continuamente a formação do professor de História.

Como os professores que consultamos, em sua maioria, destacaram entre os aspectos negativos da formação continuada, as limitações de tempo e a organização dos programas que não privilegiam temas pertinentes às discussões teóricas de sua disciplina, optamos em aprofundar o conhecimento a respeito desses processos.

Para tanto, neste momento da pesquisa, priorizamos as concepções e práticas dessa formação por meio das elaborações de autores que abordam a temática em seus estudos.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Um dos aspectos que consideramos fundamentais para a atuação do professor é o desenvolvimento de seu processo de formação continuada, sobretudo porque é preciso identificá-lo como um meio para que o professor acompanhe as discussões ou novas propostas de ensino na disciplina de sua referência científica e as novas interpretações ou novas exigências do cotidiano escolar. Sua realização deve ser compreendida para além da deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei nº 9.394/96. É uma das condições básicas para o desenvolvimento qualitativo do processo educacional, havendo um direcionamento comum

para que ocorra a implementação/consolidação de práticas de formação contínua de professores, considerada como espaço privilegiado de produção e socialização de saberes (teórico e prático) dando suporte ao exercício da profissão docente. (NUNES, 2000, p. 28).

Freitas (2002, p.147) destaca que muitas políticas atuais têm “reforçado a concepção pragmática e conteudista da formação de professores”, obrigando-os a frequentar cursos repassadores de políticas de governo, a realizar treinamentos para adquirir competências e habilidades e, em muitos casos, a custear sozinhos a sua formação, o que se torna um negócio lucrativo para a iniciativa privada.

Essa temática tem despertado interesse e merecido atenção entre os pesquisadores da educação, tanto no Brasil, como em outros países. Assim nos mostram os trabalhos de Nóvoa (1992), Schön (1997), Cró (1998), Day (1999), Alarcão (2000), Perrenoud (2002), Fonseca (2003), entre outros. Muitos discursos oficiais centram-se cada vez mais na formação continuada em detrimento da formação inicial como medida para resolver os problemas do sistema educacional. Conforme aponta Nunes (2000), as justificativas para essa recorrência são o atendimento a várias necessidades, como as que surgem da pesquisa e permanente construção do conhecimento, da reestruturação do mundo do trabalho e do contexto econômico e social de fins do século XX e início do século XXI.

A pesquisa e a permanente produção de conhecimentos oferecem subsídios, para que a prática docente esteja num processo dinâmico de constante renovação, a partir da busca da compreensão e avaliação das ações pedagógicas, do universo escolar e do sistema educacional.

A reestruturação do mundo do trabalho exige do profissional novos conhecimentos e novas habilidades, além da sua especialização como pré-requisito mínimo, para manter-se no posto de trabalho.

O contexto sócio-econômico desafia-nos a reconhecer a educação como possibilidade de alcançar o progresso social e cultural da humanidade. Do nível, da qualidade e das relações com a educação é que depende o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de uma sociedade. Outro fator é a racionalidade e o direcionamento dos investimentos na formação dos trabalhadores que já estão em serviço. Essa condição pode ser analisada tanto positiva quanto negativamente, pois concentra-se em demandas mais específicas e também pode servir como instrumento de divulgação de políticas governamentais sem compromisso com as políticas de Estado ou ações isoladas e em vista da tecnização das práticas pedagógicas.

Carvalho e Simões (2002) selecionaram 115 artigos publicados entre 1990 e 1998 que destacam a formação de professores no Brasil. A seleção foi feita em periódicos de relevância para a área da educação, como: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, Revista da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, Revista da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação. Os autores constataram que 26% desses artigos trataram da formação continuada de professores.

A diversidade com que essa temática é abordada colabora com a multiplicidade de conceitos e denominações que a envolvem. Ela é comumente tratada como reciclagem profissional, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada (MARIN, 1995; NOVOA, 1992; CANDAU, 1997), entre outros termos, como: atualização profissional, recapacitação e formação em serviço (DEMO, 1996).

Candau (1997, p.52), por exemplo, dá ênfase à reciclagem de professores como perspectiva de “refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida.” Já a LDBN em vigor, destaca o termo “capacitação em serviço” (1996, art. 61) para deliberar sobre as políticas de formação de professores.

Marin (1995) alerta para as desconstruções desse evento e possíveis descuidos com a sua importância a partir das nomenclaturas. Não são apenas questões do ponto de vista semântico, mas a construção de um conceitual referencial teórico.

A expressão reciclagem, muito utilizada na década de 1980 e citada por Candau (1997), como forma clássica de retorno e atualização da formação inicial recebida pelo professor, é considerada inadequada por Marin (1995, p.14). Ela rebate que materiais podem ser reciclados, mas pessoas não; visto que

o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. [...] Assim sendo, é um termo que - na perspectiva dos profissionais da educação - jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tabula rasa” dos seus saberes.

Conforme essa autora, muitos termos, pouco abrangentes em seus significados, desqualificam o processo de formação continuada e, além das

considerações sobre reciclagem, tece críticas ao tratamento de formação continuada como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Demo (1996), embora não explicita essas terminologias, pois trata o assunto como recapacitação, induz às suas compreensões, ao indicar que existem expectativas em torno do professor, para que, em seu trabalho, desenvolva e mantenha algumas competências. As mais requisitadas são as capacidades de pesquisa, elaboração própria, avaliação, teorização das práticas, trabalho interdisciplinar e conhecimento e manejo da tecnologia.

Marin (1995) reforça que treinar é sinônimo de tornar apto, capaz, modelar comportamentos, adquirir destreza e tal concepção anula o potencial de criação do professor por obrigá-lo a seguir padrões pré-estabelecidos para o desempenho de sua atuação. “Estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos” (MARIN, 1995, p.15).

Sobre o tratamento de formação continuada como aperfeiçoamento, afirma que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação” (MARIN, 1995, p. 16).

Quanto ao termo capacitação, muito utilizado na década de 1990, tanto nos projetos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, quanto na LDBN, como em outras instituições, podemos nos apoiar em Bueno (1991, p. 130) que significa o verbete como “tornar capaz; persuadir”. É uma concepção interessante, porque rompe com a consideração de opção pelo magistério como dom inato, mas pode simplificar e banalizar o trabalho docente, ao indicar a possibilidade de tornar uma pessoa capaz para a atuação, desqualificando outras motivações.

Para tratar sobre os processos de formação dos professores, é preciso relevar a complexidade do ser; é, como destaca Santos Neto (2002, p. 47), questionar: “quem é o ser humano que procura os cursos de formação de professores para se preparar para entrar em sala de aula e realizar a ação pedagógica”?

Como afirma Marin (1995), conceituar a formação continuada sem reconhecer as limitações das terminologias aqui citadas, implica em admitir

processos de doutrinação e persuasão que categorizem o profissional da educação. Isso, a nosso ver, não deve fundamentar a prática da formação de professores.

Ainda que não alcancem a importância ou racionalidade do tema, os termos formação permanente ou educação permanente, formação continuada ou educação continuada, parecem-nos mais significativos. Oferecem idéias mais abrangentes, se complementam e aproximam a formação de um processo de diálogo entre os diversos saberes e as condições do exercício da profissão docente.

A concepção de educação permanente (NUNES, 2000) existia no campo informal e ganhou precisão a partir da década de 1950, explicitando a educação como processo que se prolonga pela vida. Foi um termo muito usado em diversas partes da Europa e da América, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, para expressar o intuito de qualificar ou especializar os adultos para os novos postos e necessidades do mercado de trabalho.

A palavra permanente popularizou-se no Brasil, na linguagem de Paulo Freire e tornou-se um símbolo, a expressão de uma ação política, num momento muito significativo de mobilização pela redemocratização do país e busca da formação de consciência crítica pela apropriação do conhecimento. Para Freire, a formação do educador deve estar além da obrigatoriedade. É um compromisso, pois

A responsabilidade ética, política e profissional do docente coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259).

Sem, contudo, chegar a uma distinção entre permanente ou continuada, tomamos como referência, no transcorrer desta pesquisa, o termo continuada. Apoiamo-nos em Marin (1995, p. 19), afirmando que esta terminologia

pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

Quanto à conceituação acerca de formação continuada, percebemos que em toda a sua diversidade está implícita a relação com o mundo do trabalho e o desempenho na profissão (DESTRO, 1995). Também compartilhamos do entendimento de que é um “processo de desenvolvimento da competência dos educadores” (FUSARI; RIOS, 1995, p.38) e que esta competência é “algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana” e coletiva (FUSARI; RIOS, 1995, p. 40). Para organizar nosso trabalho, lembramos que nossa abordagem parte da concepção inicial de formação continuada como

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação de professores propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p. 70).

Aprofundando essa conceituação, reforçamos a idéia que é um processo e que, como tal, suscita mudanças em várias instâncias, entre elas, na relação professor-escola, professor-aluno, professor-professor, professor-sistema, pois, como afirma Destro (1995, p. 27), “formar é mudar de forma que pode implicar num deformar”. No entanto, há nesse anseio de mudança da prática pedagógica e da realidade escolar, uma sobrecarga de atribuições ao professor (NUNES, 2000). Impõe-se a ele a responsabilidade de identificar os problemas de sua realidade, pesquisar sua prática pedagógica, propor soluções criativas e inovadoras e, ainda, avaliar e comunicar os resultados de suas ações. Nessa perspectiva, transforma-se o que deveria ser um direito adquirido pela apropriação da prática profissional, numa condenação sumária. A formação continuada não deve gerar a expectativa de um projeto messiânico e salvacionista capaz de solucionar por si só todos os problemas do contexto educacional e da profissão docente.

Também consideramos importante o posicionamento de André (1994), que defende a formação continuada como busca da autonomia profissional do professor. Percebemos, no entanto, o desafio de reconhecer, conforme a análise de Carvalho e Simões (2002, p. 175), a respeito dos pesquisadores do assunto, se a concepção predominante de que é um “processo crítico-reflexivo sobre o fazer

docente em suas múltiplas determinações“, está contemplada nos diversos projetos de formação continuada.

Nóvoa (1992) tornou-se uma referência nesse tema. Para este autor, são três os eixos fundamentais que qualquer programa deve contemplar: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e os seus saberes; a escola e seus projetos.

A exigência desses três itens não pode ser desconsiderada, pois o profissional da educação em processo de formação continuada tem uma história construída por meio de suas motivações anteriores à prática da docência; formou conceitos e concepções do universo escolar e de sua disciplina de referência desde a formação inicial e, sobretudo, conhece, forma e se relaciona com diversos saberes em seu cotidiano escolar. Esses saberes advêm da prática, da convivência e têm, portanto, um valor inestimável que não se supõe maior ou menor que o saber científico-acadêmico, nem desqualifica-o, devem ser apenas analisados em sua dimensão e diversidade.

Nóvoa (1992) chama a atenção para a força do professor, enquanto detentor dos diversos saberes. É o sujeito que deve conquistar sua autonomia e ser o protagonista de sua profissionalidade, rompendo assim com o possível profissional passivo, obediente que transmite concepções e executa o que lhe é imposto. Outros pesquisadores, como Fusari e Rios (1995), Stroili e Gonçalves (1995), Candau (1997) e Nascimento (1997), também reforçam o ser do professor e sua responsabilidade no processo.

Fusari e Rios (1995) citam a crença e a utopia nos projetos de formação continuada, como força que revigora a educação, mas lembram que o sujeito que realizará tal projeto “o novo educador, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira” (1995, p.43).

Marin (1995, p. 14) aponta ainda mais elementos ao afirmar que “a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores”.

Não existe a possibilidade de refazer o sujeito ou, ainda, o sistema educacional. Podemos esperar que o processo de formação continuada busque, em vista das necessidades, a compreensão, a convivência e a transformação nas

estruturas da ação pedagógica, da profissão docente e do sistema educacional. Segundo Fusari e Rios (1995, p. 40-41),

as condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva.

Com base em Stroili e Gonçalves (1995), podemos destacar que esperamos desse processo a ação de contribuir com a prática de todos os envolvidos com o sistema educacional e que, “partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-las à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso” (STROILI; GONÇALVES, 1995, p. 15).

Entendemos a complexidade das relações envolvidas na elaboração e execução dos programas de formação continuada. São condições financeiras, de planejamento, de organização de tempo e espaço, de formação de equipes, mas não podem, diante dos obstáculos, subestimar sua necessidade ou aligeirar sua execução. Os programas devem “estar atentos a tudo aquilo que envolve a qualificação do educador [...] e as condições para o exercício competente da profissão” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 41).

De acordo com esses pensamentos, identificamos alguns pressupostos que consideramos fundamentais para essa modalidade de formação. Eles contemplam as várias dimensões entre a aquisição de informações ou competências, a ação e a prática reflexiva. De antemão, reconhecemos sua incompletude e justificamos ser intencional. Somente a participação do professor nesses programas, desde a fase de elaboração dos mesmos, é que pode qualificá-los e torná-los mais significativos. Reafirmamos que isso já seria, por si mesmo, um momento de formação, ou seja, de oportunizar que o professor exerça o direito de observar sua realidade, identificar suas necessidades e definir suas ações.

Tendo por referência as concepções de Fusari e Rios (1995, p. 38-39), Stroili e Gonçalves (1995, p. 51) e o posicionamento da ANFOPE (2004), demonstramos um levantamento de pressupostos. São princípios mínimos e que, aqui, não estão em ordem ou juízo de valor. Deveriam prioritariamente nortear

políticas públicas ou ações institucionais no planejamento e execução dos seus projetos de formação continuada:

- reconhecer o educador como trabalhador com responsabilidades sociais que delimitam seu espaço real de possibilidades e com direito a realizar um processo de formação continuada;
- reconhecer lacunas ou deficiências da formação inicial que não podem ser amplamente resolvidas pela formação continuada;
- garantir um processo de diferentes fases e formas de reflexão;
- garantir o acesso do educador ao seu trabalho;
- permitir que a realidade do trabalho do educador seja o ponto de partida e chegada do processo e haja possibilidade de intervenção na realidade, sem limitar o processo de formação;
- superar a dicotomia teoria e prática em busca de resgate da unidade do educador;
- enxergar, respeitar e investir no educador como profissional e cidadão;
- promover a crítica, a autonomia e a criatividade do educador fundamentadas na dinâmica ação-reflexão-ação;
- respeitar a diversidade e promover a continuidade dessa ação;
- fortalecer a identidade do educador como sujeito do seu próprio processo de formação e desenvolvimento.

Essas ações representam um mínimo básico que deveria pontuar em todos os programas. Seguramente são mais políticas que técnicas, embora oferecer ao professor as condições para acompanhar os avanços tecnológicos e direcioná-los ao cotidiano escolar, também seja uma dimensão muito coerente e necessária na formação.

Diante do exposto, consideramos que a formação permanente pode colaborar na correção de lacunas, deficiências da formação inicial e despreparo profissional do professor, mas precisa ser respeitada na sua especificidade, porque tem por objetivo abordar novas necessidades do exercício da prática docente e compreender melhor as situações vivenciadas no avanço da produção do conhecimento e do cotidiano escolar. Nessa lógica, o processo de formação

continuada constitui-se de momentos privilegiados, porque compartilha com o professor, que tem, de fato, uma realidade vivida e experimentada. Para tanto, não deve ser o simulacro de uma situação para apenas socializar o conhecimento ou práticas de mero treinamento, como nos alerta Demo (1996, p. 286):

O que vem acontecendo por recapacitação, como regra não ultrapassa o patamar preliminar de socialização do conhecimento, característica, por exemplo, de cursos curtos, ou de eventos como conferências, seminários, congressos, mesas redondas, etc. Não deixam de ter sua importância própria, mas não substituem a necessidade de reconstrução do conhecimento.

Manter programas de formação continuada como espaço de reconstrução do conhecimento supõe o confronto com os modelos clássicos de atualização para o professor e, ainda, a incorporação da prática reflexiva para ações reflexivas. Na perspectiva clássica, tradicional, o próprio sistema educacional elege espaços como lócus da produção do conhecimento (CANDAU, 1997). Este lócus tem sido a universidade por meio de seus programas de pós-graduação ou cursos de extensão.

São inúmeros os benefícios desse modelo de formação, especialmente, porque o professor pode voltar aos bancos escolares e, por meio de pesquisas *lato sensu* ou *stricto sensu*, contribuir, entre outros aspectos, com a reflexão e compreensão das práticas escolares. Mas, também há o risco das conseqüências negativas, se a universidade for destacada na posição privilegiada de centro exclusivo de produção do conhecimento. Essa condição de hegemonia, muitas vezes, desconsidera ou desqualifica o saber produzido nas escolas básicas.

Podemos levantar vários questionamentos quando constatamos a manutenção dessa relação na formação de professores. Candau nos apóia nesse sentido:

Nesta perspectiva não está informada uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo grau (atuais ensino fundamental e médio) a sua aplicação, socialização e transposição didática? [...] Por trás dessa visão considerada 'clássica' não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (1997, p. 54).

Na execução das várias propostas de formação continuada, as que têm se apresentado com mais coerência são aquelas que aliam o reconhecimento e a valorização do saber docente, se fundamentam nas diferentes necessidades de formação, consideram o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor; elegem as parcerias entre a universidade e a escola como seu *lócus* de formação continuada, destacando sempre a escola como ponto de partida e chegada da pesquisa. São as propostas que tratam o saber docente como saber de um processo plural, contínuo e com a fundamentação enriquecida pela prática. Nestas propostas existe maior possibilidade de realização da *práxis* reflexiva e coletiva (NÓVOA, 1992).

Como, nesta pesquisa, abordamos mais objetivamente a formação e atuação dos professores de História, no Estado do Paraná, podemos observar que algumas propostas de programas de formação continuada e já citadas na avaliação que os professores fazem dos processos de formação a que têm acesso, têm buscado compor interfaces entre os modelos mais tradicionais e os modelos menos tradicionais (nos faltam subsídios para qualificá-los como progressistas). Os simpósios, as reuniões técnicas e as semanas pedagógicas obrigatórias organizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), aproximam-se mais dos modelos clássicos de formação com o objetivo de transmissão de informações e conhecimentos. Mas, também encontramos projetos com programas mais definidos que fogem às tradicionais formas aligeiradas e descontextualizadas da participação dos professores. Nesses projetos, os professores são liberados da carga horária de trabalho para realizar planos de estudos e, em parceria com as universidades, aliar saberes e construir produtos de intervenção na realidade escolar.

Demonstramos dois exemplos de inovações nesse sentido, dos quais participamos, considerados inéditos no Brasil e realizados pela SEED-PR. O projeto denominado Livro Didático Público (LDP) (PARANÁ, 2006), lançado em 2005, para professores do Ensino Médio e o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), lançado em 2006, para todos os professores no último nível de vencimento do Plano de Cargos, Carreira e Salários do magistério estadual.

Para o LDP foram selecionados cinco professores de cada uma das doze disciplinas de tradição curricular: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna Inglês/Espanhol, Filosofia,

Sociologia, Geografia, História, Física, Química, Biologia. Formadas as doze equipes, cada uma contou com a assessoria técnica da SEED-PR e uma consultoria que foi selecionada a partir de sua representatividade e docência junto às Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná e experiência em produção de material didático.

Com o propósito de elaborar mais um material de apoio para a sala de aula, o saber docente foi valorizado. Os professores que participaram desse projeto acreditaram que não deveriam se restringir a executar os livros didáticos a que tinham acesso, mas que poderiam também produzir materiais para suas aulas, realizar uma transposição didática e compartilhar este material com os demais colegas.

A escola e seu cotidiano foram os pontos de partida e chegada dessa proposta de formação para professores, que não deixou de se integrar às universidades, especialmente por meio de suas pesquisas, seus pesquisadores e orientação dos consultores. Além do objeto de estudo, reflexão e pesquisa, ou seja, a transposição e produção de material didático pelos professores-autores, houve o compromisso e a responsabilidade do Estado, como mantenedor da rede pública de ensino, em dar suporte ao projeto.

O projeto e o material produzido e publicado como Livro Didático Público, em 2006, não atingiu a totalidade dos professores da rede pública, mas sua construção, bem como a sua produção, serve como objeto de estudo e análise em diversos aspectos, especialmente por seu caráter de política pública e pelo seu uso estético.

O PDE, como já especificamos, é outro projeto que destacamos e está em fase de construção. A primeira turma, selecionada por concurso, em 2006, concluirá seus planos de estudos e de intervenção na realidade escolar, em novembro de 2008. É um projeto oficialmente tratado como

uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. (PARANÁ, 2007).

São projetos estruturados também para cumprir a exigências da LDBN em vigor, pois esta, em seu artigo 67, item II, delibera que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (MEC, 1996).

Podemos reconhecer que, entre as várias alternativas para a formação continuada de professores, existem algumas que, ultrapassando o convencional, integram a escola, a universidade e a produção de conhecimento. Essa relação suscita benefícios para a universidade e para a Escola Básica, visto que ajuda no estabelecimento de “[...] práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1997, p. 64). Mas, é sempre pertinente questionar: que perfil profissional pretende-se formar?

Para responder a essa indagação, é preciso exercitar a prática da avaliação dos programas e projetos de formação continuada, reconhecer que estes precisam avançar quantitativa e qualitativamente e, como suas principais bases, não devem desconsiderar o contexto e as condições do trabalho docente, como a carreira, o salário, os avanços e aspectos positivos da realidade escolar. Precisam ser executados pelo coletivo e privilegiar sempre esta condição de trabalho. Devem superar suas limitações de tempo e motivação para a mera promoção na carreira, embora este seja um quesito importante (NUNES, 2000).

Pachane (2006) lembra que a formação profissional também ocorre em encontros menos formais, na própria instituição, na troca de experiências entre os pares, enfim, os programas podem variar em tempo de duração, filosofia e objetivos, mas o que importa mesmo é refletir sobre a ação docente.

As considerações que até agora realizamos acerca da formação continuada aplicam-se aos professores de todas as áreas e modalidades de ensino. Voltando-nos mais especificamente à formação continuada do professor de História e, apoiando-nos em Fonseca (2003), apresentamos ainda, outros questionamentos:

- A formação continuada tem preparado o professor para enfrentar novas atribuições, tanto na parte pedagógica quanto nas novas exigências, para a orientação dos seus alunos?

- Como os programas de formação continuada convivem com a necessidade de subsidiar o professor para tratar com as novas linguagens do ensino? Limitam-se ao neotecnicismo ou percebem a técnica como novas possibilidades de motivação e ensino?
- O processo de formação continuada auxilia o professor a aproveitar a diversidade do contexto escolar, tanto nas constituições dos sujeitos, quanto nas relações vivenciadas, como uma estratégia para a construção da cidadania?
- Valorizando o processo de construção de conhecimento acerca das correntes e abordagens historiográficas, podemos interrogar: o professor tem, por meio da formação continuada, condições de acompanhar tais debates?
- Como garantir nos programas de formação continuada que o professor de História, resgate continuamente a perspectiva de ensino desta disciplina, ou seja, desenvolva o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade?
- Apesar da consciência histórica não se formar apenas na escola, como garantir que o professor se reconheça também agente formador dessa consciência?
- O processo de formação continuada no Estado do Paraná tem preparado o professor para acompanhar o movimento de renovação e superação do ensino tradicional de História? Tem subsidiado o professor para que ele possa se integrar ao processo de discussão sobre o ensino de História e aos novos apontamentos da Educação Histórica?

Nas considerações dos professores com os quais fizemos interlocução e no diálogo, como com os autores que nos fundamentam reforçamos uma síntese – é necessário que se dê importância, destinem-se investimentos e planejamento aos processos de formação continuada, para que estes sejam mais significativos e resultem no aprimoramento da prática pedagógica dos professores de História. Os professores esperam e acreditam nessa modalidade de formação profissional.

CAPITULO 4

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA

*“Para que escrever a história,
se não for para ajudar nossos contemporâneos
a ter confiança em seu futuro
e abordar com mais recursos
às dificuldades encontradas no cotidiano?!”*
Georges Duby

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO CURRÍCULO HUMANISTA AO CURRÍCULO CIENTÍFICO

Neste capítulo, abordamos questões da implantação e organização do ensino de História na programação das escolas brasileiras. Procuramos aprofundar concepções que aparecem na fala dos professores e nos fundamentamos em autores que têm o ensino de História como objeto de pesquisa (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003; SCHMIDT, 2004, 2005a), entre outros.

É bastante complexo precisar características mais específicas do ensino dessa disciplina, aos períodos que antecedem ao século XIX, entre outras razões, porque, até então, não era considerada uma disciplina ou eixo de estudo.

No Brasil Colônia, o sistema educacional tinha suas diretrizes definidas pela *Ratio Studiorum*, documento jesuítico de 1599, que expunha as normas, procedimentos e orientações pedagógicas a serem seguidas no processo ensino-aprendizagem das escolas brasileiras. Os jesuítas valiam-se do estudo da História, especialmente na utilização de textos clássicos de historiadores greco-romanos como: Tito Lívio, Xenofonte, Tucídides, Tácito e outros ícones da

Antigüidade, para encaminhar os estudos de Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia. Assim, “a História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”. (FONSECA, 2006, p. 39).

Mesmo na fase posterior à reforma pombalina (1759), os textos de História da religião e da Antigüidade clássica greco-romana continuavam, por seu caráter pragmático ao narrar fatos marcantes e personagens heróicos, indicados junto aos estudos de Gramática e Retórica nas escolas brasileiras.

A introdução do ensino de História, como uma das disciplinas curriculares das escolas primárias e elementares, ocorreu nas primeiras décadas do século XIX, quando, em meio ao contexto de formação do Estado Nacional no Brasil, surgiram discussões sobre a formação de um sistema educacional para o Império. Já, especificamente para as escolas secundárias, essa disciplina foi introduzida a partir de 1837, quando foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que, segundo Bittencourt (2004), foi uma escola pública usada como modelo curricular pelo governo imperial para todas as demais escolas brasileiras. O processo de organização e as características pedagógicas da disciplina tinham suas bases fundamentadas nas concepções e produções do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no ano de 1838.

A introdução da disciplina de História, no currículo das escolas brasileiras, remete-nos a atentar para a importância de um currículo. Este pode ser considerado o conjunto de referências e informações científicas que o aluno tem à sua disposição por meio do sistema escolar. Segundo Stephanou (1998, p. 16), adaptando a definição de Cherryholmes, “é aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, oculta ou explicitamente”. Cumprir um currículo significa conhecer e até adquirir uma maneira de interpretar e ler o mundo situado no presente ou no passado.

O processo de elaboração de um currículo é um evento social que articula diversos interesses e concepções. Nele são definidos que tipo de conhecimentos devem ser transformados em saberes escolares, dando os contornos, formas, direcionamentos e finalidades para cada uma das disciplinas que o compõem. Para Abud (2005a, p. 28), “constitui o instrumento mais poderosos de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, [...] na formação

da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes”.

A disciplina de História tem grande responsabilidade na elaboração de um currículo que auxilie na compreensão da subjetividade humana e noções básicas de tempo, evolução, progresso, revolução, transformações, entre outras conceituações, que repercutem num tempo e espaço maior que os da escola. Mas,

por termos sido formados, modelados para crer na incontestabilidade das narrativas históricas, ou ainda para voltar nossa compreensão do passado à naturalização dos eventos históricos, descuidamos do fato de que toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo, e que a História não escapa a essa caracterização. Assim, já não se trata mais de indagar sobre a interpretação histórica “mais verdadeira”, mas interrogar acerca do que sucede com as diferentes leituras do passado, quais estratégias e questões definem e moldam seus objetos de estudo e as implicações destes diferentes olhares. (STEPHANOU, 1998, p. 19).

Retomando as considerações sobre a estruturação da disciplina de História, percebemos que as funções de instituições que pareciam tão distintas, Colégio Pedro II e IHGB, condicionaram o ensino de História no Brasil. Enquanto o Colégio Pedro II ocupava-se da formação intelectual da nobreza da Corte do Rio de Janeiro, preparando-a para o exercício do poder, no incipiente Estado brasileiro, o IHGB que tinha como membros a maioria dos professores do Colégio, era formador de uma História Acadêmica, organizava a produção de uma identidade nacional oficial, baseando-se no estudo do progresso e evolução de sociedades do passado.

Segundo Fonseca (2006, p. 46),

do século XIX até a década de 30 do século XX, as elites políticas e intelectuais colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação [...] o IHGB tinha a missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de história.

Apesar da necessidade de investigar mais profunda e metodicamente a produção do IHGB, pretendemos considerar que havia grande integração entre as ações no Colégio e o pensamento produzido no Instituto,

especialmente no intuito de, por meio da disciplina de História como ferramenta pedagógica, construir um ideário sobre a nacionalidade no Brasil (ABUD, 2005a).

Favorecemo-nos nessa interpretação, da análise da produção dos materiais que se destinavam ao ensino e à formalização da História brasileira. Por exemplo, Karl Von Martius, médico e naturalista alemão, que esteve no Brasil entre 1817 e 1820, escreveu uma monografia com o título: *Como Se Deve Escrever a História do Brasil*. Declarava, influenciado pela estrutura do ensino de História na Alemanha, a História brasileira como resultado da mistura de raças do branco, do negro e do índio, mas ressaltando o homem branco e o branqueamento progressivo da sociedade como caminho seguro para a civilização (FONSECA, 2006).

O texto de Von Martius recebeu premiação do IHGB e, por atender aos direcionamentos de um ensino de História moralizante, foi indicado como material didático para as escolas brasileiras.

Reconhecendo que a parceria entre o Colégio Pedro II e o IHGB foi responsável pela produção dos programas escolares, manuais didáticos e orientações sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados no Brasil, percebemos que predominavam no país, no decorrer do século XIX, concepções historiográficas como a de Von Martius que já citamos ou como as de Francisco Varhagem, historiador e membro do IHGB, com as ideologias do bom selvagem e do branqueamento do povo brasileiro.

Em relação aos programas que podem ser definidos como de humanidades clássicas, inspirados no ensino secundário da França, distribuíam os conteúdos entre os estudos da História Geral do Ocidente, cristã e eurocêntrica, especificando-os em: História Sagrada, Antiga, da Idade Média, da Idade Moderna e, após 1850, da Idade Contemporânea, integrando também, após esse período, a disciplina de História da Pátria ou do Brasil. Nessas perspectivas, o estudo da cronologia da História da Humanidade parecia indicar, segundo as concepções da função da História que predominava no período, o progresso racional e tecnológico das sociedades civilizadas.

Como não havia um plano estratégico de formação de professores, os livros didáticos é que direcionavam a execução da disciplina e davam os contornos do método de ensino, determinando, inclusive, o desempenho da função docente. O método comumente baseava-se na memorização de fatos, datas e

nomes, por meio das preleções dos professores e da produção de questionários que, depois, eram cobrados em provas orais ou escritas.

Os livros didáticos mais usados por diversas gerações de estudantes foram livros franceses de História Geral ou da Civilização, normalmente sem tradução. Segundo Reis (1996) esses livros baseavam-se nos princípios positivistas e nos fundamentos da Escola Metódica. Autores como os franceses Langlois e Seignobos criaram, em 1898, um manual que definia o método histórico e as parcerias da História com as ciências auxiliares. São esses os manuais que chegaram às mãos dos professores e alunos brasileiros e circularam por diversas partes da Europa.

Isso ocorria devido à relevância que se dava ao estudo da História no século XIX. Este período foi comumente chamado de Século da História ou como cita Burke (1992), “época em que a história se tornou profissionalizada”. Além da recorrência desse tema nas construções teóricas do período e ocupação do mesmo por tantos pensadores de destaque, inclusive representando grupos, áreas e idéias bastante heterogêneas como, Hegel, Ranke, Langlois, Seignobos, Dilthey, Aron, Fustel de Coulanges, Michelet, Buckardt, Comte, Durkheim, Marx, Engels e tantos outros, é um marco divisor da identidade e consciência histórica entre o idealismo e a concepção científica.

Um dos principais representantes, na busca de compreender a história para além da metafísica e em seu espírito positivo, foi Leopold Von Ranke (1795-1886), o fundador da Escola Metódica. Este historiador prussiano, estudioso da fundamentação de Hegel sobre a História, vivenciou o processo de unificação do Estado alemão, assistiu à conflituosa relação de disputa de poder na Confederação dos Estados Germânicos, o processo de unificação – da economia à política e aos pormenores da construção da identidade nacional na Alemanha. Observando suas características peculiares, compreendemos alguns aspectos e influências de sua produção intelectual, pois

Ranke se interessava pela originalidade de um povo, de um indivíduo, pela psicologia individual dos grandes homens políticos. Era um conservador: nacionalista, interessava-se especialmente pelas questões dos Estados e defendia as posições da nobreza alemã; protestante (REIS, 1996, p. 11).

Em suas concepções sobre a História, reafirmava o individualismo, o reconhecimento da significação dos eventos, após a análise rigorosa das fontes e o endeusamento do passado, como objeto do historiador. Segundo Fontana (1998, p. 129, grifo nosso),

o jovem historiador, num alarde de modéstia, declarava que, ainda que a história tenha a “missão de julgar o passado e de instruir o presente em benefício do futuro”, seu livro (História dos povos românicos e germânicos, publicado em 1824) não aspirava a tanto, apenas **se contentava em mostrar as coisas tal como sucederam.**

Mostrar as coisas como de fato aconteceram tornou-se um imperativo, uma declaração metodológica que definia Ranke e determinava um caminho para seus seguidores. Reis (1996, p. 12) “Filosoficamente considerava que a história era conduzida pelas idéias e que o historiador deveria descobrir as forças espirituais de que a história era a realização”. Destacava a função do historiador como recuperador e narrador dos eventos centrais como os políticos, administrativos, diplomáticos e religiosos e, portanto, gerador de eventos periféricos. Estes eventos, na interpretação de positivistas, devem ser compreendidos na dimensão de suas interconexões e tendências por meio dos documentos escritos e oficiais. Ranke resistia às filosofias da História, fundamentando-se em vários princípios do método positivista, como:

- (a) o historiador não é juiz do passado, não deve instruir os contemporâneos, mas apenas dar conta do que realmente se passou;
- (b) não há nenhuma interdependência entre o historiador, sujeito do conhecimento, e o seu objeto, os eventos históricos passados. O historiador seria capaz de escapar a todo condicionamento social, cultural, religioso, filosófico etc. em sua relação com o objeto, procurando a “neutralidade”;
- (c) a história – *res gestae* – existe em si, objetivamente, e se oferece através dos documentos;
- (d) a tarefa do historiador consiste em reunir um número significativo de fatos, que são “substâncias” dadas através dos documentos “purificados”, restituídos à sua autenticidade externa e interna;
- (e) os fatos, extraídos dos documentos rigorosamente criticados, devem ser organizados em uma seqüência cronológica, na ordem de uma narrativa; toda reflexão teórica é nociva, pois introduz à especulação filosófica, elementos a priori subjetivistas;
- (f) a história-ciência pode atingir a objetividade e conhecer a verdade histórica objetiva, se o historiador observar as recomendações anteriores (REIS, 1996, p. 12-13).

Para Ehrard e Palmade (1965 apud REIS, 1996, p. 20), o espírito positivo dos historiadores da Escola Metódica e aqui representado pelo pensamento rankeano, pode ser sintetizado por se manter na superfície dos eventos históricos, considerar o fato histórico como dado objetivo extraído dos documentos e o historiador como agente passivo que gravaria os eventos políticos, desprezando as outras dimensões do social e a História como ciência isolada das demais ciências humanas. Foram essas concepções que configuraram uma relação de ensino conhecida como ensino tradicional de História. Apesar da multiplicidade de significados para a palavra tradicional, não nos deteremos em discutir a pobreza ou amplitude do termo, trataremos, contudo, que tradicional é o que denomina as raízes do ensino de História baseado nas concepções positivistas do século XIX.

Retomando a maneira como essas concepções se configuraram no Brasil, nos bancos escolares, especialmente na segunda metade do século XIX, foram muito usados os livros Lições de História do Brasil, de Joaquim Manoel de Macedo e História do Brasil, de João Ribeiro, para enaltecer a História da pátria.

Joaquim Manuel de Macedo, conforme destaca Bittencourt (2004, p.85),

insistiu na importância do método do ensino de História, o qual se tornou a alma do livro. Cada lição do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que em seguida, fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como quadro sinótico, dividido em personagens, atributos, feitos e acontecimentos e datas.

O IHGB lançava e reforçava, por meio da memorização, as bases do ensino da História Nacional, condicionado pelos fatos políticos, privilegiando personalidades políticas e inserindo o Brasil no mundo europeu, tido como o grande berço da nação. Os fatos políticos fundamentais para o ensino, segundo Bittencourt (2004, p. 79), foram “a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, européia e cristã; a Independência e o Estado Monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma grande nação”.

Podemos reconhecer que o ensino de História adquiria feições de formação moral, “uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia”. (FONSECA, 2006, p. 47).

Tais características fazem parte de um processo, pois “no Brasil, a História como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e terminou se encarregando da formação cívica” (KNAUSS, 2005, p. 282). O ensino de História ora como pedagogia da religião, ora como pedagogia da civilização, era também uma tendência para todo o ocidente.

No Brasil, o período que corresponde ao fim do século XIX e início do século XX, não apresentou propostas de mudanças que fossem significativas ao ensino de História, ainda que essa época fosse de transição política e maior influência da filosofia positivista ou atuação das Escolas Militares. Essas insistiam na formação da consciência nacional sob a égide de modelos “ilustres” de heróis brasileiros, como D. Pedro, Tiradentes, Duque de Caxias, entre outros.

A cristalização dessas abordagens produziu abstrações sobre a consciência da História do Brasil e partiram do objetivo de realçar “um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social” (NADAI, 1992/1993, p. 150), além de reforçar a relação do ensino de História com o nacionalismo e o militarismo.

Apesar do continuísmo da concepção de História formada pela Escola Metódica, surgiram críticas ao método de memorização citado por Bittencourt (2004), como método mnemônico, divulgado por meio das produções pedagógicas do francês Ernest Lavissee e amplamente utilizado nas escolas brasileiras. É importante destacar que este método privilegia o ato mecânico de decorar sem, contudo, qualificar a memorização como parte do processo de compreensão do conhecimento, ou seja, não objetiva a memorização consciente.

Havia a proposta de novos métodos, mas estes estavam mais direcionados ao trabalho dos professores de História nas escolas primárias. Os métodos ativos, como foram chamados (BITTENCOURT, 2004), sugeriam a aprendizagem pelo envolvimento com o presente e o interesse pela disciplina, estavam embasados em reflexões pedagógicas de Montessori e Dewey.

Jonathas Serrano faz parte de um grupo de intelectuais preocupados com a educação que, nas primeiras décadas da República, discutiam a universalização da escola brasileira, a formação dos novos professores e a renovação pedagógica do ensino. Foi o maior incentivador dos métodos ativos e, em sua obra *Methodologia da História da Aula Primária*, escrita em 1917, analisou vários métodos da produção do conhecimento e sua relação com o conhecimento

histórico. Em sua análise, abordou os diferentes métodos de ensino, especialmente o etnográfico, sincrônico, cronológico, regressivo, biográfico, continuado e concêntrico, sinalizando aos professores, além da crítica, a aplicabilidade destes métodos em sala de aula (SCHMIDT, 2004).

Jonathas Serrano, ao criticar o método de estudar História pelo ato de decorar, ia desenhando suas considerações sobre o ensino desta disciplina. Afirmava que

Para tornar mais eficiente a história biográfica, era preciso preparar melhor o professor. Este deveria escolher muito bem as narrativas que pudessem despertar o interesse dos alunos e também atentar para a importância do uso de outros materiais, como mapas e gravuras. (BITTENCOURT, 2004, p. 70).

Ou ainda, que seria preciso renovar os métodos e recursos de ensino, aconselhando o uso de imagens, mapas, realização de excursões e visitas aos museus, entre outras inovações, para tornar o aprendizado mais agradável e eficiente.

A contribuição de Jonathas Serrano, ainda que mais difundida na escola primária, foi bastante simbólica para a análise do ensino de História e acenava com o início de uma discussão para sua renovação, pois

Como se pode observar, há na obra de Serrano um forte componente do "otimismo pedagógico", quando reafirma de modo sistemático sua forte crença no poder regenerador do método de ensino. Se o professor dominar métodos renovados de ensino, bem como os modernos recursos pedagógicos, ele poderá revolucionar sua prática de sala de aula e também a educação. A História e a Pedagogia estão presentes, em sua obra didática, de maneira inseparável. (SCHMIDT, 2004, p. 197).

Na escola secundária brasileira que, nesse contexto, tornava-se obrigatória e pré-requisito para o acesso ao ensino superior, maior que a mudança de método ou introdução de recursos de ensino, era a mudança de currículo. Pela influência das estruturas do capitalismo imperialista e, para atender as exigências de formação nas crescentes industrialização e urbanização da sociedade, seguia da Europa para o Brasil a tarefa de substituir o tradicional currículo humanista que

imperou até fins do século XIX, pelo currículo científico. “A Matemática, a Física, a Química, a História Natural ou Biologia passariam a constituir saberes escolares definidos de uma formação intelectual voltada para a configuração de um novo tipo de elite” (BITTENCOURT, 2004, p. 79).

O currículo de História, porém manteve os objetivos de formação modelar, destinado à elite e ao cidadão político. Continuou o estudo da História da Humanidade pautada na cronologia, no eurocentrismo e na crença do Estado-Nação como formador da civilização e do progresso. Todavia, uma análise mais aprofundada da incorporação do currículo científico no Brasil, até a década de 1950, indica um sincretismo entre concepções do humanismo e concepções do cientificismo (BITTENCOURT, 2004), para atender as exigências políticas de construção da civilização ideal e as exigências econômicas de formar para o mercado de trabalho.

Entre as décadas de 1930 e 1940, foram encaminhadas reformas para a educação brasileira – Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942. Estas reformas retiravam a autonomia das escolas de produzir os próprios programas das suas disciplinas escolares. Impunham a centralização e obediência aos programas indicados pelo ministério, para que houvesse padronização ou unificação de conteúdos e métodos. Em relação ao ensino de História, colocaram-no como “centro de proposta de formação da unidade nacional” (FONSECA, 2006, p. 52).

Na reforma Francisco Campos, de 1931, deu-se grande ênfase ao estudo da História como instrumento da educação política. Reforçou-se o estudo da História da Civilização, integrando conhecimentos da História Geral e do Brasil, por meio das biografias de personagens ilustres e estimulou-se o uso dos recursos audio-visuais (FONSECA, 2006), demonstrando um ecletismo entre o currículo humanista e o currículo científico e formando o que Chervel (1990) chamou de humanidade científica.

A reforma Gustavo Capanema, de 1942, manteve a crença no princípio do estudo da História como instrumento para a formação moral e patriótica. Seu diferencial foi reintroduzir a disciplina de História do Brasil, separando-a da História Geral e aumentando sua carga horária.

Abud (2005a), analisando os currículos de História e as políticas públicas, destaca que no contexto dessas reformas

os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional [...] Mais do que isso, um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites. (p. 34).

Assim, ficava explícito o uso político e pragmático da disciplina de História que, em outras interpretações, como a de Abud (2005a), conduzia para o conformismo diante da realidade sócio-política e econômica do país e para a obediência aos direcionamentos da elite intelectualizada.

Após as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, o Ministério da Educação só voltou a promover mudanças nos programas para o ensino de História em 1951, quando, retomando sua condição de modelo institucional de ensino secundário, o Colégio Pedro II encaminhou novas propostas. Tais alterações orientavam o estudo dos fatos mais importantes e suas conseqüências na constituição da história da civilização (FONSECA, 2006).

Na formação de professores para o ensino secundário, por meio dos cursos de História das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras também se difundiam, nas décadas de 1940 e 1950, a organização dos programas e métodos que situavam os conteúdos como um fim em si mesmos. Surgiam propostas de mudanças nos métodos, mas nestas as alternativas

concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, “textos históricos originais”, jornais e revistas. Acentuavam a necessidade de neutralidade diante da História recente por parte do professor, justificado pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico. Defendia e difundia-se a idéia de que a área de humanas deveria da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. (BITTENCOURT, 2004, p. 90).

Somente nesse contexto e perspectivas é que vemos se consolidando o currículo científico, sem, no entanto, romper com a concepção

pragmática de ensino de História que pretendia formar o cidadão político nos moldes da compreensão daquele Estado.

Na relação com o ensino,

pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, se considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época, bem como outros tipos de fontes: cadernos de alunos, material de apoio didático, planos de aula de professores e trabalhos escolares. (FONSECA, 2006, p. 55).

Porém, segundo Bittencourt (2004), as discussões sobre os métodos e ensino de História e a possibilidade de introdução de novas técnicas, enfim, o processo de reflexão sobre sua organização trouxeram sim, grandes contribuições, porque lançaram as provocações para a necessidade de repensar a função social e política da disciplina.

A resposta a essas provocações foi o fechamento de escolas durante a ditadura militar e a repressão ao processo de inovação, certamente porque acenavam com o rompimento do ideário de cidadão civilizado e político apregoado pelo Estado.

As características da organização e do processo de ensino-aprendizagem de História, analisadas aqui, no contexto de introdução e estruturação da disciplina, estão presentes em muitas das atuais relações de ensino. Na maioria das vezes, são denominadas como ensino tradicional de História, mas este termo que carrega inúmeras significações remete-nos a relevar tanto aspectos da historiografia, quanto das práticas pedagógicas para tratar da atuação do professor.

4.2 MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Autores como Abud (2005a, 2005b), Bittencourt (2004), Cabrini (1987), Cerri (1997), Fonseca (1994, 2003), Fonseca (2006), Karnal (2005), Nadai (1992/1993), Rodrigues (2004), Schmtidt; Cainelli (2004), Schmtidt (2004, 2005, 2006), Vasconcellos (1998), entre outros, dedicam-se também a investigar o ensino de História no Brasil. São unânimes em considerar a recorrência dessas reflexões e

discussões em fins da década de 1980. Apesar de não conceituarem tão explicitamente esse contexto como movimento, é assim que convencionaremos tratá-lo nesta pesquisa – movimento de renovação do ensino de História, porque interpretamos a conceituação de movimento como ação conjugada de um grupo com o objetivo de obter alguma modificação ou organização de uma instituição, ou como podemos interpretar em Silva (1986), são as tentativas coletivas de provocar mudanças, no todo ou em parte, ou de criar uma nova ordem social para uma dada estrutura.

No entanto, usamos com ressalva a palavra renovação, pois não propomos desqualificar as discussões que propunham mudanças e são anteriores ao período de 1980. Evidenciamos que renovação, em nossa concepção, está relacionada à retomada das reflexões sobre o ensino de História no Brasil, no contexto de fim dos governos militares e redemocratização do país.

Retomando nossas considerações sobre o movimento de renovação do ensino de História, Schmidt (2005a, p. 203) reforça a respeito desse contexto que “trata-se também de um objetivo proposto em sucessivos debates, discussões e propostas curriculares, bem como em publicações e encontros nacionais e internacionais”.

Fonseca (2003, p. 15) nos faz um alerta, ao afirmar que é “importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaço de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas”. Então, é preciso considerar que esse movimento insere-se no processo de redemocratização do Brasil em fins dos governos militares (1964 – 1985) e grandes transformações políticas, econômicas e culturais em outros países.

Conforme aponta Bittencourt (2004), não se trata de um fenômeno isolado ou apenas nacional. Em outros países, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, motivados pelas condições internas e pela produção historiográfica, também se iniciou um processo de discussão e renovação do ensino de História.

No Brasil, o movimento cresceu reforçado pelo contexto de reabertura política, pelo fortalecimento das manifestações populares e setores sociais organizados como sindicatos e associações e também em detrimento da difusão do pensamento de historiadores da Nova História francesa e da historiografia social inglesa.

Historiadores da Nova Esquerda Inglesa, como Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill ou historiadores da Nova História Cultural, acenavam para a abordagem de novas problemáticas e novas temáticas de estudo na disciplina de História.

Essas correntes historiográficas amparavam a proposta de renovação da organização e estrutura do ensino de História, superando as tradicionais concepções do historicismo conhecidas no Brasil por meio da Escola Metódica de Ranke. A Nova História Cultural, denominação que recebe a Nova História surgida na França com o pensamento de Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, por exemplo, era uma reação às abordagens políticas e singulares do historicismo rankeano (BURKE, 1992).

Nas perspectivas da Nova História Cultural, difundida nas academias brasileiras, por meio da trilogia de Jacques Le Goff e Pierre Nora – História: Novos Problemas, História: Novas Abordagens e História: Novos Objetos, o ensino de História não deveria ser reduzido à observância estrita do fato como era a proposição de Ranke.

Em relação à influência da Nova Esquerda Inglesa, podemos considerar que foi uma consequência da presença dos novos paradigmas marxistas mais observados a partir da década de 1970. Segundo Barros (2004, p. 62), nessa corrente historiográfica, “o mundo passa a ser encaminhado como parte integrante do “modo de produção” e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade”. No reforço à crítica ao ensino tradicional, pôde ser concebida como uma estratégia para amenizar as interpretações, que contrárias ao tradicionalismo da Escola Metódica, polarizavam e reduziam unilateralmente a compreensão da História da sociedade.

Para reforçar o quadro das influências, que motivaram o movimento de renovação do ensino de História, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Michel Foucault. Este pensador ocupou-se da análise das esferas do poder e das relações de dominação explicitados nos micropoderes, sendo este, portanto, um tema de grande relevância para o estudo da História e para a compreensão dos novos objetivos das novas propostas – formar um cidadão crítico e consciente de seus direitos.

Reconhecemos também que uma grande motivação, que suscitou esse movimento, veio do descontentamento com a realidade mais próxima do

ensino de História, ou seja, com as diretrizes e mudanças impostas na década de 1960 e 1970.

Essas mudanças

num primeiro momento se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder autoritário. No segundo momento constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e a produção da história. (FONSECA, 2003, p. 18).

Para encaminhar as diretrizes e mudanças no ensino de História, o governo brasileiro autorizou, em 1969, o funcionamento dos cursos profissionais superiores de Estudos Sociais de curta duração. Formaram-se profissionais, muitos dos quais ainda em atuação, de forma aligeirada e supostamente polivalentes nas disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.

Nessa medida, transparecia um dos maiores objetivos do Governo naquele momento, com a educação brasileira: oferecer rapidamente mão-de-obra, em vista do crescente mercado educacional/escolar e agir diretamente na finalidade da disciplina ao desqualificar a formação de seu profissional.

Paralela à intervenção na formação de professores, foi oficialmente incluída no ensino secundário a disciplina de Educação Moral e Cívica, que se apropriava das temáticas da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, condicionando, porém, o desenvolvimento pedagógico destas disciplinas e reduzindo suas cargas horárias, fato que seguramente enfraqueceu este ensino (ABUD, 2005a).

Quanto aos objetivos dessa disciplina, Rodrigues (2004, p. 52) salienta que “seus ensinamentos, portadores de forte carga ideológica, caracterizam-se por estimular a formação de um homem pacífico, moralmente correto, patriota, um cidadão súdito”. Porém, a formação moral e cívica não se constituía uma novidade, pois esteve conceitualmente presente desde a estruturação da disciplina no século XIX. A tônica dessa abordagem que reforçava os valores do Estado e a obediência à Doutrina de Segurança Nacional, inclusive legitimando os governos militares, é que demonstrava ineditismo.

A obrigatoriedade de inclusão dessa disciplina em todos os sistemas e graus de ensino ocorreu por meio do Decreto-lei nº. 869, de 12 de dezembro de

1969. Foi um desfecho dos trabalhos de membros da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, legitimados pelo AI-5 de 1968, que ainda estabelecia a Comissão Nacional de Moral e Civismo para planejar, controlar e revigorar a Educação Moral e Cívica no sistema educacional brasileiro. (FONSECA, 1994).

A condução de seus objetivos pode ser qualificada como doutrinária para todas as idades e sua implantação no ensino secundário foi especialmente nefasta, porque esta modalidade atendia adolescentes e jovens que estavam se preparando para atuar na vida pública e no mercado de trabalho. Nesse sentido, é importante destacar a interpretação de Fonseca (1994, p.37) ao referir-se à situação da Comissão Nacional, que interferia em diversos setores da sociedade, como os sindicatos, entidades esportivas, órgãos de comunicação e difusão cultural e valia-se destas instituições, como “meios educativos, leia-se doutrinadores” para introjetar as noções de moral e civismo que mais achava convenientes.

Quanto aos programas de ensino que, a partir da década de 1960, estavam sob responsabilidade dos governos estaduais, Abud (2005a, p. 40) pondera que

foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, segundo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo.

Outro fator que fortaleceu a crítica à forma que o ensino de História vinha sendo praticado foi a introdução dos Estudos Sociais. As primeiras propostas desta disciplina, que poderia substituir História e Geografia, priorizando em seu conteúdo programático a exaltação do civismo, datam no Brasil, da década de 1930. Chegaram por meio das concepções norte-americanas de educação e estavam embasadas nos estudos da psicologia cognitiva (BITTENCOURT, 2004).

Anísio Teixeira, simpático à possibilidade de introduzir o aluno no estudo dos temas da sociedade, de forma progressiva, publicou uma proposta de Estudos Sociais para as escolas brasileiras, que poderia ser seguida em caráter experimental e optativo. Muitas escolas, até a década de 1950, fizeram essa opção.

Com a publicação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, assinada pelo presidente Médici, foram implantadas várias mudanças no sistema

escolar, dentre elas, a transformação da escola primária em ensino de 1º Grau e de escolaridade obrigatória para os alunos de sete a catorze anos, ou seja, 1ª a 4ª séries – ensino primário e 5ª a 8ª séries – ensino ginásial. A escola secundária ficou dividida em ginásial, incorporando as quatro séries finais do 1º Grau e 2º Grau propriamente dito. Neste curso de 2º Grau, a formação passa a ser “específica, capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral de educando” (FONSECA, 1994, p. 21).

Essa Lei atingiu diretamente a disciplina de História ao substituí-la por Estudos Sociais no 1º Grau. No 2º Grau, apesar de mantida, a disciplina sofria com a diminuição da carga horária, a indicação dos programas, a perda da força de trabalho nas séries anteriores, além de ficar condicionada à divisão curricular com as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSP/B).

Bittencourt enfatiza

Apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. (2004, p. 84).

Entre os pesquisadores que destacaram as características do ensino de História, nesse contexto da década de 1970, Vasconcellos (1998, p. 85) considera que a disciplina “assume diferentes configurações, privilegiando ainda uma visão tradicional, simplificadora e excludente das lutas sociais”.

Segundo Rodrigues (2004) essa condição tem raízes na implantação curricular da disciplina. A autora relembra que “historicamente, o ensino de História foi marcado, em outros países e no Brasil, pelo ideal nacionalista” (RODRIGUES, 2004, p. 55).

Schimdt e Cainelli (2004, p.11) também destacam que “a concepção e os conteúdos de História continuavam atrelados a concepções tradicionais” e Fonseca (2006) traça um panorama, envolvendo as principais características da disciplina de História nesse período.

Para Fonseca (2006), o ensino mantinha-se diretivo e não crítico, atendendo às exigências do poder político institucionalizado no período ditatorial. Os

programas mantinham o estudo dos fatos e realizações de personagens políticos numa relação linear e cronológica em busca do progresso pela ordem social. Os conteúdos de História Geral mantinham a divisão quadripartite e os conteúdos de História do Brasil mantinham a divisão política e factual.

Nessa perspectiva, as desigualdades sociais, tanto no passado como no presente, eram tratadas como eventos naturais e sem possibilidade de compreensão ou transformação por meio do conhecimento histórico.

As relações professor-aluno e a metodologia de ensino também foram observadas por essa autora. Pondera que ao professor imputava-se a cátedra do conhecimento, quando sua função, marcada pelo autoritarismo, deveria ser a de transmitir os conteúdos para o aluno que, também, deveria assumir sua condição de agente passivo e receptivo do conhecimento transmitido.

Em vista do processo de formação aligeirado ou da condição autoritária do professor, o livro didático era consentido como o maior, senão único, vínculo de diálogo com o conhecimento. A metodologia e os procedimentos, muitos dos quais, assim como as demais características desse ensino que chamamos de tradicional, “tornados quase canônicos no ensino de História até os dias atuais” (FONSECA, 2006, p. 59), mantinham a memorização mecânica e pautavam-se pela realização de pesquisas ou trabalhos de transcrição de trechos de livros, cópias dos pontos ou lições estudadas, questionários e estudos dirigidos.

Numa visão mais global da organização do movimento de renovação do ensino de História, floresce-nos a concepção de que este se fez num processo onde interagiram as condições externas e internas e a sintetizamos, como: as transformações políticas, econômicas e culturais da nova ordem mundial; a transição política interna que compartilhou a imposição de governos militares e ditatoriais com a organização da sociedade em movimentos e associações que reivindicavam a redemocratização para o país; a produção historiográfica de novas abordagens do conhecimento histórico e sua difusão entre as academias e escolas brasileiras; a supressão da disciplina de História pela disciplina de Estudos Sociais no 1º Grau; a imposição da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica; o descontentamento dos professores com o ensino tradicional de História calcado no historicismo. Conforme aponta Rodrigues (2004, p. 55),

o conteúdo das ciências humanas, e particularmente o da História, havia se esvaziado de seu aspecto crítico. A crítica e a contestação, características inerentes ao ensino de História, haviam se perdido e era manifesto o seu caráter de instrumento de veiculação e formação do espírito cívico.

Entre todas essas condições, insere-se a interação de pesquisadores e professores de História com os demais profissionais de ensino que, por meio de debates, congressos, simpósios, fizeram surtir reflexões sobre a função social da escola, do ensino e do compromisso emancipatório da educação.

As propostas de mudanças, que surgem a partir do ano de 1980, forçam paulatinamente a retirada dos Estudos Sociais do 1º Grau e o fim da formação de professores em licenciaturas curtas, restituindo o espaço das disciplinas de História e Geografia. No 2º Grau, a disciplina de Educação Moral e Cívica também vai sendo suprimida, mas não há aumento da carga horária para a disciplina de História, porque a organização curricular estava voltada à lógica de formação técnico-científica e profissionalizante.

Com o restabelecimento da disciplina nos currículos escolares, inicia-se uma fase de revisão e redimensionamento de questões relativas ao processo ensino-aprendizagem. Vasconcellos (1998, p. 85) salienta que foram privilegiadas questões, como “o rompimento do papel reprodutivista do conhecimento histórico, a análise dos conteúdos veiculados nos livros didáticos e a utilização de novas formas de linguagem no ensino”.

Na esteira dessas mudanças, torna-se pertinente a seguinte indagação:

a reintrodução da História e da Geografia correspondeu a alterações apenas nas técnicas e métodos de ensino, em resposta as demandas provenientes do mundo tecnológico e informatizado, ou tem promovido transformações mais profundas que atingem o conhecimento histórico escolar? (BITTENCOURT, 2004, p. 100).

Em fins da década de 1980, vários estados brasileiros produziram ou reformularam suas diretrizes curriculares. As propostas mais polêmicas foram as dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo esta última um modelo seguido em outros estados e pelo mercado editorial de didáticos e paradidáticos (FONSECA,

2006). No Estado do Paraná, ocorreu a elaboração do Currículo Básico para o 1º Grau e um outro documento promovendo a Reestruturação do Ensino de Segundo Grau, em 1990, com a predominância da pedagogia histórico-crítica e princípios do materialismo histórico e dialético.

É fundamental reconhecer que concepções orientaram a produção dessas novas propostas. Segundo Schimdt e Cainelli (2004, p. 12),

O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.

Bittencourt (2004, p.102) também destaca que as novas propostas, pelo contexto em que foram produzidas e dotando de compromisso o ensino de História, tinham “enfoque voltado para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.”

Por meio dessa revisão do ensino de História, percebemos a aproximação de ações que acenam para a superação do uso radical de concepções do historicismo ou do marxismo ortodoxo, pois tais correntes propunham a compreensão do conhecimento histórico, ora pela vertente política, ora pela vertente econômica. São arcabouços historiográficos que, conforme aponta Fonseca (2003, p. 44), “negam esse caráter construtivista e dialético da História”. Percebemos que tais concepções não foram abolidas, mas a influência das novas correntes historiográficas como a nova História francesa e História Social Inglesa ampliaram o leque de abordagens e temas de estudo, sobretudo nas possibilidades de interpretações pela vertente cultural.

Então, em vista da superação do ensino tradicional de História e na busca do ideal, configurava-se um imperativo para esta disciplina – formar o cidadão dotado de consciência crítica, por vezes denominado de “novo” homem para atuar em uma “nova” sociedade (FONSECA, 2003).

No encaminhamento dos novos procedimentos e suas justificativas, convencionava-se que o ensino deveria centrar-se em

discussões temáticas, relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos. (SCHIMDT; CAINELLI, 2004, p. 15).

Entre as mudanças mais significativas, especialmente naquelas indicadas pela nova proposta curricular do Estado de São Paulo, em 1986, estavam a realização do ensino de História a partir de abordagens temáticas dos conteúdos e na perspectiva multicultural. Mas, outro aspecto a ser considerado é que muitas propostas também se encarregaram de introduzir projetos e direcionamentos afinados às políticas neoliberais que se ampliavam no mundo globalizado de fins do século XX. Historiadores organizados em associações como a ANPUH, criticaram esse alinhamento político expresso em documentos como a nova LDB, Lei nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997. Ponderamos que tais documentos garantiram a participação ou a intervenção oficial do Estado no movimento de renovação do ensino de História que, além de uma padronização, ainda que mínima, na grade curricular, ofereceu critérios de unificação conceitual e metodológica para a disciplina.

Os PCNs propunham a substituição dos conteúdos lineares em eixos temáticos, incorporando em parte, a proposta curricular do Estado de São Paulo. Propunham também, renovação na metodologia como o uso de novas linguagens culturais, entre elas, a música, o cinema, as imagens e outros documentos.

Schimdt e Cainelli (2004, p.14) argumentam que as principais contribuições das orientações do Ministério da Educação foram a “ênfase nas inovações metodológicas e a busca de novos caminhos para a avaliação.” Porém, percebemos a falta de destaque para a formação de professores e maior distinção à função das disciplinas que ali estão elencadas em áreas de conhecimento.

Quanto à LDB em vigor, reconhecemos que delibera em favor de uma unificação de diretrizes e currículos mínimos, mas, delegando às instituições como as Secretarias de Educação dos Estados, a autonomia para elaborar suas diretrizes. Uma outra característica relevante é que institui a criação de instrumentos de avaliação para impor o ritmo da qualidade da educação brasileira.

Entre os avanços desse processo, iniciado a partir de 1980, destacamos a consolidação do ensino de História também como um campo de pesquisa e, para reforçá-lo, registramos o surgimento de grupos de pesquisadores em nível de pós-graduação e com pesquisas que interagem com a Escola Básica. Os principais grupos já reconhecidos são – Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica (EVANGELISTA; TRICHES, 2006).

A Educação Histórica vem ganhando força a partir do fim do século XX e início do século XXI. Tem sido reforçada, entre outras condições, pelo aprofundamento da concepção embasada em Jörn Rüsen sobre a formação da consciência histórica. Seus pesquisadores vêm divulgando pesquisas em vários países, como Inglaterra, Portugal, Canadá, Estados Unidos e Brasil e suas considerações somam-se às análises e buscas de alternativas ao ensino tradicional desta disciplina. Estabelecem grande consideração aos conhecimentos prévios dos alunos e à compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, ou seja, dar ao ensino de História a função de desenvolver a capacidade de pensar historicamente (SCHIMDT; GARCIA, 2006).

Traçamos aqui o perfil desse processo que vem se ocupando de analisar e propor alternativas ao ensino tradicional de História. Sua tarefa não é progressiva, tampouco radicalmente propositiva da superação deste ensino, mas é árdua, porque “discutir o ensino de História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2003, p. 15).

Juntamos nossas indagações a esses pesquisadores e, entre as dúvidas pertinentes, ainda citamos: **“como o ensino tradicional de história, tendo por vezes conteúdos que foram selecionados por motivações político-ideológicas, por classes que já deixaram de existir, consegue ter tamanha persistência?”** (CERRI, 1997, p.141, grifo nosso). Compreender tal situação não pode ser apenas um desafio, mas um compromisso com o repensar do ensino de História e o resgate da função de seu estudo que, entre outros aspectos, supõe a relação com a realidade vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"O que chamamos princípio é quase sempre o fim.
E alcançar o fim é alcançar o princípio.
...Não cessaremos nunca de explorar.
E o fim de toda nossa exploração.
Será chegar ao ponto de partida.
E o lugar reconhecer ainda.
Como da primeira vez que o vimos."
T. S. Elliot*

No encerramento desta pesquisa retomamos um princípio que norteou nossos trabalhos. Foi a célebre expressão de Platão, em Diálogo de Fedro – “Não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino”. Foi dessa forma e por compartilhar da identidade dos sujeitos desta pesquisa, que nos propusemos a investigar a prática dos professores de História.

Tínhamos conhecimento de pesquisas sobre o ensino de História e o aprofundamento dessas discussões após a década de 1980. Nesse período, o contexto sócio-político de nosso país, acenando para um processo de redemocratização e a interação com pesquisadores de outros países, intensificou a compreensão do direito e das possibilidades de refletirmos a respeito das concepções teóricas e práticas que nos embasam no sistema educacional e especificamente no ensino dessa disciplina.

Mas, sentíamos a necessidade de compreender também nosso contexto mais específico, a realidade escolar e a prática do professor.

Entendemos que são eles os sujeitos que podem, por meio de suas ações, deixar transparecer os saberes da formação inicial e os saberes que surgem da prática de seu trabalho.

Partimos de inúmeras indagações que nos auxiliariam na investigação da atuação do professor, como por exemplo: Como tem se processado a formação dos professores de História? Que dificuldades podem ser detectadas nessa formação? Como se sente este professor em relação ao seu próprio processo

de formação? Os professores trabalham na perspectiva do ensino tradicional ou na busca de sua superação? O que eles têm a dizer sobre suas concepções do ensino tradicional de História? Como os professores percebem o processo de superação do ensino tradicional nas escolas em que atuam?

Consideramos que buscar responder que percepções o professor de História, no Ensino Médio, na rede estadual da cidade de Apucarana, tem acerca de sua prática pedagógica, seria nosso ponto de partida para a pesquisa e, em decorrência desse problema, poderíamos identificar diversos aspectos da formação e da atuação pedagógica dos professores de História.

Definimos os participantes de nossa investigação como sendo os professores do Ensino Médio das escolas públicas no Estado do Paraná, porque sabíamos das exigências de formação inicial e continuada para ingresso e movimentação profissional no Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Educação deste Estado. A Cidade de Apucarana serviu-nos como recorte representativo do universo da pesquisa.

No início dos trabalhos, percebemos certo desconforto dos professores entre a participação ou colaboração *versus* descrença com pesquisas acadêmicas. Muitos justificaram as limitações de horário, da falta de tempo diante do acúmulo de tarefas para não participarem. Citaram que pesquisas já realizadas em suas escolas até diagnosticaram situações problemáticas, mas não retornaram em nenhuma ação que pudesse transformar a realidade escolar. Disseram que, muitas vezes, nem os resultados são divulgados entre os participantes. Sentem a Escola Básica como locais que servem para a coleta de dados.

A descrença com pesquisas na Escola Básica explica-se devido a abordagens estereis e reducionistas, em relação aos sujeitos ou processos de ensino e aprendizagem, além da dificuldade em formar e manter o professor-pesquisador em seu meio. Esse distanciamento pode apresentar-se como um dado de pesquisa, porém, sua continuidade não contribui com as reflexões e mudanças necessárias ao Sistema Educacional. Reforçamos que

seria muito bom que a relação do professor com a pesquisa não se restringisse apenas ao papel de fornecer dados que vão contribuir para o trabalho de outros investigadores, mas fosse acrescida da investigação crítica relativa aos problemas da própria prática profissional (LUDKE, 2005, p.91).

Diante dos argumentos dos professores de História, para não participarem do estudo, assumimos o compromisso de, em nossas conclusões, expor o trabalho realizado. Entretanto, ressaltamos as funções da pesquisa como levantar os dados e fundamentar nossas interpretações no diálogo com os autores que abordam nosso objeto de estudos para não criar expectativas em relação as ações imediatas que possam intervir na realidade. Oferecemos informações a partir de nossas reflexões e estas é que podem subsidiar o trabalho de formadores de docentes e a definição de políticas públicas.

Alguns professores nem argumentaram, simplesmente ignoraram o convite e o questionário. A ausência de suas falas nos revela o direito de afirmar que o silêncio também contribui com o distanciamento entre Escola Básica e Universidade.

Norteados por nossa proposta de análise de dados – o modelo hermenêutico – dialético, priorizamos o contexto e concepções dos sujeitos que se propuseram a participar da pesquisa. Dentre os 29 professores de História, da Cidade de Apucarana, que preenchiam os requisitos para participação na pesquisa, fizemos interlocução com 18 deles, ou seja, 62% do total.

Esses dados nos ajudam a compreender a Escola Básica como categoria além de objeto de estudos e fornecedora de dados, mas como ambiente que produz e interage com a Universidade. As pesquisas que objetivam essa categoria do ensino em aspectos de seu cotidiano ou em suas relações com o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, podem ter, nesse nível do sistema escolar, seu ponto de partida e de chegada. Essa é uma das conseqüências e resultados esperados pelos professores da Escola Básica.

Nossa interlocução com os profissionais da disciplina de História ocorreu por meio de questionários e entrevistas e no princípio consideramos que os depoimentos não diferiam muito das conversas das salas de professores que pensávamos conhecer habitualmente.

Percebemos críticas generalizadas à estrutura do sistema educacional, às condições de trabalho dos professores, ao cumprimento das exigências da SEED-PR, aos sistemas de avaliação da aprendizagem dos alunos, enfim, desabafos, protestos e reivindicações de professores que observam, atuam e pretendem transformar a realidade a que pertencem. Nesse contexto, fundamentamos nossos estudos em Fonseca (2006, p. 13), que além de investigar o

“senso comum da categoria”, encontrou nos depoimentos dos professores que consultou um vasto material de pesquisa e entendemos que essa é uma etapa natural do processo de dar ao professor a oportunidade de se expressar sobre seu trabalho, sobre o ambiente em que desempenha a docência e suas relações com suas instituições mantenedoras.

Em relação à compreensão que os professores têm de sua prática pedagógica e os aspectos que consideram problemáticos, destacamos as condições em que realizam seus trabalhos, suas concepções acerca do ensino de História e as relações dessas características com os processos de formação que realizam.

Os professores nos apresentaram condições de trabalho que não diferem muito da realidade descrita por Fenelon (1983), com jornadas de trabalho entre 20 e 40 aulas e distribuídas em várias escolas, obrigando o profissional, além do deslocamento para diversas regiões, ao enfrentamento das necessidades particulares de cada instituição; assim como o desgaste de conviver com várias agendas, negociação de diversos horários e dificuldade em compartilhar ou discutir seu plano de trabalho com um grupo fixo de colegas.

Essa fragmentação que pulveriza o trabalho do professor não contribui para o avanço das discussões sobre o ensino de História e, mesmo que o professor acompanhe os debates, força-o a individualização de suas práticas e pode conduzi-lo ao desgaste ou desânimo e reduzir suas ações na busca de compreender sua atuação. Muitos professores destacam esse trabalho isolado e solitário como situação que favorece o ensino tradicional de História.

Outro ponto polêmico que nos foi apresentado é a quantidade de turmas que o professor de História deve atender a ainda a quantidade de alunos em cada turma que, normalmente, ultrapassa 40 matrículas. No Ensino Médio, a grade curricular reserva, em média, duas aulas semanais para a disciplina de História em cada turma e nos cursos profissionalizantes, a disciplina é concentrada em no máximo, 2 anos. É uma carga horária muito pequena para uma disciplina com tantas responsabilidades e objetivos formativos. O discurso de formação para a Vida e de um Homem Novo, tão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos, não modificam na rediscussão das grades curriculares, a manutenção do *status* de algumas áreas como as exatas.

Conforme nos apontaram os professores que consultamos, a discussão da grade curricular na escola parece mais uma disputa profissional e

tentativa de manter a jornada de alguns professores que uma atividade reflexiva sobre a função da escola e seu envolvimento com a construção do conhecimento.

Quanto ao número de alunos por turmas, cristalizou-nos a compreensão de que é um impeditivo para a realização de um ensino mais dinâmico, sobretudo, na disciplina de História, pois esta necessita de um trabalho baseado na argumentação, na verbalização do aluno e na sua construção de narrativas acerca dos eventos históricos. Em salas superlotadas, além de não se relacionar diretamente com o aluno, o professor não consegue acompanhar convenientemente como está se processando a aprendizagem. Também não consegue se dedicar plenamente à leitura ou construção de narrativas de seus alunos, porque está sempre apressado em relação ao calendário e provas e entrega de notas, mesmo diante de supostas flexibilizações do sistema de avaliação escolar. Foi essa realidade que nos relataram alguns professores e não podemos deixar de citar o lamento de um deles: “Como ouvir e avaliar melhor o meu aluno se tenho em média 1.500 provas e trabalhos para corrigir em cada mês ou bimestre? É por isso que opto pela amostragem e avaliações objetivas (P8)”.

A hora atividade, uma das conquistas deliberada pela LDBN em vigor, trouxe um pequeno alívio para a operacionalização do trabalho burocrático do professor, mas, conforme constatamos, na realidade em que investigamos, ainda não é usada plenamente como espaço de formação, tanto pela falta de espaço físico, pois o professor permanece na escola e normalmente em locais de grande circulação de pessoas e isso facilita sua dispersão, como pela falta de objetividade e planejamento de programas de formação continuada. Existem experiências como a relatada por Freitas (informação verbal)¹, em escolas como as da prefeitura da cidade de Campinas em que a hora atividade tem programação e caráter de formação continuada além do encaminhamento das tarefas burocráticas do professor.

Essas condições de trabalho, que afetam todo o sistema escolar têm sido discutidas por diversos grupos, inclusive na ANFOPE, e a superação dessas dificuldades tem sido apontada como condição básica para o avanço na melhoria e

¹ Relatos feitos pela profa. Dra. Helena Freitas (UNICAMP/ANFOPE/SP) no minicurso “ANFOPE e a política de formação do Pedagogo”, ministrado na IX Semana da Educação, em 31 de maio de 2007, na UEL – CECA, Sala 624.

qualidade de ensino. Tem se tornado imperativo que intervir na educação significa investir também nas condições de trabalho do professor.

Conforme os professores que consultamos reforçaram que tais condições determinam a realização ou permanência do ensino tradicional de História, propusemo-nos em interação com nossos sujeitos, conhecer como se processa esse ensino. Deparamos-nos com concepções diversificadas de origem e fundamentação variada. Uma pela historiografia que embasa a implantação do ensino de História no Brasil e outra pelas relações cotidianas e práticas pedagógicas do professor, mas são concepções que se inter-relacionam e convivem *pari passu* no sistema escolar. Tais concepções podem ser assim descritas:

- a) a concepção de ensino tradicional de História fundamentada na historiografia, determinando os objetivos ou organização curricular da disciplina. Nessa perspectiva, destaca-se a influência do historicismo e do pensamento positivista com a valorização da História a partir dos fatos, da ação política – governista e individualizada, da observação da evolução da História da Humanidade e sua aspiração progressista.
- b) a concepção de ensino tradicional por meio da metodologia do trabalho em sala de aula e os recursos utilizados pelo professor. Nesse sentido, o ensino tradicional relaciona-se com a perspectiva da formação de professores no Brasil, com a adoção do método mnemônico e práticas pedagógicas que valorizam a assimilação do saber já produzido, sem objetivar a compreensão ou construção do conhecimento. É a concepção que nasce das relações e práticas pedagógicas.

Assim como os autores que consultamos citam em suas pesquisas sobre o ensino de História a busca da compreensão e em alguns casos, a superação do ensino tradicional nesta disciplina (SCHMIDT, 2005a, 2005b), os professores também se posicionam. A maioria daqueles que ouvimos apontam possibilidades de superação desse aspecto. Percebemos, porém, a divergência entre professores e os autores que consultamos ao sinalizar os caminhos para essa ação. Enquanto os professores enfatizam mais os procedimentos e metodologias ou a introdução de novas linguagens e recursos de ensino, os autores dão mais ênfase às funções e objetivos da disciplina.

Para a maioria dos professores, a introdução de metodologias que valorizem o diálogo e não apenas a memorização, ou a introdução de novos recursos como cinema, vídeo, música, novas dinâmicas de estudo como interpretação de documentos históricos e imagens, a prática de novas estratégias de avaliação e estudos interdisciplinares com diversificação de materiais didáticos, são encaminhamentos que conduzem à superação do ensino tradicional de História.

Para a maioria dos autores que consultamos, a superação do ensino tradicional de História é um acréscimo, uma conseqüência do movimento de repensar a função da disciplina como aquela que deve auxiliar na formação da consciência crítica do cidadão. As metodologias e recursos de ensino ou adoção de novas linguagens não satisfazem por si mesmas essa responsabilidade. Destacam que entre os objetivos da disciplina devem estar também a compreensão de como se processa o conhecimento histórico e o exercício de aprender a pensar historicamente.

Nesse contexto, podemos nos apoiar em Luckesi (1994) que estabelece uma distinção entre método e procedimento de ensino. Os autores que consultamos abordam a concepção teórico-metodológica para o ensino tradicional de História e a maioria dos professores reforçam o sentido da técnica e da ação imediata. Embora as relações sejam complementares, é necessário distinguir entre estes conceitos para esclarecer que proposta pedagógica temos a intenção de contemplar.

Parece haver uma certa divisão entre as concepções da teoria e prática que se aplicam à Escola Básica, mas percebemos possibilidades de aproximação e que esses pensamentos não implicam necessariamente na invalidação de uma ou outra posição. Esse panorama apenas transparece as relações entre os diferentes níveis de ensino e os saberes que constroem, posicionando-os como instâncias isoladas e antagônicas. A Universidade é destacada como *locus* da produção do saber e a Escola Básica é vista pela academia como ambiente da execução e experimentação das teorias. Contudo, os mesmos objetos de estudos como o conhecimento e as relações do processo de ensino-aprendizagem trazem a estas instâncias do sistema escolar a necessidade de integração e interdependência. A percepção dessa divisão, sobretudo entre os professores, persiste pela maior dificuldade deste grupo em acompanhar os debates e produções dos pesquisadores que comumente se encontram nas Universidades.

Os programas de formação continuada, como nos relatam os professores, nem sempre são objetivos ou permitem que o professor acompanhe e participe das discussões sobre o ensino ou especificidades da sua disciplina de referência. Tampouco, a dinâmica do cotidiano escolar e todas as suas exigências induzem o professor da Escola Básica à condição de professor-pesquisador.

Um aspecto que deve ser ressaltado é o compromisso e a vontade de mudança que os professores que consultamos manifestaram frente aos aspectos problemáticos do ensino de História. Quando questionamos o que seria necessário para superar o ensino tradicional desta disciplina, constatamos que eles se consideraram protagonistas das transformações e trouxeram para si a responsabilidade de tornar a disciplina interessante e contributiva para adolescentes e jovens do Ensino Médio.

No entanto, nem sempre compartilham esse compromisso como função dos processos de formação continuada de que participam. Comumente, cumprem em cursos, simpósios, seminários e semanas pedagógicas, as cargas horárias que lhes permitem a movimentação e a ascensão no plano de cargos e salários da SEED-PR, e concebem esses eventos mais como treinamento ou repasse de informações que momentos de reflexão e discussão ou acompanhamento a epistemologia da disciplina. Essa concepção torna o processo de formação continuada um momento de passividade e acomodação dos saberes acadêmicos ou técnicos.

É uma formação, como destaca Freitas (2002), baseada na certificação. Muitos de seus programas são intermediados pelas equipes técnicas da SEED-PR e dos núcleos regionais de ensino e estes, segundo os professores que consultamos, podem não representar adequadamente nem o cotidiano escolar, nem o pensamento acadêmico. O professor reconhece essas equipes como agentes burocráticos do Governo.

Essas considerações são muito importantes. Salientamos em todo o desenvolvimento da pesquisa que são a voz do professor, refletindo sua realidade e seus desafios. Auxiliaram-nos no processo de conhecer que percepções o professor de História, no Ensino Médio, das escolas públicas da cidade de Apucarana, tem acerca de sua prática pedagógica, pois foi este o problema que nos orientou na tarefa de compreender a atuação e formação dos professores de História.

E, como já exposto, reconhecemos que o professor percebe sua prática relacionada às condições do desempenho de suas funções docentes. Percebe as dificuldades para acompanhar o pensamento e conhecimento teórico produzido acerca do ensino de História, tanto na formação inicial, quando essas questões ainda não lhe conferiam maiores sentidos, como na formação continuada onde os programas se pulverizam entre as situações do cotidiano escolar, dos projetos de governo, das questões da profissão, enfim, num leque de temáticas.

Retomando nossos objetivos na realização deste estudo, lembramos que nos propusemos a analisar aspectos da prática dos professores de História, no Ensino Médio, no Estado do Paraná, e as possibilidades no aprimoramento da formação visando à realização de um trabalho docente de melhor qualidade. Alcançamos este objetivo e consolidamos a compreensão de que a formação profissional está mesmo diretamente relacionada ao desempenho da prática e por isso necessita que lhe sejam atribuídos maiores significados, especialmente por meio dos processos de formação continuada de professores.

Tivemos como recorte os profissionais que lecionam História no Ensino Médio, das escolas públicas, da cidade de Apucarana e trabalhamos com a percepção desses professores, mas lembramos que fazem parte de uma instituição – SEED-PR, e cumprem as mesmas prerrogativas que os demais professores de outras cidades paranaenses e com a mesma situação profissional. Têm acesso as mesmas exigências profissionais e programas institucionais de formação continuada.

Quanto à realização de um trabalho docente de mais qualidade, percebemos na fala dos professores consultados e pelos que nos fundamentaram que essa é uma questão muito complexa e dependente de diversos fatores. Consideramo-la, conforme nossas possibilidades de análise, como objeto que necessita ser ainda melhor esclarecido, pois encontramos interpretações diferenciadas para essa temática. Muitas perguntas precisam ser respondidas, entre elas: o que é qualidade? O que é qualidade na educação? Como garanti-la? Quem ou quais são seus protagonistas?.

Embasados na coleta de dados dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa, conhecemos a compreensão, especialmente dos professores formados na década de 1990, acerca de sua prática pedagógica. A definição desse período nos auxiliou no reconhecimento do envolvimento da formação inicial e

continuada de professores com questões próprias das teorias sobre o ensino de História, pois a historiografia aponta, neste período, a relevância do tema nas universidades brasileiras. Estes devem ter se estendido aos cursos de graduação, mas para reconhecer a extensão e evidência deste assunto seria preciso uma investigação específica sobre formação inicial e concepções do ensino de História.

Em relação à formação de professores aprofundamos conhecimentos nos fundamentando na literatura que aborda a questão e demos particular atenção à formação de professores de História compreendendo que ela foi aligeirada e dissolvida em seus objetivos na época da implantação do curso de Estudos Sociais. O retorno do curso de graduação em História e a exigência da licenciatura plena para os professores que lecionavam a disciplina, especialmente o Ensino Médio, faz parte de um movimento político de discussões, rupturas, reconstruções e emancipações que, a partir dos anos de 1980, atingiu vários setores políticos e neles se inclui a educação (FONSECA, 2003).

Discutimos especificidades do ensino de História que influenciam a prática de seus professores. Nesse ínterim, reconhecemos que o trabalho docente realiza-se mesmo numa complexa rede de interações entre as condições subjetivas da formação do professor e as objetivas relacionadas diretamente à realidade efetiva de trabalho.

Analizamos as concepções dos processos de formação continuada de professores como meio de integração entre as necessidades de reflexão, consolidação ou transformação da prática e apresentamos pela fala dos professores possibilidades de aprimoramento nesses processos de formação.

A realização dessa pesquisa constituiu-se num momento muito importante de reflexão e investigação de minha própria prática. Na interlocução com os nossos sujeitos, constatamos que a maneira como percebemos a realidade pode parecer isolada, mas não é. A observação é individual, a avaliação também, porém, fazemos parte de um coletivo. Nossas relações profissionais nos tornam irmanados pelas condições de trabalho que temos e pelos processos de formação que desenvolvemos. Precisamos tentar superar o isolamento profissional e compartilhar nossas percepções da realidade. Formaremos assim, quadros de compreensão mais adequados, a respeito das situações que vivenciamos, dos desafios e conquistas que ainda podemos alcançar.

Esta pesquisa pretendeu contribuir com informações relevantes para estudos na área sobre formação de professores. Acreditamos que o trabalho demonstrou que a Escola Básica oferece elementos para compreensão e análise do sistema educacional que vão além do relato de experiências e precisa estar em interação com a universidade, ainda mais quando tratamos questões relativas à formação dos professores e o fazer pedagógico.

Ao ressaltar a percepção dos professores, lançamos luzes sobre lacunas da formação inicial e apresentamos subsídios aos professores que trabalham com a formação docente para planejar atividades e promover análises das práticas pedagógicas daqueles que atuam em sala de aula.

Muitos professores nos relataram que não estão satisfeitos com suas práticas pedagógicas e gostariam de modificá-la, mas para isso sugerem que a formação continuada contemple suas necessidades. Retomamos novamente aqui, a fala de alguns professores que representam tais necessidades:

Ofereça condições efetivas para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber, pois ressaltou uma dificuldade: depois da formação inicial, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas, seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (P15).

Que os cursos oferecidos pela SEED viessem mais ao encontro da prática pedagógica, a realidade vivenciada e que pudesse ter maior disponibilidade de carga horária para poder buscar essas contribuições (P1).

Encontro de professores para trocar experiências pedagógicas e cursos com pessoas que de fato, contribuam com o entendimento da realidade escolar (P6)

Estes docentes compreendem o processo de construção da identidade profissional e a reflexão da prática pedagógica num processo contínuo e reconhecem a necessidade da ação de diversos grupos: Estado, universidade, sociedade, coletivo de professores, pais, alunos. Enfim, a mobilização de toda a estrutura. Esta é uma temática que pode ser atribuída a área de investigação de formação de professores.

Finalmente, esta pesquisa expõe a percepção de um importante sujeito no Sistema Educacional – o professor. Ele deve ser ouvido e considerado na sua maneira de representar a realidade de seu ambiente profissional e o desempenho de suas práticas pedagógicas.

Retornamos para as salas de aula com a compreensão de que realizamos um exercício de reflexão de nossas práticas e são reflexões a respeito dessa natureza que nos preparam para entre outros desafios, questionar e ousar pensar que tipo de educação queremos promover e para que tipo de sociedade vamos contribuir.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Org). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Ed., 2003. p. 71-97.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 28-41.

_____. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS NETO, J. M. (Org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005b. p. 50-55.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: _____ (Org). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 171-179.

ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores – pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANDRÉ, M. E. D.A. (Org). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). **Documento ANPUH - Exame Nacional de Cursos**. [2001]. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/examen.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

_____. **Manifesto de Ponta Grossa**: por reformulações das licenciaturas que considerem os campos específicos do conhecimento. Ponta Grossa, 2003. Disponível em <<http://www.anpuhpr.uepg.br/regional/carta%20encontro%20PG.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2006.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, M. A. L. (Org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas públicas e formação dos profissionais da educação**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12, 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.

BARROS, J. D. B. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, S. H.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário em saúde: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A. J. ; FAZENDA, I. C. (org). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 185-203.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____ (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-27.

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

BLOCH, M. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 27839, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC-SESu. **Parecer nº CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2007.

BUENO, Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Lisa, 1991.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.). **A escrita da História – novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História: revisão urgente**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos In: ANDRÉ, M. E. D.A. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 171-184. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CERRI, L. F. As concepções de História e os cursos de licenciatura. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, inverno 1997. Disponível em: <<http://www.rhr.uepg.br/v2n2/cerri.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2006.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

CIAMPI, H. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 122-135.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes/ CNTE/UNB, 2000. p. 237-255.

CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-148.

CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. v. 1, p. 5-48.

DAMIS, O. T. Formação Pedagógica do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 97-130.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 264-297.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, didática da história, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 33-55, 2006.

FAZENDA, I. C. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002.

FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1983.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. Um balanço dos dez anos de encontros nacionais de pesquisadores na área de ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de Pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 31-35.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. S. Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 59-74, jan./jun. 2006.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANA, J. **História**: análise do passado e projeto social. Bauru: EDUSC, 1998.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. da Letras, 1995.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ISAIA, S. M. A.. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 229-239.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

KUENZER, A. Primeira parte. In: KUENZER, A. (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-96.

LEMOS, K. R. F.; FRANÇA, S.; MACHADO. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 145-157.

LIMA, S. C. F. História tradicional e história crítica na fala dos professores. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 7, p. 23-35, jan./dez. 1997/1998.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago 2005.

MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Ed. Plano, 2002.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1992/1993.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

NEVES, J. A graduação em História – etapa do ensino de história voltada para a formação do professor/pesquisador. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de Pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 76-81.

NIKITIUK, S. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Refletindo sobre a formação de professores. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de Pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 82-91.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores** - O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação dos professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 97-145. (Educação Superior em Debate, v. 5).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação de Capacitação dos Professores**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/ccpe/ccpe_oque.php>. Acesso em: 15 set. 2007.

_____. **Livro didático público**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/livrodidatico/index.php>>. Acesso em: 28 maio 2006.

_____. **Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **A identidade do Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_identidade_ensinom ed.pdf>. Acesso em: 28 maio 2006.

_____. **Orientações Curriculares de História. Texto preliminar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_em_historia.pdf>. Acesso em: 28 maio 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANZI, S. M. F. O ensino de História: representações e prática docente no Ensino Médio. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de Pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 59-75.

REIS, J. C. **A História entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme - Revista Virtual de Humanidades (UFRN)**, Caicó, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.seol.com.br/mneme/ed10/065.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2006.

RICCI, C. S. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. 327f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, E. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 45-60.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 20. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisa em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 11-31, 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 54-66.

_____. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 203-230.

SILVA, B. (Org.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1986.

SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

SIMIAND, F. **Método Histórico e Ciência Social**. Trad. José Leonardo do Nascimento. Bauru: EDUSC, 2003.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 161-169. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

STROILI, M. H. M.; GONÇALVES, C. L. C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 47-56, 1995.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo – a fenomenologia – o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Projeto Político Pedagógico do curso de História**: Licenciatura. 2005. 17p. Londrina: UEL, 2005.

VASCONCELLOS, M. M. M. Ensino de História: concepção e prática no ensino médio. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1998. p. 75-115.

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de pesquisadores de história – perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de Pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-49.

ZARTH, P. A. História: qual ensino? Qual conhecimento? In: ZARTH, P. A. et al. (Org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 109-122.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo de questionário aplicado aos professores de história, do Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Apucarana

**APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos professores de história,
do Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Apucarana**

Prezado(a) colega professor(a) da disciplina de História no Ensino Médio,

Este questionário faz parte da coleta de dados da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Formação e prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio no Estado do Paraná”, sob orientação da profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.

Ao realizar esta pesquisa pretendemos analisar aspectos problemáticos e possibilidades no aprimoramento da formação e da prática dos professores de História no Ensino Médio, no Estado do Paraná, visando à realização de um trabalho docente de melhor qualidade.

Considerando-nos parceiros neste processo, solicitamos a gentileza de sua colaboração ao responder este instrumento. Sua opinião é indispensável e valiosa para que nosso trabalho possa realmente representar uma contribuição na compreensão e melhoria da formação e atuação do professor de História.

Importa-nos a sua participação, portanto esteja à vontade para identificar-se ou não.

Profª Sueli de Fátima Dias
Apucarana, maio de 2007

1. Perfil profissional:

1.1 - Qual o curso de sua formação?

() História () Estudos Sociais () Ciências Sociais

() outro

Qual? _____

1.2 - Qual a sua licenciatura?

() licenciatura plena em História

() licenciatura curta em História

1.3 - Em que instituição você se formou?

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

1.4 - Fez cursos de pós-graduação?

sim não

Quais? _____

1.5 - Há quanto tempo atua como professor de História no Estado do Paraná?

0 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

mais de 25 anos

1.6 - Em que outras modalidades de ensino também atua?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

1.7 - Em que número de turmas atua?

1.8 - Qual a sua carga de horário de trabalho semanal?

20 horas

40 horas

mais de 40 horas

2. No transcorrer de sua atuação já participou de cursos de formação continuada organizados pela SEED-PR?

sim não

Cite aqueles que se lembra:

3. Considera que a contribuição mais efetiva para sua atuação é da:

formação inicial

formação continuada

4. Esta realizando algum processo de formação que auxilie em seu trabalho e não seja ofertada pela SEED-PR?

sim não

Qual?

5. Analisando a formação continuada oferecida pela SEED-PR, considere:

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

6. Em seu tempo de atuação como professor(a) da disciplina de História você participou de:

- () discussões sobre o ensino de História;
- () elaboração de propostas para mudanças no ensino de História;
- () discussões sobre currículo e conteúdos da disciplina de História;
- () discussões sobre metodologia de trabalho para a disciplina de História.

7. Qual a sua concepção de um ensino tradicional de História?

8. O que você considera necessário para superar o ensino tradicional de História?

9. Refletindo sobre sua formação e atuação aponte aspectos problemáticos nas práticas pedagógicas do ensino de História e destaque aquelas que tem relação com lacunas na sua formação.

10. Como você avalia sua própria prática pedagógica? Está satisfeito(a)?

11. Refletindo sobre a formação e atuação do professor de História que sugestões você faria para o aprimoramento das práticas pedagógicas?

Caso queira identificar-se:

Nome: _____

Escola: _____

Poderia posteriormente nos conceder uma entrevista?

- () sim () não

Obrigada pela presteza e colaboração!

APÊNDICE B

Roteiro básico seguido para entrevista com os professores de história, do Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Apucarana

APÊNDICE B – Roteiro básico seguido para entrevista com os professores de história, do Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Apucarana

1. Refletindo sobre sua formação e atuação aponte aspectos problemáticos nas práticas pedagógicas do ensino de História e destaque aquelas que têm relação com lacunas na sua formação.

2. Como você avalia sua própria prática pedagógica? Está satisfeito(a)?

3. Qual a sua concepção de um ensino tradicional de História?

4. O que você considera necessário para superar o ensino tradicional de História?

5. Que sugestões você faria aos programas de formação continuada, em vista das necessidades específicas do Ensino de História?