

MICHELE CRISTINA MOURA

**SABERES DA DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2005**

MICHELE CRISTINA MOURA

**SABERES DA DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dr^a Selva Guimarães Fonseca

**UBERLÂNDIA – MG
2005**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M929s	Moura, Michele Cristina, 1979- Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental / Michele Cristina Moura. - 2005. 163 f. Orientadora: Selva Guimarães Fonseca. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia. 1. História - Estudo e ensino - Teses. 2. Professores de História - Formação - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDU: 930:37
-------	--

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Banca Examinadora:

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2005.

Professora Dr^a Sandra Vidal Nogueira – Centro Universitário La Salle, Canoas/RS

Professora Dr^a Myrtes Dias da Cunha – Universidade Federal de Uberlândia

Professora Dr^a Selva Guimarães Fonseca - Orientadora

Para meu pai e minha irmã, saudade e amor que embalam meus dias.
Suas partidas deixaram saudade e dor, mas com o tempo aprendi que
separação inexistente se há amor e fé!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e, em especial:

À minha mãe, por compreender minha ausência em momentos importantes. Sua força e luta para que os filhos estudassem levaram-me a ultrapassar todas as barreiras que atravessaram meu caminho. Como escreve Caetano Veloso:

*Minha mãe me deu ao mundo
De maneira singular
Me dizendo uma sentença
Pra eu pedir licença
Mas nunca deixar de entrar*

Seu amor me fez mais humana e sensível!

Ao meu irmão, pelo amor, alegria e incentivo permanente. Os desafios colocados por você me fizeram ir além do que pensava ser capaz!

À Selva, amiga e orientadora, sua voz ecoa nas entrelinhas dessa dissertação. Minha paixão pelo ensino de História e pela formação de professores é fruto da nossa convivência. Obrigada por acreditar no meu trabalho e abrir os caminhos da pesquisa em minha vida. A você, minha admiração e amizade sempre!

Às professoras, co-autoras dessa dissertação - Nilza Aparecida da Silva; Marisa Helena Alves dos Santos; Virgínia Dias Alves; Maria Gorete Gonçalves Pereira; Cristiane Márcia Oliveira da Cruz e Rosa Maria - suas histórias, vivências, experiências, saberes e práticas no ensino de História trouxeram vida a esse trabalho.

À amiga Livia Silva. Difícil resumir palavras para definir uma amiga como você. Foram tantos encontros, viagens, alegrias, tristezas, incertezas... E você sempre presente! É assim que sempre lembrarei de você, uma pessoa que esteve comigo em todos os momentos, compartilhando os sonhos, os desejos e os medos. Enfim, compartilhando e construindo a vida!

À amiga Carmen Almeida. Com você aprendi muito sobre o ensino de História e sobre a formação de professores. Em nossos encontros e viagens pude viver a experiência da sensibilidade que foi transposta no complexo ato da escrita. Assim, escrever deixou de ser um mero ato racional e passou a ser um movimento regido não só por conhecimentos, mas, por sentimentos e emoções.

À amiga Andréia Rezende. Sem sua colaboração, na fase final desta Dissertação, minha jornada seria mais difícil. Obrigada por tudo!

À amiga Zeli Alvim. Nossas idas ao cinema renovaram minhas forças e assim pude finalizar esse trabalho. Obrigada pelo incentivo e amizade!

Aos/as amigos/as de sempre: Edinalva, Gisângela de Paula, Jean Carlo, Leonice Richter, Marcos Rassi e Núbia Guimarães, pela amizade, estímulo, colaboração e companheirismo.

Às professoras da Banca de Qualificação - Mara Rúbia Alves Marques e Myrtes Dias da Cunha - pelas contribuições que enriqueceram esse texto.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFU, pelas importantes contribuições teóricas.

Ao James e Jesus (Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU), pela paciência, apoio e ajuda cotidiana.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

*Empresta-me sua voz...
Dá-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.
Deixe-me dizer,
não como aquele que faz da saudade um projeto de vida
nem da memória um exercício.*

*Tenho uma história, minha, pequena mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
Flanando sobre dores e alegrias
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoiteceu depois
da aventura de auroras e tempestades,
como alguém que destila a emoção de ter estado.
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.*

*Empresta-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,
para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme*

*Empresta-me o que for preciso:
a voz, a letra e o livro
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,
também sou história.*

(José Carlos Sebe Bom Meihy,
poema lido na sessão de abertura do
I Encontro Regional de História Oral Sudeste/Sul/1996)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo a análise das relações entre a formação docente, os saberes e as práticas pedagógicas produzidos no ensino de História. Inspirados na metodologia da história oral temática, estabelecemos, com um universo de seis professoras, um diálogo aberto, sensível, curioso e polifônico. O registro das narrativas possibilitou analisar e compreender as seguintes questões: Como os cursos de formação inicial têm contribuído para a construção dos saberes e das práticas de ensino de História? Qual(is) a(s) principal(is) fonte(s) de saberes históricos das professoras e como esses saberes são reconstruídos e mobilizados no cotidiano escolar? Como são concebidos os conteúdos históricos necessários, válidos e “obrigatórios” ao processo de ensino/aprendizagem das escolas brasileiras? Quais os significados e sentidos que as educadoras atribuem ao ensino de História? Além de entrevistas orais temáticas procedemos a análise de documentos oficiais das instituições, tais como: Projetos dos Cursos Superiores de Pedagogia e História da UFU, Proposta Curricular do Projeto Veredas – SEE/MG, cadernos de plano, materiais didáticos das escolas e memoriais das professoras que cursam o Projeto Veredas. A Dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a metodologia e os sujeitos da pesquisa. No segundo, analisamos os principais paradigmas que norteiam os processos de formação de professores no Brasil, a partir da década de 1970. No terceiro, tecemos uma análise sobre as configurações, relações e repercussões dos cursos superiores na formação das professoras à luz das narrativas e dos documentos oficiais. No último capítulo, registramos e interpretamos os sentidos e os significados que as docentes atribuem ao ensino de História e buscamos produzir uma reflexão sobre os processos de re/constituição dos saberes e das práticas de ensino de História e sobre as influências dos currículos formais, da formação inicial/continuada e do livro didático na consolidação das maneiras de ser e viver a profissão docente. A investigação revelou que os saberes e práticas re/construídas no ensino de História guardam significativa relação com o cotidiano vivido pelas professoras. Percebemos que as histórias pessoais, a formação docente e as condições de vida e de trabalho de cada professora interferem direta e/ou indiretamente na re/constituição dos saberes e das práticas pedagógicas. Assim essa pesquisa, além de trazer novos elementos para o debate acerca da formação de professores e do ensino de História, expressa dimensões do complexo movimento de re/construção dos saberes e das práticas das docentes.

ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing the relationships among teachers' training, knowledge and pedagogic practices in the teaching of History. We used the methodology of the thematic oral history to establish an open, sensitive, curious and polyphonic dialogue within a universe of six teachers. The narratives were documented for analysis and understanding of the following issues: How have the courses of initial training been contributing to the construction of knowledge and practices in the teaching of History? What is/are the main source(s) of the teacher's historical knowledge? How is that knowledge reconstructed and mobilized in the school daily life? How do the teachers conceive the necessary, valid and "mandatory" historical contents in the teaching/learning process of the Brazilian schools? What are the meanings and senses that the teachers attribute to the teaching of History? Besides the thematic oral interviews we analyzed some of the official documents of the institutions as follows: Projects of the undergraduate courses of Pedagogy and History of UFU; Curriculum Proposal of the "Projeto Veredas" - SEE/MG; plan notebooks; didactic materials of the schools; memorials of the teachers that take the "Projeto Veredas" course. The dissertation is divided into four chapters. In the first one we present the methodology and the subjects of the research. In the second chapter we analyze the main paradigms that orientate the processes of teachers' training in Brazil, starting in the 70s. In the third chapter we analyze the configurations, relationships and repercussions of the undergraduate courses in the teacher's training, based on the narratives and official documents. In the last chapter we register and interpret the senses and the meanings that the teachers attribute to the teaching of History. We also present a reflection on the re/constitution processes of the knowledge and practices of teaching History as well as the influences of the formal curricula, the initial/continuous training and the textbook, in the consolidation of the ways of being a teacher. The investigation revealed that knowledge and practices re/constructed in the teaching of History keep significant relationship with the teacher's daily life. We noticed that the life histories, the teacher's training and the life and work conditions of each teacher interfere directly and/or indirectly in the re/constitution of the knowledge and pedagogic practices. This research, then, expresses dimensions of the complex movement of re/construction of the knowledge and the teachers' practices besides bringing new elements for the debate concerning the teachers' training and the teaching of History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - O encantamento pela formação de professores e pelo ensino de História: como tudo começou-----	12
---	-----------

CAPÍTULO I - Configurações dos caminhos teóricos-metodológicos: desafios e possibilidades da história oral temática -----	29
--	-----------

1. A procura e o encontro das professoras: de quem são as vozes? -----	36
1.1 Professora Virgínia Dias Alves-----	40
1.2 Professora Maria Gorete Gonçalves Pereira-----	42
1.3 Professora Nilza Aparecida da Silva-----	43
1.4 Professora Marisa Helena Alves dos Santos-----	45
1.5 Professora Cristiane Márcia Oliveira da Cruz-----	46
1.6 Professora Rosa Maria-----	47
2. Realização das entrevistas (constituição do documento) e interpretação das narrativas (análise do produto)-----	49

CAPÍTULO II - Nas tramas da história: diferentes paradigmas de formação docente -53	
--	--

1. Um olhar sobre os processos formativos: em foco a racionalidade técnica e o professor reflexivo-----	55
---	----

CAPÍTULO III - Por entre as narrativas e os currículos oficiais: vozes, escritos, diálogos-----	81
--	-----------

1. O Curso de Pedagogia da UFU: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais?--- -----	83
2. O Curso de História da UFU: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais?---94	
3. O “Projeto Veredas”, convênio UFU/SEE/MG: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais? -----	98

CAPÍTULO IV - Saberes e práticas pedagógicas: aprender e ensinar História-----	109
---	------------

1. As narrativas das professoras: concepções e práticas reveladas-----	111
1.1 As professoras e suas concepções de História-----	111
1.2 A formação das professoras e o ensino de História-----	114
1.3 As professoras e suas condições de vida e trabalho-----	117
1.4 As professoras, suas alegrias e motivações-----	122
1.5 Para quê o por quê ensinar História?-----	124
1.6 As professoras e os planejamentos de ensino: caminhos ou descaminhos?-----	129
1.7 As professoras e os PCNs: relações de conhecimento ou desconhecimento?-----	134
1.8 As professoras e o livro didático-----	138
1.9 As professoras e a avaliação da aprendizagem-----	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
BIBLIOGRAFIA E FONTES CITADAS	152
ANEXO	161
Roteiro de entrevista	161

INTRODUÇÃO

O encantamento pela formação de professores e pelo ensino de História: como tudo começou

Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.

Jorge Larrosa

Para iniciar a escrita desta dissertação recorreremos às palavras de FOUCAULT, proferidas em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970. Naquela ocasião o filósofo francês discorria sobre o profundo desejo de não começar a falar, ou melhor, sobre a vontade de se ver envolto pelas palavras, e nessa condição ser guiado além de todo começo possível. Ainda de acordo com o filósofo, tal desejo não se limita a si próprio, mas configura-se como desejo compartilhado entre muitos outros. Em “Ordem do Discurso” afirma:

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada do outro lado do discurso (1996, p.6).

Mas por que falamos sobre esse desejo de não ter de começar? A resposta parece ser óbvia ou aparentemente óbvia, visto que no atual contexto da pesquisa educacional muito se tem produzido sobre formação de professores. Ao realizarmos um levantamento bibliográfico sobre essa temática, em bibliotecas universitárias, no site do Scielo¹ e no Banco de Teses da CAPES², verificamos que principalmente nas duas últimas décadas do século XX, o número de estudos sobre tal campo cresceu significativamente.

Em artigo publicado pela revista “Educação & Sociedade”, ANDRÉ, BRZEZINSKI, CARVALHO e SIMÕES (1999), apontam que entre os anos de 1990 e 1996, o número total

¹ O Scielo – Scientif Eletronic Library – constitui-se em uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O endereço eletrônico é: www.scielo.br

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

de dissertações e teses defendidas no Brasil sobre formação docente³, correspondia a 284 trabalhos. No que concerne à publicação de artigos sobre o tema, as autoras investigaram o universo de dez periódicos⁴, fundamentadas em dois critérios: *expressividade* e *acessibilidade*. Além desses dois critérios de análise, considerou-se a importância da instituição divulgadora e a circulação nacional dos periódicos. A investigação indicou, entre 1990 e 1997, a produção de 115 trabalhos sobre formação de professores.

Além de considerar como fonte de pesquisa: dissertações, teses e periódicos, as autoras recorreram aos trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPED no período de 1992 a 1998. A análise demonstrou que durante esse período, 70 trabalhos foram apresentados no referido GT. Se somarmos a esse resultado os dados mencionados anteriormente, teremos o total de 479 estudos produzidos sobre formação docente. Ao nosso ver, o índice é expressivo e demonstra que essa temática desperta, nos pesquisadores, cada vez mais, o desejo de refletir, debater e construir novos conhecimentos sobre os processos formativos, sejam eles iniciais e/ou continuados.

Percebemos que a configuração histórica da produção sobre a formação de professores caracteriza-se por duas dimensões: *extensão* e *diversidade*. Grande parte dos estudos são particularmente, enviesados, parciais, desestruturados, descontextualizados e não entram, portanto, na essência dos problemas (SACRISTÁN, 2002).

Em face desses apontamentos, nossas palavras iniciais ganham força. Quando começamos o levantamento e a revisão bibliográfica fomos invadidos por um sentimento de incerteza sobre o modo como deveríamos abordar os processos de formação docente; a re/constituição dos saberes dos professores; suas fontes de origem e as diferentes práticas

³ Os trabalhos aos quais as autoras referem-se, focalizam suas análises em torno da formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente.

⁴ Os periódicos analisados foram respectivamente: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Revista da Faculdade de Educação da USP; Teoria & Educação; Cadernos Cedes; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Em Aberto e Revista Brasileira de Educação.

pedagógicas desenvolvidas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Em vários momentos da pesquisa duas questões sobressaíam-se dentre tantas outras: Como deveríamos olhar e compreender o universo de professoras (suas formações, seus saberes e suas práticas pedagógicas) que colaboraram com essa investigação? Como analisar suas vivências e experiências nos espaços internos e externos da profissão docente?

Essa incerteza acompanhou-nos por um longo período. Adiamos, por várias vezes, o principiar da escrita. Desejávamos, imensamente, estar do outro lado do discurso. Desejávamos não ter de começar. Mas aos poucos a incerteza foi substituída pelo desejo de construir a pesquisa em colaboração com as professoras, considerando importante ouvi-las, deixar as vozes expressarem as experiências, vivências, angústias, alegrias, tristezas, decepções e contradições próprias do saber e do saber-fazer docente.

O contato com as professoras despertou-nos a necessidade de captar os modos como elas sentiram e vivenciaram os processos formativos, os sentidos e os significados que cada uma atribui a seu trabalho docente, suas histórias familiares, suas trajetórias escolares e profissionais, até mesmo seus valores, interesses, sentimentos e representações. Enfim, os sentidos de ser professora e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, acreditamos contribuir para que o educador seja visto como pessoa e sujeito do processo educativo.

Historicamente os professores foram focalizados e concebidos, nas pesquisas educacionais, como meros receptores de conteúdos disciplinares, pedagógicos e curriculares. As pesquisas que tratam os docentes como sujeitos sociais produtores de conhecimentos, no Brasil, se constituíram num espaço-tempo permeado por lutas, embates e conflitos, ou seja, emergiram nos anos de 1970 e aprofundaram-se nas duas décadas seguintes.

Falar sobre o que os professores pensam, fazem ou deixam de fazer, ao nosso ver, é

considerar toda uma história de vida (pessoal e profissional) que lhes possibilitou apropriarem-se de saberes, práticas, idéias, valores, costumes, crenças e comportamentos em decorrência de uma multiplicidade de relações que estabelecem com a família, instituições (principalmente as escolares), cinema, teatro, TV, sindicato e com os diversos espaços formativos (sociais e culturais) que contribuem para a consolidação das maneiras de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo.

Apesar das importantes mudanças interpretativas sobre os professores, suas formações, seus saberes e suas práticas, observamos que, ainda hoje, *o professor visto como uma pessoa e sujeito do processo educativo vem aparecendo muito timidamente nas pesquisas. A relação entre o que vive como pessoa, como indivíduo sócio-histórico, como ser biocomplexo e a sua ação é uma discussão incipiente, mas começa a firmar-se na academia* (NOGUEIRA, 2003, p.23).

NOGUEIRA afirma que pouco sabemos sobre como os professores vivenciam os desafios que são postos pelo processo educativo, tampouco sabemos o que eles esperam, o que anseiam e projetam. Nas palavras do autor, *a pessoa é silenciada para que apareça o profissional, mas não há profissional sem pessoa. O que dá vida ao professor é a autenticidade da pessoa* (2003, p.24).

CHARLOT, ao discutir a formação de professores no âmbito da pesquisa e da política educacional, destaca que:

a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula (...). O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali(...) devemos saber que estamos trazendo-lhes ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que eles analisem as situações e realizem o trabalho possível (2002, p. 91-92).

É nesse sentido que desejamos compor esta dissertação. Inspirados em autores, tais

como: SACRISTÁN (2002), CHARLOT (2002) e NOGUEIRA (2003), lembramos que, em essência, precisamos construir um conhecimento integral, que considere a realidade e as condições concretas em que vivem e trabalham os professores e que não há profissional sem pessoa. O que somos e como somos está em relação direta e/ou indireta com a organização e desenvolvimento das práticas de ensino, com a seleção dos conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, com as práticas avaliativas, com as formas de se relacionar com os alunos, com os outros professores e com a comunidade escolar.

Essa forma singular e subjetiva de cada professor exercer a profissão docente foi observada por nós, inicialmente, no ano de 2001 quando tivemos a oportunidade de cursar a disciplina *Didática e Metodologia de Geografia e História da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*⁵. As experiências construídas durante esse período marcaram profundamente nossa inserção no universo da pesquisa acadêmica. A forma como a disciplina foi pensada e vivenciada proporcionou a emergência de um sentimento de encantamento pelo ensino de História. Um encantamento permeado por inquietações, preocupações e, sobretudo, pelo desejo de construir novos conhecimentos nessa área e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino em Uberlândia - MG e no Brasil.

Nessa perspectiva, por intermédio dos caminhos percorridos durante nossa Formação Inicial – Curso de Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia, 1999-2003) – fomos aproximando-nos da temática do ensino de História investigada nos territórios da formação docente. Ainda em 2001, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC

⁵ Disciplina obrigatória oferecida pelo Curso de Pedagogia/UFU, em regime anual e carga horária equivalente a 120 horas. O objetivo geral da disciplina constitui-se em compreender os processos de ensino e de aprendizagem, bem como os conteúdos de Geografia e História para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos, a prioridade gira em torno da análise dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o ensino da Geografia e da História nos diferentes níveis de ensino; articulação entre pesquisa e reflexão sobre métodos e experiências didáticas de diferentes níveis de ensino e realidades educacionais; debate e produção de propostas metodológicas e materiais pedagógicos que possam contribuir com o avanço das pesquisas nessas áreas de ensino e com a construção de práticas comprometidas com a formação de sujeitos conscientes do fazer e do saber histórico-geográfico; análise das propostas curriculares de Geografia e de História em ação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; reflexão sobre a política de produção dos livros didáticos de Geografia e História e acerca dos pressupostos teórico-metodológicos e os conteúdos veiculados pelos mesmos.

– publicou em abril o edital para inscrição e seleção de projetos de pesquisa. Devido ao nosso interesse em aprofundar nossos conhecimentos sobre o ensino História e a formação de professores, encaminhamos o projeto *Saberes e práticas pedagógicas no ensino fundamental de História: um estudo dos PCNs*, vinculado ao Núcleo de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O referido projeto foi aprovado e contou com o financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Nesse momento, nosso olhar voltava-se para os processos de implementação dos PCNs⁶ (Parâmetros Curriculares Nacionais) – área de História – nos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede de ensino de Uberlândia – MG⁷. As questões que constituíram o problema central da investigação foram: Quais as intencionalidades implícitas e explícitas dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Quais os saberes históricos difundidos e incorporados às práticas dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental? Quais os significados que os professores atribuem aos PCNs? Como esse documento curricular está sendo implementado em diferentes realidades educacionais de Uberlândia – MG, Brasil?

Em agosto de 2002, final do prazo concedido ao desenvolvimento da pesquisa, produzimos um relatório, o qual foi reelaborado posteriormente, e publicado pelo Periódico *Ensino em Re-Vista*⁸. Como algumas questões ainda careciam de revisão e aprofundamento teórico, solicitamos ao Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, renovação do projeto de pesquisa. Nossa solicitação foi aprovada, e desse modo, demos

⁶ Referencial Curricular elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1997 – área de História – referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Selecionamos o universo de três escolas da rede de ensino de Uberlândia, sendo uma pública municipal, uma pública estadual e uma escola privada. O critério mais relevante na escolha dessas escolas foi o caráter institucional das mesmas, ou seja, optamos por escolas pertencentes a diferentes sistemas educacionais.

⁸ Periódico de circulação anual – publicação da Faculdade de Educação da UFU.

continuidade ao trabalho, focalizando, principalmente, os saberes históricos difundidos e incorporados às práticas dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Visto que nosso propósito, nesta segunda etapa da pesquisa, era investigar os saberes históricos difundidos e incorporados às práticas dos professores, julgamos que uma maior aproximação desses sujeitos era necessária. A proximidade dos professores impulsionou a emergência de novas questões a respeito da formação docente, da constituição dos saberes e das práticas pedagógicas de ensino de História. As entrevistas semi-estruturadas sinalizaram que a formação docente, dentre os diversos fatores que facilitam (ou não) a implementação dos PCNs, constitui fator relevante em todo o processo. As vozes das professoras entrevistadas revelaram um profundo distanciamento entre a Universidade e a educação básica. Sabemos que na primeira, existe um intenso movimento de discussão e produção de conhecimentos. Na segunda, todavia, essas discussões e produções são incipientes e quase invisíveis. Conforme TARDIF, a relação entre esses dois grupos *obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos* (2002, p.37).

Além desse distanciamento, percebemos a existência de lacunas na formação docente. Ao serem questionadas sobre questões curriculares, as professoras, em sua maior parte, expressavam desconhecimento e indiferença. Esse dado, em especial, suscitou em nós o desejo de analisar e compreender as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas de ensino de História. Ao nosso ver, o que se passa no cotidiano da sala de aula está intimamente ligado aos processos de formação de professores.

Lembramos que a formação docente ocorre não só no espaço acadêmico, mas também nos movimentos sociais, nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e em tantos outros espaços que, como podemos perceber, extrapolam a experiência

profissional restrita ao ambiente escolar. Sobre esses diversos espaços formativos, sejam eles escolares ou não, ainda há muito que se conhecer.

Para FONSECA,

Os sujeitos constroem seus saberes, permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural (2002, p.89).

Nessa perspectiva, no ano de 2003, ao concluirmos o Curso de Pedagogia e a pesquisa de Iniciação Científica, ingressamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e delineamos a presente investigação.

Partimos do pressuposto de que os cursos superiores de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para o ensino de História, não priorizam em seus currículos conteúdos e metodologias específicos da área de História para os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, questionamos: Como os Cursos de Formação Inicial, Licenciaturas em Pedagogia e História da UFU e o Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG, têm contribuído para a construção dos saberes e das práticas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais os sentidos e os significados que as professoras atribuem ao ensino de História nesse nível de ensino? Como as professoras concebem os saberes históricos necessários, válidos e “obrigatórios” ao processo de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental? Qual o papel dos currículos formais, da formação inicial e continuada e do livro didático na re/constituição das práticas pedagógicas em História? Como se estabelecem as relações entre os processos formativos e as práticas no ensino de História?

Na busca de respostas a estas questões o objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender as relações entre os processos formativos desenvolvidos em cursos superiores,

os saberes docentes e as práticas de ensino de História. Elegemos como centro de nossa análise um universo de seis professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, oriundas dos Cursos de Formação Inicial – Licenciaturas em Pedagogia e História da UFU e do Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG.

Delineamos como objetivos específicos:

- 1) Analisar os principais paradigmas que norteiam os processos de formação de professores no Brasil, a partir dos anos 1970 e a configuração dos Cursos Superiores – Pedagogia e História da UFU – e o Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG;
- 2) Registrar e interpretar os significados que as professoras atribuem ao ensino de História nos anos iniciais e aos saberes históricos re/construídos no processo de ensino-aprendizagem;
- 3) Analisar as relações entre os processos formativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História nos anos iniciais.

O interesse em dialogar com professoras licenciadas nos Cursos de Pedagogia, História e em formação no Projeto Veredas pode ser justificado da seguinte forma: com relação às professoras formadas em Pedagogia pela UFU, a escolha relaciona-se à nossa formação inicial na área e ao fato de que um grande número de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Uberlândia são formados neste Curso, na habilitação Magistério das séries iniciais.

Durante a graduação percebemos algumas características específicas do Curso de Pedagogia que chamaram nossa atenção. O Curso é organizado em regime anual de estudos e oferece aos alunos uma formação que integra, basicamente, três dimensões: 1) fundamentos da educação⁹; 2) metodologias de ensino¹⁰; 3) prática de ensino¹¹. Apesar das discussões e

⁹ Os fundamentos da educação são desenvolvidos nas disciplinas: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Sociologia Geral e da Educação I; História da Educação I; Estrutura e Funcionamento da Ensino da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau I (atual ensino fundamental); Didática; Princípios e Métodos de Educação Infantil; Filosofia; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação I; Sociologia Geral e da Educação II; História da Educação II;

reformulações da estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFU, sucedidas ao longo de sua história, permanece ainda a fragmentação entre essas três importantes dimensões da formação do professor. Associado a essa fragmentação observamos que os processos de formação desenvolvidos pelo Curso priorizam as matérias pedagógicas e oferecem em menor carga horária as metodologias e os conteúdos escolares específicos.

O Curso de História da UFU proporciona aos alunos uma formação que valoriza o desenvolvimento de conteúdos específicos da área de História, complementada pela área pedagógica. Estruturado como Bacharelado, com opção posterior para Licenciatura¹², o Curso enfatiza a formação do Bacharel. A esta formação é possível somar também a de Licenciatura.

O aluno de História cursa, inicialmente, um rol de disciplinas comuns ao Bacharelado e à Licenciatura¹³. Para aquele que pleiteia a obtenção do título de licenciado é preciso cursar, obrigatoriamente, as seguintes disciplinas pedagógicas:

- 1) Psicologia da Educação;
- 2) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus;
- 3) Prática de Ensino de História I;
- 4) Prática de Ensino de História II;
- 5) Didática Geral.

Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau II; Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar I; Currículos e Programas; Psicologia da Educação II; Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar II; Princípios e Métodos de Alfabetização; Princípios e Métodos de Administração Escolar e Inspeção Escolar.

¹⁰ As metodologias de ensino são: Didática e Metodologia da Língua Portuguesa da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau; Didática e Metodologia de Geografia e História da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau; Didática e Metodologia de Ciências da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau; Didática e Metodologia de Matemática da Pré-Escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau.

¹¹ Com relação à prática de ensino temos: Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado I (Magistério da Pré-Escola); Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do 1º Grau; Estágio Supervisionado I - Supervisão Escolar; Estágio Supervisionado II - Orientação Educacional; Estágio Supervisionado III - Administração Escolar; Estágio Supervisionado IV - Inspeção Escolar.

¹² A esse respeito ver: CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. 4ª edição. Universidade Federal de Uberlândia, 2001. CD-ROM.

¹³ As disciplinas comuns ao Bacharelado e à Licenciatura são: Análise do Discurso; História Antiga; Antropologia Cultural I; Introdução aos Estudos Históricos I; História Medieval; História Moderna I; Antropologia Cultural II; Introdução aos Estudos Históricos II; Tópicos Especiais em História Medieval; Tópicos Especiais em Filosofia da História; Introdução aos Estudos Históricos III; História Moderna II; História do Brasil I; História da América I; Historiografia; História da América II; História do Brasil II; Tópicos Especiais em História Moderna; História Contemporânea I, História do Brasil III; História da América III; Filosofia da História; História Contemporânea II; História Contemporânea III; Métodos e Técnicas de Pesquisa em História; História do Brasil IV; História do Brasil V; Tópicos Especiais I em História do Brasil; Tópicos Especiais II em História do Brasil; Tópicos Especiais em História da América; Monografia I; Monografia II; Seminário de Pesquisa.

Se no Curso de Pedagogia os fundamentos da educação recobrem um universo amplo de disciplinas, como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Currículos e Programas, o Curso de História por sua vez restringe essa dimensão, devido às especificidades de cada um desses fundamentos.

Os Cursos de Pedagogia e História da UFU constituem *lócus* de formação de professores, com particularidades distintas. Este centra o foco, quase exclusivamente, nas disciplinas de formação específica da área, enquanto aquele concentra-se nas disciplinas de formação geral e pedagógica. O primeiro volta-se para a formação do pedagogo e do professor para a educação infantil e anos iniciais. O segundo, por sua vez, volta-se para a formação do bacharel e do professor de História (5^a a 8^a série do ensino fundamental, ensino médio e superior). De acordo com a literatura educacional ensinar História requer o domínio da relação entre a aprendizagem dos conteúdos a ensinar e a aprendizagem de suas especificidades didáticas. Em outras palavras, é preciso saber abordar de forma articulada os conteúdos e o respectivo tratamento didático da disciplina em questão.

Nesse sentido, acreditamos que considerar e analisar as particularidades dos Cursos, à luz das narrativas das professoras, seja um dos caminhos para entendermos porque determinadas práticas educativas são construídas e desenvolvidas (ou não) no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto é, podemos compreender os processos através dos quais as professoras aprendem História e, por conseguinte, entendermos, por intermédio das narrativas das professoras, como esses processos propiciam a constituição dos saberes e das práticas no ensino de História. Nosso questionamento é: Como a configuração dos processos formativos dos Cursos de Pedagogia e História da UFU refletem-se no cotidiano das professoras, questionamos quais são os significados que elas atribuem aos saberes históricos e da docência nos anos iniciais do ensino fundamental?

Com relação ao Projeto Veredas nosso interesse justifica-se pelo fato de que o Curso possui um caráter diferenciado – formação inicial para o magistério, em serviço e à distância – e também por termos disponível um número incipiente de pesquisas sobre essa modalidade de formação docente.

A elaboração deste projeto e sua implementação vinculam-se às mudanças sociais e políticas engendradas principalmente nas últimas duas décadas do século XX. Tais mudanças influenciaram fortemente a elaboração de reformas educacionais e, dentre elas, destacamos a atual Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96, que no tocante à formação de professores, determina nos artigos 61 e 62:

Art. 61, Inciso I: *associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*

Art. 62: *a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

No Título IX – *Das Disposições Transitórias* – a LDB 9.394/96 estabelece no Artigo 87, Inciso III, que *cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão:*

Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

No parágrafo quarto do mesmo Artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação institui que:

Até o fim da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A intenção é clara nesse artigo: determinou-se um prazo para que ocorra a formação dos professores da Educação Básica em nível superior e por meio de programas de educação continuada.

No Título VIII – *Das Disposições Gerais* – o Artigo 80 esclarece que o *Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*

Conforme o que está previsto no parágrafo primeiro do referido Artigo, a *educação à distância, organizada com cobertura e regime especiais, será oferecida por instituições, especificamente, credenciadas pela União.*

Como podemos perceber, além das problemáticas¹⁴ engendradas pelo Artigo 62 da LDB 9.394/96, recorrentemente discutidas e debatidas em âmbito acadêmico, vimos emergir um novo elemento, referente à exigência de formação em nível superior para a atuação dos professores na Educação Básica. E como repercussão direta dessas exigências oficiais o Estado de Minas Gerais projetou e implementou o Curso de Formação Superior, o Projeto Veredas, a partir do ano de 2002.

O Projeto Veredas é destinado à formação em serviço dos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, em modalidade de educação à distância. Sua viabilização é resultado de uma parceria entre as Escolas Superiores do Estado de MG, dentre elas a Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria de Estado da Educação - MG e Secretarias Municipais de Educação. A UFU, como instituição especializada, possui 630 alunos matriculados neste Curso. Os alunos são professores efetivos das redes estadual e municipal, atuantes nas cinco primeiras séries do ensino fundamental.

A matriz curricular do Projeto Veredas envolve três núcleos: 1) núcleo de conteúdos do ensino fundamental¹⁵; 2) núcleo de conhecimentos pedagógicos¹⁶; 3) núcleo de

¹⁴ Por problemáticas entenda-se a contraditória e tensa determinação presente no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. A determinação é contraditória e tensa porque, se por um lado, a Lei expressa importantes avanços na exigência de formação superior para os professores atuarem na Educação Básica, por outro, expressa uma profunda limitação, ao aceitar a formação em nível médio (Modalidade Normal), para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁵ Esse primeiro núcleo é composto por três (3) eixos: 1) Linguagens e Códigos; 2) Identidade Cultural e Sociedade; 3) Matemática e Ciências. Cada eixo divide-se em sete (7) módulos. Dessa forma o eixo "Linguagens e Códigos" integra os módulos: 1) Linguagem; 2) Língua Portuguesa; 3) Língua Portuguesa II; 4) Arte e Educação; 5) Alfabetização e Letramento; 6) Educação Corporal; 7) Projetos Interdisciplinares I, II e III. Para o

integração¹⁷. Um dos documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO) explicita que a pretensão é formar o professor em três dimensões:

- *A profissional, que exige domínio do instrumental de trabalho docente e sua utilização competente;*
- *A reflexiva, que demanda um pensador capaz de analisar criticamente sua prática e as representações sociais seu campo de atuação;*
- *A cidadã, que reclama seres humanos conscientes da coletividade, da comunidade em que vivem e trabalham* (2002, p.9).

Percebemos que o documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apresenta-nos objetivos amplos que integram uma formação assentada em três vertentes: profissional, reflexiva e cidadã. Nesse sentido, questionamos: Como as professoras cursistas percebem os reflexos dessa formação em suas práticas cotidianas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Nessa sentido, desejamos com o presente trabalho pesquisa descortinar as múltiplas faces formativas dos Cursos de Pedagogia, de História e do Projeto Veredas através das narrativas das professoras que participam desta pesquisa. A seleção das professoras formadas nesses diferentes Cursos de formação de professores possibilita-nos compreender como os

segundo eixo "Identidade Cultural e Sociedade" os estudos iniciam no módulo 3, temos então: 3) História e Geografia I; 4) História e Geografia II; 5) História e Geografia III; 6) História e Geografia IV; 7) Projetos Interdisciplinares I, II e III. O último eixo "Matemática e Ciências" integra os seguintes módulos: 1) Matemática I; 2) Matemática II; 3) Matemática III; 4) Ciências da Natureza I; 5) Ciências da Natureza II; 6) Ciências da Natureza III; 7) Projetos Interdisciplinares I, II e III e a Disciplina Eletiva.

¹⁶ Da mesma forma que o núcleo anterior, o núcleo de conhecimentos pedagógicos é formado por eixos, no entanto são apenas dois (2): 1) Fundamentos da Educação; 2) Organização do Trabalho Pedagógico. Para o primeiro eixo temos os módulos: 1) Antropologia e Educação, Sociologia da Educação; 2) Economia e Educação, Política e Educação; 3) História da Educação; 4) Psicologia Social; 5) Psicologia da Educação I; 6) Psicologia da Educação II; 7) Filosofia da Educação. No eixo "Organização do Trabalho Pedagógico" temos: 1) Sistema Educacional; 2) Política Educacional; 3) Currículo; 4) Gestão Democrática da Escola; 5) Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; 6) Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; 7) Ação Docente e Sala de Aula.

¹⁷ O núcleo de integração é composto pelos eixos: 1) Eixo Integrador - Identidade Profissional do Professor; 2) Seminários de Ensino e Pesquisa; 3) Tópicos de Cultura Contemporânea. O primeiro desdobra-se nos módulos: 1) Educação, Família e Sociedade; 2) Escola, Sociedade e Cidadania; 3) Escola: Campo da Prática; 4) Dimensão Institucional e Projeto Político pedagógico da Escola; 5) Organização do Trabalho Escolar; 6) Dinâmica Psicológica da Classe; 7) Especificidade do Trabalho Docente. Para o eixo "Seminários de Ensino e Pesquisa" temos: 1) Campo Educacional da Pedagogia; 2) Ciência, Realidade, Fontes de Pesquisa em Educação; 3) Definição Problemas de Pesquisa Pedagógica; 4) Métodos da Pesquisa Abordagem Qualitativa; 5) Métodos da Pesquisa Abordagem Quantitativa; 6) Oficinas de Monografias I; 7) Oficinas de Monografias II. O último eixo é composto por: 1) Informática I; 2) Informática II; 3) Literatura; 4) Teatro e Cinema; 5) Artes Plásticas; 6) Música e Dança; 7) Televisão.

processos de formação docente repercutem na re/constituição dos saberes e das práticas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Possibilita-nos compreender as múltiplas formas de re/apropriação dos saberes históricos e da docência.

Se consideramos nessa investigação as narrativas, as explicações, as vivências, as experiências, os pensamentos, os sentimentos e as ações das professoras, é preciso, portanto, estabelecer relações colaborativas e comprometidas eticamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Isto significa compreender e reconhecer o outro não como mero “objeto” ou “fonte” a serviço dos interesses alheios a ele, mas sim como sujeitos – professores – pesquisadores.

Dessa maneira, compartilhamos com ARNAUS (1995), ao conceber que na abordagem colaborativa, os professores são focalizados como colaboradores da pesquisa e como construtores singulares de conhecimento de suas histórias individuais e coletivas. Para tanto, buscamos inspiração na história oral, especificamente na tendência¹⁸ da história oral temática.

A história oral temática possibilita fazer emergir, através das entrevistas, as vozes cotidianas, vozes que por inúmeras vezes são silenciadas, mas nem por isso tornam-se menos importantes, e permite-nos registrar experiências singulares que revelam características dos Cursos de formação (contribuições, possibilidades e limitações), das leituras, das influências, do cotidiano escolar, das relações com os pares e alunos, das relações familiares, e com as estruturas mais amplas. Enfim, a história oral temática permite-nos conhecer e compreender as complexas e múltiplas relações entre os processos formativos, os saberes e as práticas de ensino de História.

¹⁸ Há três tendências nas pesquisas em história oral: história oral temática; tradição oral e história oral de vida. A primeira, pela qual optamos, caracteriza-se pela produção de entrevistas e depoimentos que buscam esclarecer determinadas temáticas, re/constituição de fatos, acontecimentos e problemáticas. A tradição oral implica na "fidelidade absoluta" ao que foi dito pelo colaborador da pesquisa. A última tendência é o "retrato oficial do depoente", não é apenas uma perspectiva esclarecedora de fatos ou problemáticas do passado, mas sim uma narrativa que envolve o conjunto da experiência de vida de um sujeito. Para maiores esclarecimentos sobre essas diferentes tendências ver: BOM MEIHY, J. C. S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Trilhar os caminhos da história oral temática foi um desafio para nós. Ouvir o outro, respeitar seu tempo e seus desejos foi uma experiência nova que permitiu-nos conhecer e refletir sobre quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Dar voz às professoras possibilitou-nos compreender e captar complexas relações que entrelaçam o viver e o fazer num movimento permeado por desejos, esperanças e coragem de ser professora no contexto da escola pública brasileira. Nesse sentido, esta dissertação é fruto de múltiplos olhares - da pesquisadora e das professoras - que juntas buscaram descobrir questões historicamente silenciadas pela literatura educacional.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Configurações dos caminhos teóricos-metodológicos: desafios e possibilidades da história oral temática*, discorremos sobre a metodologia de pesquisa, apresentamos as professoras envolvidas no processo e respondemos as questões: Quem são as narradoras? Quem são as educadoras que aceitaram falar de suas histórias, suas experiências, seus saberes e suas práticas de ensino de História?

No segundo capítulo, *Na trama da história: diferentes paradigmas de formação docente*, analisamos os principais paradigmas que norteiam os processos de formação de professores no Brasil, a partir da década de 1970. Essa demarcação temporal deve-se essencialmente ao fato de que é nesse contexto - anos 1970 e início dos anos 1980 - que o paradigma hegemônico de formação de professores, advindo da racionalidade técnica, foi vivenciado e criticado de forma mais intensa no Brasil.

No terceiro capítulo, *Por entre as narrativas e os documentos oficiais: vozes, escritos, diálogos*, tecemos uma análise sobre as configurações, relações e repercussões dos Cursos Superiores de Pedagogia e História da UFU e do Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas na formação das professoras à luz das narrativas produzidas durante a

pesquisa e dos documentos oficiais das instituições - Projeto do Curso de Pedagogia/Atualização Curricular; Projeto do Curso de História; Proposta Curricular do Projeto Veredas; Catálogo dos Cursos de Graduação da UFU (versão em CD-ROM).

No quarto e último capítulo, *Saberes e práticas pedagógicas: aprender e ensinar História*, registramos e interpretamos sentidos e significados que as professoras atribuem ao ensino de História, refletimos sobre os processos de re/constituição dos saberes e das práticas de ensino de História e as influências dos currículos formais, da formação inicial/ continuada e do livro didático consolidação das maneiras e ser e viver a profissão docente.

Acreditamos que nossa pesquisa trilhou caminhos que poderão ser ampliados. Em síntese, desejamos contribuir para o re/pensar dos processos formativos e, que nesse movimento, as vozes, saberes e práticas dos sujeitos que participam e colaboram para re/construir o ensino de História, nos anos iniciais do ensino fundamental, possam ser reconhecidas e valorizadas.

CAPÍTULO I

Configurações dos caminhos teóricos-metodológicos: desafios e possibilidades da história oral temática

Caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo (...) o percurso se vai fazendo num deixar-se ir ao próprio sabor das pessoas e das coisas.

Jorge Larrosa

Nessa pesquisa buscamos dialogar com professoras que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Uberlândia - MG. Nossa busca inspira-se nos princípios teóricos-metodológicos da história oral temática. Essa modalidade de pesquisa situa-se nos domínios do chamados estudos qualitativos, fundamentados em pressupostos teóricos-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são:

seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências. Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidades, inseridos em territorialidades e em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais que têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo (TEIXEIRA, 2004, p.154).

Percebemos que não se trata mais de pensar os sujeitos, no caso as professoras, como pessoas que simplesmente reproduzem conhecimentos e ações, mas sim de pensá-las como sujeitos sociais que produzem, elaboram, interpretam e se expressam por várias linguagens. Dessa forma, este estudo aborda as narrativas das professoras e compreende que *inexiste uma verdade única, pois são múltiplas, processuais e polissêmicas as interpretações da história, dos acontecimentos, das experiências vividas (TEIXEIRA, 2004, p.155).*

A opção pela história oral temática justifica-se pelo fato de que é nosso objetivo

solicitar ao narrador que focalize, de modo mais especial, determinados aspectos de sua vida; ou seja, narrar os processos de sua formação docente, os significados e os sentidos atribuídos ao ensino de História, as concepções relativas aos saberes históricos, o papel dos currículos formais, da formação inicial e continuada e do livro didático na re/constituição das práticas pedagógicas em História e as relações entre os processos formativos e as práticas de ensino de História nos anos iniciais.

Essa vertente da história oral privilegia a produção de depoimentos e as entrevistas orais ilustram/esclarecem uma determinada temática. VASCONCELOS afirma que *cada professor/professora possui uma história, uma maneira, um modo de sentir-se no mundo, uma escala de valores e de emoções, uma forma de circular socialmente* (2000, p.18). Acrescentamos que a história oral temática, através de suas técnicas e procedimentos de pesquisa, pode tornar inteligível o processo pelo qual o professor tornou-se professor. Tornar visíveis os momentos em que sua história como professor foi se constituindo, e nesse constituir-se foi materializando maneiras, modos de sentir-se no mundo, sentir e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabemos que é no sujeito que a história oral temática encontra sua fonte de dados, mas é preciso destacar que sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade. O sujeito ao reconstruir sua história, seu percurso de vida, suas experiências e vivências compõe a narrativa que constitui matéria prima para o conhecimento sócio-histórico-educacional que buscamos construir. Ao forjar a narrativa o sujeito revela múltiplas vozes, evidencia a multiplicidade, a diversidade, o pertencimento e as marcas de muitas vidas.

No processo de constituição da narrativa contempla-se um significativo espaço de atuação do narrador. Todavia é preciso lembrar que o pesquisador exerce um papel muito importante à medida em que lhe cabem às funções de planejar, delimitar e conduzir os

trabalhos de forma que os objetivos sejam alcançados. BOM MEIHY afirma que na história oral temática *o grau de atuação do entrevistador como o condutor dos trabalhos fica muito mais explícito. Mesmo assim, seria equivocado considerar o colaborador um informante no sentido superado do termo* (2002, p.145).

Juntos - pesquisador e narrador - estabelecem uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam, ouvem, interpretam e sentem. De acordo com TEIXEIRA,

nessa relação, cabe ao pesquisador a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestaram suas vidas e histórias; pessoas que lhe confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do pesquisador um permanente "exercício de alteridade" e uma fina escuta, que permita um diálogo sensível e fecundo (2004, p.157).

Nesse encontro, marcado pelo diálogo sensível e fecundo, emerge um produto documental que posteriormente é analisado, interpretado e legitimado como conhecimento. Falamos da narrativa que, para nós, constitui-se no “nervo da pesquisa” (BOM MEIHY, 2002). A partir das narrativas analisamos as relações entre a formação das professoras e o ensino de História no âmbito das ações e dos saberes daquelas. Emerge assim um diálogo que não separa o eu pessoal, o eu profissional e as condições de vida das docentes. Ao nosso ver, não dissociar essas três dimensões da vida das professoras, significa afirmar que a natureza do trabalho pedagógico é caracterizada por um empenho humano, que se efetiva a partir das relações sociais travadas em um determinado tempo histórico e em um determinado lugar – a instituição escolar. Encaminhar o trabalho, nesse movimento de pensamento, torna-se uma opção viável, na medida em que possibilita-nos compreender a complexidade dos processos de construção, reconstrução e mobilização de saberes pelas professoras.

Ao nosso ver, a utilização da fonte oral nas pesquisas em educação, além de representar uma oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais a partir

das vozes dos próprios sujeitos, possibilita-nos desvelar a visão de mundo, os valores, a cultura, as expectativas, os sentimentos e os saberes dos professores. Revela-nos, portanto, a face externa da vida e os acontecimentos objetivos, assim como a face interna, o vivido. É claro que essas duas faces inter cruzam-se, complementam-se e, até mesmo, entram em conflito.

O sujeito colaborador da pesquisa é visto por nós como alguém que sente e produz, portador de uma condição subjetiva que aparece na configuração de sentido de sua ação (GONZALEZ REY, 2001). Está inserido num determinado contexto sociocultural, permeado por tensões, contradições, lutas e conflitos. Nesse contexto sociocultural o sujeito estabelece relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, sendo que tais relações repercutem de modo singular em cada um nós, fazendo romper, permanecer e transformar o que somos.

O rompimento, a permanência e a transformação do que somos é um processo permanente e ocorre no cotidiano de nossas vidas. O que somos, nosso modo de agir, falar, ensinar e a forma como nos relacionamos com os outros tem raízes nas nossas trajetórias de vidas. Desse modo, acreditamos que a história oral temática permite-nos adentrar no que há de mais íntimo no sujeito, ou seja, nos seus pensamentos, emoções, cultura, representações, saberes e sentimentos. Além disso, o trabalho com história oral fornece material para a reconstrução e compreensão de processos históricos por meio da produção de documentos.

Priorizar o registro das vozes dos professores é afirmar que, de modo geral, as fontes escritas focam os registros institucionais e as diretrizes oficiais. *A evidência oral pode ajudar a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador o tecido celular ressecado que, quase sempre é tudo o que tem nas mãos* (SAMUEL, 1990, p.125). É como uma viagem pelo subsolo em busca do não dito e das interdições, ultrapassando o discurso instituído, os textos oficiais, os conhecimentos ditos científicos. As

fontes orais representam uma possibilidade real de troca de experiências, de diálogo, de registro, preservação e crítica da prática docente. Constitui, assim, mais que um procedimento técnico de pesquisa, um espaço e um tempo formativo. Pesquisador e colaborador aprendem no tecido vivo da troca de experiências no ato de narrar, de expressar leituras diversas e plurais.

BENJAMIN (1987) ao discorrer sobre a fertilidade do ato de rememorar e a riqueza que a narrativa pode oferecer à humanidade, aponta que na urdidura de uma narração, podemos identificar não apenas o pertencimento de uma vida, mas o pertencimento de muitas vidas e também o pertencimento a tempos e lugares.

Segundo CONNELLY e CLANDININ, um dos principais motivos para o trabalho com as narrativas é:

(...)“que los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (1995, p.11-12).

A narrativa é um modo do sujeito-colaborador reconstruir seu passado, ressignificar acontecimentos e perceber-se como ator do processo histórico-social. Esse movimento de reconstrução e ressignificação produz um encontro do sujeito consigo mesmo, viabilizando, dessa forma, a reconstrução de pensamentos, sentimentos, saberes e práticas. É importante destacar que a construção narrativa deve ser compreendida no interior de instâncias sociais mais amplas, ou seja, devemos considerar o lugar social, o contexto econômico, político e cultural.

Acreditamos que o trabalho com narrativas não deve se preocupar com o resgate de fatos enquanto verdades históricas, mas sim procurar captar e entender o movimento em que o sujeito foi se constituindo. Para isso o pesquisador precisa estar atento, interessado, e

sobretudo, respeitar o depoente.

Conforme FONSECA,

as narrativas contém as marcas de uma existência singular e universal. É a reapropriação singular do universal. É o tecido da experiência dos sujeitos históricos: professores, formadores, investigadores e construtores de novas e diferentes maneiras de ser, viver e compreender o vivido! (2002, p.101).

Apropriando-nos das palavras de Fonseca para elucidar que as narrativas carregam em si as marcas do singular e do universal, podemos dizer que o diálogo aparece como momento essencial da pesquisa. Para GONZALEZ REY (199-),

os processos subjetivos complexos só aparecem na medida em que os sujeitos estudados se expressam através de sua implicação pessoal, aparecendo na pesquisa através de suas próprias construções, as que avançam e se enriquecem no diálogo permanente com o pesquisador, e no próprio diálogo dos sujeitos pesquisados entre si (p.).

As narrativas possibilitam que a atenção seja centrada na visão e na versão que emanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. Elas trazem os sujeitos sociais para o centro das pesquisas, deixando-os falarem por si mesmos, contarem suas histórias. De tal modo, pesquisador e sujeito-colaborador produzem conhecimento histórico e científico a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da vida do sujeito-colaborador. Tais vivências são marcadas pelo coletivo, juntamente com os aspectos decorrentes de peculiaridades individuais.

SCHMIDT, ao analisar os desafios que se colocam para os pesquisadores que lidam com fontes orais ressalta que:

um dos principais desafios (...) na atualidade é capturar os personagens enfocados a partir de diferentes ângulos, construindo-os não de uma maneira coerente e estável, mas levando em conta suas hesitações, incertezas, incoerências, transformações (2000, p.199).

Isso implica, ao nosso ver, um mergulho do pesquisador na subjetividade do sujeito

participante da pesquisa. Significa em romper com aquilo que BOURDIEU (1998) denominou de “ilusão biográfica”, ou seja, a idéia de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva de um projeto.

Na pesquisa educacional acreditamos ser interessante abordar outras dimensões dos professores, fazendo emergir outros aspectos de sua vida pessoal e profissional como os sentimentos, a cultura, as dimensões singular e coletiva. Entretanto, esses aspectos precisam ser tomados como facetas inter-relacionadas, que misturam-se, fazem-se e refazem num processo dialético.

As possibilidades abertas pela metodologia da história oral temática são muito ricas. Uma delas aproxima-se do pensamento de CERTEAU (1984). Segundo o autor cada indivíduo deve ser entendido como um *lócus* no qual uma incoerente e, freqüentemente, contraditória pluralidade de determinações relacionais interagem. Isso ocorre, sobretudo no processo de constituição do professor, de seus saberes e práticas pedagógicas. Tudo é mutável, provisório e, nesse sentido, estão abertas as possibilidades do ser e interpretar.

Apesar de estarem abertas as possibilidades do ser, é preciso destacar que a mutabilidade e provisoriedade não nos impede de estudar e analisar os processos de constituição do professor, de seus saberes e práticas. O conhecimento construído por meio de narrativas não investiga e não produz verdades, mas como diz GONZALEZ REY (1998) pode criar zonas de sentido ou de inteligibilidade que ajudam a compreender o sujeito no próprio movimento da vida.

Mostrar o movimento histórico, através do qual o professor foi construindo e reconstruindo seus saberes e práticas educativas, através dos caminhos da história oral temática, é uma oportunidade ímpar de trazer à tona o princípio de que cada um de nós somos

vários, pois em nós há muito dos outros e do mundo. E é por meio dos outros e do mundo que vamos construindo nossas trajetórias e colaborando para que o mundo seja como é.

Em síntese, assumimos as fontes orais como elementos centrais na investigação e análise. Em caráter complementar, analisamos fontes documentais, tais como: documentos oficiais das instituições relativos aos respectivos processos formativos – Projeto do Curso de Pedagogia da UFU/Atualização Curricular, Projeto do Curso de História da UFU, Proposta Curricular do Projeto Veredas, Catálogo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, versão em CD-ROM. Investigamos também outras fontes impressas: cadernos de planos, cadernos de alunos, livros didáticos e memoriais das professoras que cursam o Projeto Veredas.

1. A procura e o encontro das professoras: de quem são as vozes?

As narradoras¹⁹, no caso dessa investigação, foram selecionadas com base no critério da “amostragem estratégica”. Consideramos no processo de seleção das colaboradoras três critérios, respectivamente:

1) Nível de ensino em que as professoras atuam: anos iniciais do ensino fundamental;

2) Caráter institucional das escolas em que as professoras exercem a profissão docente: acreditamos que a pesquisa na universidade pública deve, na medida possível, desenvolver-se em colaboração com o professor do ensino público;

3) Curso Superior em que se formaram ou estão se formando: Pedagogia e História da UFU e Projeto Veredas- Convênio UFU/SEE/MG. As colaboradoras formadas nos dois primeiros Cursos deveriam ter concluído o processo de formação superior até a data de

¹⁹ A identidade das narradoras - Virgínia Dias Alves, Maria Gorete Gonçalves Pereira, Nilza Aparecida da Silva, Marisa Helena Alves dos Santos e Cristiane Márcia Oliveira da Cruz - foi explicitada com a permissão das mesmas. Neste sentido, não utilizaremos o critério da invisibilidade para as professoras citadas. No caso da última narradora, a permissão para revelar a identidade não foi concedida. Desse modo, solicitamos à professora que sugerisse um pseudônimo, mas ela se recusou. A escolha, portanto, coube a nós e o nome escolhido foi Rosa Maria.

início da pesquisa (março/2003). No segundo caso, as professoras encontram-se na última etapa do processo de formação.

Os critérios de seleção adotados favoreceram a incorporação de experiências formativas diferenciadas. Propiciaram também vislumbrar que as professoras entrevistadas *são pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir de contextos sociais onde vivem seu cotidiano* (VASCONCELOS, 2000, p.12).

Se nossa compreensão a respeito das narradoras aproxima-se do que VASCONCELOS (2000) defende, ou seja, que as professoras são pessoas concretas e plurais e, conseqüentemente, possuem concepções, valores e crenças também plurais e diversas, nosso desejo, nessa pesquisa, é trazer a diversidade à tona, desvelar formas diversas de conceber e ensinar História. Assim, optamos por entrevistar duas professoras de cada Curso Superior, totalizando um universo de seis professoras - duas narradoras licenciadas em Pedagogia; duas formadas em História e duas em formação no Projeto Veredas.

Estabelecido o número de narradoras e determinados os critérios de seleção, iniciamos o levantamento das possíveis colaboradoras da pesquisa. Ao procurar pelas narradoras fomos surpreendidos inúmeras vezes. Pensávamos, a princípio, que os caminhos a seguir seriam traçados e percorridos com certa tranquilidade. Nos primeiros passos percebemos que não era apenas o nosso tempo e o nosso desejo que estavam em jogo, mas, o tempo e os desejos de todos nós - pesquisadora e narradoras. Assim, em muitas ocasiões foi preciso recuar, esperar, adiar, remarcar e principalmente ver o que constantemente não vemos ou nos recusamos a ver: a vida do professor é uma vida de muito trabalho, de muitas tarefas a serem cumpridas, tarefas que geralmente extrapolam os muros da escola e se misturam com a vida doméstica, com a vida dos filhos e dos cônjuges.

Num certo momento da pesquisa, após muitas visitas²⁰ à Secretaria Municipal de Educação, à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e ligações telefônicas²¹ para diversas escolas públicas (municipais e estaduais) da cidade, conhecemos a Professora Virgínia Dias Alves por intermédio da nossa orientadora, que mediou o contato no primeiro momento. Virgínia atua nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Estadual Bom Jesus e cursa o Projeto Veredas. Seu interesse, curiosidade, generosidade e abertura frente à investigação educacional motivaram-nos a convidá-la para ser o que denominamos em história oral por “ponto zero” da pesquisa, ou seja, a primeira pessoa do grupo que é entrevistada.

Nesse sentido, a Professora Virgínia foi a precursora no processo de constituição da “rede”²². No papel de intermediadora, indicou e apresentou-nos a professora Maria Gorete Gonçalves Pereira que leciona na mesma instituição – Escola Estadual Bom Jesus - e também cursa o Projeto Veredas. Tínhamos, portanto, duas professoras: Virgínia e Maria Gorete (Projeto Veredas). Elas foram as primeiras a relatarem suas experiências pessoais e profissionais.

O contato com a terceira narradora aconteceu de forma inesperada. Ao participarmos de um congresso sobre formação de professores, promovido pela Faculdade de

²⁰ Nossa crença inicial era de que o grupo de colaboradoras poderia ser determinado por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Para nós seria possível encontrar nesses espaços institucionais um arquivo/lista dos professores que atuam nos anos iniciais e suas respectivas formações. Desse modo, poderíamos selecionar possíveis colaboradores, entrar em contato, expor os objetivos da pesquisa, pedir-lhes sua colaboração e marcar os encontros. No entanto, isso não foi possível porque nessas instituições não há documentação sistematizada e atualizada sobre a formação dos professores e nível de ensino em que atuam.

²¹ As ligações telefônicas foram um segundo caminho que percorremos. Na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia conseguimos uma relação de todas as escolas públicas do município. Assim iniciamos as ligações telefônicas. O procedimento era sempre uma conversa informal com a diretora/a ou supervisor/a da escola, na qual perguntávamos se no quadro de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental havia algum professor/a formado/a nos Cursos de Pedagogia, História e em formação no "Projeto Veredas". As respostas eram, de um modo geral, incompletas. Em muitos casos tivemos que retornar a ligação por mais de duas vezes e mesmo assim não eram fornecido os dados/informações solicitadas. Nesse sentido, abandonamos tal caminho.

²² Ao termo “rede” atribuímos o significado que BOM MEIHY (2002) apresenta-nos. Para o autor “rede” quer dizer uma subdivisão da “Comunidade de Destino” e visa estabelecer parâmetros para decidir sobre quem dever ou não ser entrevistado. Sobre "Comunidade de Destino" ver: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Educação/UFU, conhecemos Nilza Aparecida da Silva, professora formada em História/UFU que atua na Escola Municipal Mário Alves Araújo. A quarta colaboradora - Professora Marisa Helena Alves dos Santos - foi selecionada com a ajuda de uma amiga que trabalha juntamente com a narradora na Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes. Marisa também é formada em História pela UFU.

O acesso às outras duas narradoras aconteceu em decorrência de nosso círculo de relacionamentos. Cristiane Márcia Oliveira da Cruz é formada em Pedagogia/UFU e leciona na Escola Municipal Milton Porto de Magalhães. A última colaboradora, Rosa Maria atua numa escola pública estadual e é graduada em Pedagogia/UFU.

Como podemos perceber o grupo de colaboradoras é constituído, unicamente, por mulheres – mulheres professoras²³. Entretanto, precisamos assinalar que não estamos desenvolvendo um estudo de gênero. O grupo investigado configurou-se dessa forma no decorrer do próprio movimento da pesquisa. Não tínhamos como critério inicial a seleção do universo feminino. Esclarecemos ainda que essa configuração relaciona-se ao fato de que o universo de professores envolvidos diretamente com o ato educativo nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Uberlândia é composto, majoritariamente, por mulheres.

Durante o processo de busca e encontro com as professoras uma frase nos acompanhou: *Essa é uma pesquisa que retrata heróis não muito reconhecidos, mas freqüentemente silenciados* (NOGUEIRA, 2003, p.65). É assim que vemos as narradoras que fazem parte deste trabalho. São heroínas, que viveram ou vivem de acordo com o que lhes é possível ser e viver. Heroínas, cujas vozes tivemos acesso, que se dispuseram a reviver, juntamente com a pesquisadora, momentos marcantes de suas vidas. Reconstituíram momentos que trouxeram, no ato da palavra, lágrimas, sorrisos e silêncios.

²³ Termo utilizado por FONTANA (1997) em *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

É como se fosse uma complexa dança do tempo, na qual nos lançamos à busca e ao encontro do que somos, do por que selecionamos e ensinamos um dado conteúdo e não outro, por qual motivo concebemos a História da forma como concebemos, por que razão utilizamos determinado livro didático e não outro. São perguntas que nos levaram a refletir, reviver e reconstituir processos e movimentos.

Nessa perspectiva, na próxima seção apresentamos, de forma mais sistematizada, as narradoras que falaram de si mesmas e permitiram que outros pudessem ouvi-las. Recorremos às nossas observações e percepções sobre quem são e como se tornaram professoras. É importante enfatizar que essas observações foram registradas durante a realização das entrevistas. Portanto, a apresentação é um amálgama de vozes da pesquisadora e das narradoras.

1.1 Professora Virgínia Dias Alves

(...) eu aprendi que nós temos que saber respeitar muito a opinião do outro e, principalmente, a do aluno, porque eu costumo dizer para os meus alunos que eu não nasci sabendo, nem eles. Então nós temos que aprender juntos!

Foi por meio do ambiente familiar que Virgínia - brasileira, natural de Uberlândia-MG, descendente de italiano e português, 48 anos, casada, católica, efetiva na rede pública estadual de ensino e vinte e cinco anos de atuação docente - ainda criança, estabeleceu as primeiras relações com a escola, com a sala de aula e com os processos de ensino-aprendizagem. Filha de professora, cresceu ouvindo sua mãe relatar a vivência cotidiana do espaço escolar. O preparo das aulas, a elaboração de materiais didáticos e a correção de provas eram parte integrante da infância de Virgínia. Inúmeras vezes, por não ter com quem

ficar em casa, ia juntamente com a mãe para a escola pública, onde passava a maior parte do tempo, pois sua mãe, por quarenta e quatro anos dedicou-se ao magistério. Pode-se dizer que pelos olhos, pelas mãos e pelos passos da mãe, Virgínia chegou ao ofício de professora. Os vestígios, as marcas, a intimidade e a cumplicidade com a profissão docente brotaram no cerne das relações familiares.

A narrativa da professora revelou-nos, de forma viva e sensível, muitas lembranças. Nasceu e cresceu dentro da escola em que sua mãe atuava - Escola Estadual Bom Jesus. Nessa instituição Virgínia cursou os anos iniciais do ensino fundamental. Iniciou sua carreira profissional na mesma escola e seus filhos, sobrinhos e neto estudaram e/ou estudam nesse espaço de formação sociocultural.

Percebemos que as histórias (da mãe, de Virgínia e da escola) misturam-se e constroem-se numa complexa trama. Importa-nos saber que apesar de inspirar-se na figura materna, Virgínia construiu seu próprio caminho. Cursou o Magistério na Escola Estadual de Uberlândia - Museu, e em 1986 iniciou o Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia na FIT (Faculdades Integradas do Triângulo), conhecida, atualmente, como UNITRI (Centro Universitário do Triângulo). Para custear a faculdade trabalhava em dois períodos como professora de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Em 1988 terminou os estudos e engravidou pela segunda vez. A gravidez e a falta de recursos financeiros interromperam por quatorze anos o sonho de cursar a Licenciatura Plena.

Em 2002, com a implantação do Projeto Veredas, o sonho de Virgínia, adormecido por quatorze anos tornou-se realidade. A oportunidade de ingressar no Veredas despertou na professora a confiança de que poderia estudar, sem distanciar-se da vida familiar. Era, portanto, a chance de conciliar a vida pessoal e a vida profissional. Atualmente a professora trabalha na mesma instituição - Escola Estadual Bom Jesus - ensina História, Geografia e

Ciências para alunos de 8 a 9 anos que estão no 3º ano do 1º ciclo da educação fundamental. Cursa a Projeto Veredas e é “Amiga da Escola”.

1.2 Professora Maria Gorete Gonçalves Pereira

Eu estou me vendo um beija-flor! Como na história do beija-flor na floresta. Durante um incêndio ele corria e buscava água no riacho, aí alguém gritou: Ele é louco! Um incêndio daquela dimensão ao invés dele correr ele leva água? E o beija-flor respondeu: A minha parte estou fazendo! Quer dizer, dentro da minha possibilidade, muito pouco, mas, estou fazendo!

Maria Gorete - brasileira, natural de Tupaciguara - MG, descendente de índio e negro, 45 anos, casada, testemunha de Jeová, efetiva na rede pública estadual de ensino e vinte e seis anos de magistério – inserida num contexto social (Tupaciguara - MG) em que as oportunidades de formação escolar resumiam-se, basicamente, a três Cursos – Ensino Médio, Contabilidade e Magistério - optou pela carreira docente, uma vez que as demais áreas não lhe despertavam interesse algum. A idéia de ser professora foi fortalecida e influenciada pelos laços familiares (três tias exercem a profissão docente) e por brincadeiras infantis, nas quais Maria Gorete desenvolvia o papel de professora, ao brincar de "escolinha". Percebemos que a escolha feita carrega as marcas das relações sociais e culturais que foram travadas no decorrer da história de vida da narradora.

Determinado o caminho a seguir Maria Gorete matriculou-se em 1975 em Colégio de Freiras para cursar o Magistério. Em 1977 a família da professora mudou-se para Uberlândia e, por conseguinte, o último ano do Curso realizou-se na Escola Estadual de Uberlândia. Durante o estágio de docência, desenvolvido no final do processo formativo, a narradora foi contratada para trabalhar na Escola Estadual Bueno Brandão. Terminado o Magistério e já

atuando como docente na rede pública da cidade Maria Gorete ingressou no Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia na ABRACEC²⁴ (Associação Brasil Central de Educação e Cultura de Uberlândia) em 1978.

Nesse período, uma sequência de importantes acontecimentos marcou a vida da professora: namoro, noivado, casamento e gravidez do primeiro filho. O depoimento da narradora revela que foi um processo permeado por muitas mudanças que redirecionaram os rumos de sua formação profissional. Dessa forma, Maria Gorete distanciou-se do universo acadêmico por vinte e quatro anos. Em 2002, assim como a Professora Virgínia, Maria Gorete retornou aos estudos com o objetivo de obter o Curso Superior por meio do Projeto Veredas. Atualmente, trabalha na Escola Estadual Bom Jesus, onde ensina todos conteúdos para alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino fundamental que se encontram em situação de fracasso escolar.

1.3 Professora Nilza Aparecida da Silva

A minha etnia eu não sei como definir porque entra a diversidade étnica do Brasil. Acho que tenho várias etnias. Não sou branca, mas também não sou negra (...) pareço um pouco com índio. Então é isso aí, é uma mistura que está em nós!

Nilza - brasileira, natural de Santa Vitória - MG, 35 anos, casada, católica, efetiva na rede pública municipal de ensino e quatro anos de experiência profissional no magistério - ao narrar seu processo de identificação com a profissão docente, diz que sua inserção na Igreja influenciou profundamente sua visão de mundo, seus posicionamentos pessoais e políticos. A professora considera a Igreja, em especial a teologia da libertação e seus representantes no

²⁴ Atual UNITRI – Centro Universitário do Triângulo. Para maior esclarecimento, ressaltamos que as mudanças de nomenclatura dessa instituição de ensino superior- UNITRI - seguiram a respectiva ordem: ABRACEC, FIT, UNIT e UNITRI.

Brasil, presenças marcantes em sua história de vida. Na teologia da libertação a educadora apropriou-se de saberes, práticas, princípios, valores e crenças. Participou ativamente dos movimentos da Igreja, envolveu-se com a catequese e até pensou em ser freira. Caminhos e descaminhos que, na complexa trama da história, levaram-na, posteriormente, ao exercício cotidiano da docência.

Nilza revela-nos que, após o casamento e o posterior nascimento de sua filha, sua vida pessoal e profissional sofreu profundas mudanças. Atuante em movimentos sociais, afastou-se destes após tais acontecimentos. Precisava de mais tempo para cuidar da casa, do marido e principalmente da filha. Nesse contexto suas atividades concentravam-se na área empresarial. Ela exercia um cargo no departamento pessoal de uma empresa privada de Uberlândia. A carga horária era exaustiva e, tornou-se difícil conciliar a vida familiar e a vida profissional. O que fazer então? Voltou a estudar após dez anos de interrupção em busca de uma profissão que lhe possibilitasse passar mais tempo em casa. Desejava sobretudo uma profissão que lhe permitisse trabalhar apenas meio período.

Iniciou o Magistério na Escola Estadual de Uberlândia, transferiu-se para a Escola Professor Batista Otávio Coelho no segundo ano e, no último retornou para a Escola Estadual de Uberlândia. Logo após ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, em 1999. Em paralelo, ministrava aulas como contratada na rede pública de ensino. Entretanto, o que Nilza pensava ao entrar para a docência não foi confirmado com a experiência. A narradora acreditava que o Magistério seria uma profissão de meio período. No resto do tempo poderia cuidar do lar e da família. A vivência mostrou que o ofício de mestre está em nossas vidas o tempo todo. Atualmente ela exerce a profissão docente, na condição de eventual²⁵, na Escola Municipal Mário Alves Araújo.

²⁵ Professora que substitui as regentes de sala nas eventuais ausências.

1.4 Professora Marisa Helena Alves dos Santos

Eu adoro História! Antes eu não gostava porque eu não entendia. Quando eu estudava História era uma coisa muito chata: o professor falava, falava, falava. Eu fazia porque eu tinha que passar: decorava tudo! Hoje eu não faço mais isso. Eu tento sempre pegar o que estou ensinando do passado e fazer uma comparação com o presente.

A história de vida pessoal e profissional da professora Marisa Helena - brasileira, natural de Uberlândia - MG, descendente de italiano e índio, 31 anos, casada, católica, efetiva na rede pública municipal de ensino e dez anos de profissão - liga-se intimamente à história de suas amigas, as quais participaram, influenciaram e incentivaram as escolhas feitas pela narradora. Desde criança, ao brincar de "escolinha" com as amigas, Marisa gostava de ser a professora, de escrever no muro de casa e corrigir os cadernos. A idéia de exercer a docência atravessou a infância, passou pela adolescência e se constituiu em um objetivo a ser alcançado.

Com a ajuda e apoio das amigas que também seguiram a mesma profissão, Marisa iniciou o Magistério na Escola Estadual José Inácio, em 1992. Concluído o Curso em 1994, ingressou no universo da profissão docente, no começo do ano de 1995, trabalhando como professora contratada numa escola privada do município. Em 1996, prestou vestibular na Universidade Federal de Uberlândia para o Curso de História, porém essa não era a formação desejada. Queria fazer Geografia, mas como o Curso é anual (vestibular somente no mês de janeiro de cada ano), Marisa prestou vestibular para História. Ficou na lista de espera e foi chamada em seguida. Em 2001, terminou a Licenciatura e cursou Especialização em "Ciências da Religião" na Faculdade Católica de Uberlândia. Atualmente é professora efetiva

na Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes e leciona todos os conteúdos curriculares para a 4ª série do ensino fundamental.

1.5 Professora Cristiane Márcia Oliveira da Cruz

Trabalho numa escola municipal que é anexo. Lá é muito pequeno. No ano passado teve uma reforma: pintura. Trabalhamos em condições precárias, na sala não cabe mais de vinte alunos, calor, mofo, chove dentro da sala. Esse ano não tem sala específica para os professores. Houve uma reforma "fajuta", foi só uma pintura, tirou o mofo. Temos só um banheiro porque o outro vive entupido. Há pouco tempo tivemos que fazer "vaquinha" para comprar giz. Temos condições de trabalho precárias.

Cristiane Márcia - brasileira, natural de Uberlândia - MG, descendente de negro, 38 anos, casada, evangélica, efetiva na rede pública municipal de ensino, vinte e dois anos de magistério - conheceu muito cedo as configurações, o ritmo e as pressões do mundo do trabalho capitalista. Aos 8 anos, para ajudar nas despesas de casa, trabalhava como doméstica no período da manhã e estudava à tarde. Passados cinco anos, sua vida mudou muito: trabalhava manhã e tarde como costureira numa fábrica e estudava à noite. Relata que era "uma coisa normal". Como caçula da família, deu continuidade ao trabalho desenvolvido por suas irmãs. Foi na convivência com as irmãs, no trabalho como doméstica e realizando atividades na Igreja que o desejo por exercer a profissão docente ganhou forma. Brincava de "escolinha" em casa e no trabalho como doméstica; na Igreja, cuidava de crianças. As conversas, o brincar e a contação de histórias integravam as atividades desenvolvidas cotidianamente.

Inserida nesse universo, ao terminar a 8ª série do ensino fundamental, ingressou no Magistério, no extinto Colégio Inconfidência. Em seguida foi aprovada no vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Conciliava o trabalho e vida acadêmica. Durante o dia trabalhava na fábrica e à noite ia para a Universidade. Com muita dedicação chegou ao 3º período do Curso, mas seu pai faleceu. A partir desse momento tudo mudou. A estrutura familiar, fundada na figura paterna, modificou-se e assim as cinco mulheres (mãe e quatro filhas) assumiram a responsabilidade de gerir a vida familiar.

A morte de seu pai interferiu fortemente nos estudos. "A escola perdeu a graça!", conta ela. Durante um ano Cristiane ia para a faculdade, mas permanecia do lado de fora da sala de aula. Desinteresse, faltas, reprovações e abandono. O desejo por exercer o magistério foi bruscamente interrompido. Cristiane deixou o Curso, mas guardou consigo a esperança de um dia poder retornar. Desse modo, em 1999 fez novamente o vestibular e voltou para a Universidade. Formou-se em 2003 e atualmente leciona na Escola Municipal Milton Porto de Magalhães onde ensina todos os conteúdos disciplinares para crianças da 2ª série do ensino fundamental.

1.6 Professora Rosa Maria

Durante o curso superior eu lutei muito. Passei noites e noites em claro. Eu trabalhava, tinha que trabalhar, tinha que dar conta, tinha que sobreviver. E eu dei conta! As pessoas que tinham mais idade enfrentavam muitas dificuldades, eram consideradas desinteressadas. A gente é muito machucado. Você fica muito... Eu sou muito sentida. Toda pessoa... Todo ser humano tem sentimentos. A minha vida foi um desafio, mas, isso não me atrapalhou, ao contrário, me ajudou!

A professora Rosa Maria - brasileira, natural de Uberlândia - MG, descendente de

italiano, índio e negro, 44 anos, casada, católica, efetiva na rede pública estadual de ensino e vinte e nove anos de profissão docente - começou a dar aulas aos 15 anos de idade. As experiências vivenciadas durante o ensino fundamental foram decisivas na escolha pelo magistério. Já nas primeiras séries Rosa Maria relata que foi diagnosticada por professores e psicológicos como portadora de "preguiça mental". Na escola era considerada "retardada". Conta-nos que na sala de aula só queria dormir, dormir e dormir. Era uma criança vista como desinteressada e fracassada. Foram muitas reprovações e reuniões entre os professores e sua mãe. As dificuldades vividas na escola provocaram a transferência de Rosa Maria para outras instituições.

Na última transferência Rosa Maria encontrou professores que incentivaram o seu relacionamento com outras crianças e a participação em associações estudantis. Dessa forma, teve a oportunidade de viver outras experiências, tais como dar aulas de reforço e substituir professores. Inserida diretamente nos movimentos de ensino-aprendizagem descobriu que poderia contribuir com a aprendizagem de crianças que, como ela, enfrentavam dificuldades na escola. Foi assim que optou pela carreira docente. Fez o Magistério na ABRACEC e começou o Curso de Pedagogia na mesma instituição.

Durante esse período Rosa Maria lecionava na rede pública municipal e com o salário que recebia pagava as mensalidades do Curso de Pedagogia. No entanto, as condições salariais da profissão docente não permitiram que a professora terminasse sua formação na ABRACEC. Prestou vestibular na Universidade Federal de Uberlândia com o intuito de finalizar o Curso, mas só foi aprovada após várias tentativas. Formou-se, em 1994, e atualmente é professora em uma escola pública estadual de Uberlândia onde ministra todos os conteúdos para crianças que estão na 3º ano do ensino fundamental.

2. Realização das entrevistas (constituição do documento) e interpretação das narrativas (análise do produto)

De acordo com BOM MEIHY, o movimento da pesquisa em história oral temática subdivide-se em dois tempos. Para o autor são *dois tempos independentes e eventualmente complementares. O primeiro é o tempo da constituição de um documento; o outro, o da análise do produto* (1996, p.50).

Para realizar o primeiro tempo - "constituição de um documento", - inspiramo-nos em THOMPSON (1998), que defende algumas características as quais o entrevistador deve possuir e colocar em prática na condução e desenvolvimento das entrevistas. São elas: interesse e respeito pelos narradores, flexibilidade nas reações em relação aos colaboradores, capacidade de expressar, compreensão e simpatia pela opinião dos sujeitos e, o mais importante, disposição para calar-se e escutar. Nesse sentido, o diálogo foi permeado pelo respeito mútuo, pela troca de experiências e pelo reconhecimento de que ambos - pesquisador e narrador - são sujeitos que agem e produzem o documento (narrativa) juntos. Como afirma BOSI, *uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa* (1994, p.38, grifos nossos).

A partir desses pressupostos a realização das entrevistas transcorreu em um clima de profunda confiança, carinho e valorização das múltiplas vivências reveladas pelas falas das professoras. Os encontros e diálogos constituíram-se momentos de uma riqueza imensurável. Confessamos que fomos surpreendidas pelo momento da escuta. Não imaginávamos que poderíamos nos esquecer, em alguns momentos, do mundo lá fora e nos deixar levar pela fala do outro. O momento da escuta é único! A sensação que tínhamos era de estarmos reconstruindo, juntamente com as narradoras, os acontecimentos, as vivências e as experiências de suas vidas.

De modo geral, a duração das entrevistas foi de aproximadamente duas horas. Os locais, datas e horários foram estabelecidos pelas narradoras. Apenas uma entrevista realizou-se na Universidade, onde tivemos total privacidade, tranquilidade e silêncio. As demais aconteceram nas próprias residências das professoras. Nesses espaços tivemos a oportunidade de conhecer o contexto onde vivem e como vivem.

Geralmente, antes de iniciarmos as entrevistas, conversávamos um pouco sobre nossas vidas, falávamos sobre os objetivos da pesquisa, sobre a metodologia e o papel importante que cada narradora desempenhava no trabalho em desenvolvimento. Compartilhamos com FONSECA o sentimento de que é importante conduzir o trabalho de campo com sensibilidade e delicadeza. A autora afirma que na condução da pesquisa devemos *sentir os mínimos detalhes e gestos do outro, valorizando-o como sujeito, que detém experiência e sabedoria importantes para as novas gerações* (1994, p.58).

As interlocuções giraram em torno de quatro eixos: dados pessoais, formação inicial, formação continuada e atuação profissional. A temática do ensino de História não foi tratada de forma isolada, sua presença foi constante no diálogo entre pesquisadora e colaboradora. Faz-se necessário dizer que durante as entrevistas algumas questões foram acrescidas pelo fato de as narrativas em construção darem margem à outras abordagens. Desse modo, as questões presentes no roteiro de entrevista (anexo 1) diferem um pouco do texto final.

Após cada encontro seguia-se a fase de transposição dos discursos orais gravados²⁶ para a forma escrita. O primeiro passo foi a transcrição integral das fitas gravadas. Trata-se de uma tarefa árdua, solitária, lenta, que consome grande quantidade de tempo, requer do pesquisador muita atenção, empenho e dedicação. Procuramos iniciar esse processo logo após as entrevistas, no intuito de preservar as lembranças, as emoções, os gestos, os olhares, a entonação da voz, os silêncios, os risos, as expressões faciais, as desconstruções das falas e os

²⁶ Todas as narradoras aceitaram o uso do gravador. No começo do diálogo algumas se sentiram pouco a vontade, até mesmo inseguras quanto à sonoridade de suas vozes. Aos poucos, na fluência da conversa, deixaram de se preocupar diretamente com o aparelho e sentiram-se mais seguras e abertas para o diálogo.

detalhes que marcaram os encontros. Segundo FONSECA, *isto é importante para que o texto escrito possa expressar, ao máximo, a interação ocorrida entre narrador e ouvinte* (1994, p.57).

Feita esta primeira parte do trabalho, iniciamos o processo de conferência do discurso escrito a partir de uma cópia impressa. Novamente ouvíamos as gravações no intuito de detectar possíveis erros de registro. Ao final dessa etapa encaminhamos a textualização das narrativas. Esse momento é de reorganização e rearticulação da entrevista com o propósito de torná-la compreensível e capaz de despertar prazer na leitura. Como procedeu FONSECA, procuramos também desenvolver um texto claro e que possa *ser ele próprio o emissor de uma compreensão que permita expressar a riqueza da experiência vivida pelos sujeitos* (1997, p.55).

O resultado desse trabalho, que se subdivide em diferentes momentos, é um documento que expressa as narrativas das entrevistadas e da entrevistadora. Embora a pesquisadora tenha sido a personagem que compôs a redação final, o que se encontra no presente trabalho são as expectativas, os sonhos, as frustrações e lutas de sujeitos sociais que, historicamente, enfrentam críticas, adjetivações variadas e a imposição externa do que aparentemente é certo e bom para a sua vida profissional.

Nossa intenção foi perceber o que há por detrás das ações das professoras. Compreendemos agora com maior clareza que as docentes não agem no vácuo. Há uma rede de relações e significados que movimentam e impulsionam o cotidiano de suas práticas no ensino de História. As influências culturais, sócio-econômicas, ambientais, dentre outras, possibilitam o vir-a-ser professora e consolidam maneiras diversas de ser e agir no espaço escolar. Sobre tudo, descobrimos que viver a profissão docente é conviver com desejos, esperanças e, principalmente, renovar a cada novo dia a coragem de ser professor.

A leitura e interpretação das narrativas pautaram-se em tais pressupostos e a partir deles centramos nosso olhar nas seguintes dimensões: a) a regularidade e a descontinuidade com que determinadas categorias apareceram nos discursos; b) as diferenças e especificidades presentes em cada narrativa. Nessa perspectiva, para enfrentarmos a tarefa de entendimento das narrativas dentro de um movimento dialético que pressupõe a não fragmentação dessas duas dimensões valemo-nos das palavras de LARROSA que enfatizam a necessidade de conceber uma certa comunidade a partir da pluralidade, *como um entre de onde se desdobram singularidades* (2001, p.293).

Inspiramo-nos em LARROSA, lembrando que:

A palavra duplica-se cada vez que se comunica. Por isso, comunicação, o dizer-se da palavra, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente. A palavra, que é, que dura, que se mantém sempre a mesma, se multiplica e se pluraliza porque diz, cada vez, algo singular, porque o dizer-se da palavra é, cada vez, um acontecimento único (2001, p.291).

Em síntese, nosso caminho é, sobretudo, uma possibilidade de explorar e interpretar as vozes das professoras que lidam, cotidianamente, com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. E nessa busca de explorar e interpretar o que pensam e vivem as professoras, não temos a pretensão de transmitir o único e comum, mas criar o múltiplo e o diferente.

CAPÍTULO II

Nas tramas da história: diferentes paradigmas de formação docente

A pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.
Maurice Tardif

O objetivo geral deste capítulo é analisar, de forma mais ampla, na literatura da área, diferentes paradigmas que norteiam os processos de formação de professores na literatura da área. Nas tramas da história, paradigmas de formação docente foram desenvolvidos e criticados no Brasil. Mas antes de falarmos desses diferentes paradigmas de formação, julgamos necessário explicitar o significado que o termo *paradigma* assume para nós.

O termo *paradigma* é objeto de interesse de muitos autores. Dentre eles, podemos citar: KUHN (1991); MORIN (1996) e SOUZA SANTOS (1997, 2002). O contato com esse referencial teórico levou-nos a refletir, de forma mais especial, o pensamento de MORIN, uma vez que o autor apresenta-nos uma outra perspectiva de compreensão a respeito do termo. O autor

Traz um novo “elemento”, que interessa-nos sobremaneira. Esse “elemento” é a noção de *relação*, que inserida na definição de *paradigma*,

(...) comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos: noções básicas que governam todo discurso; (...) relações que podem ser de conjunção, de disjunção, de inclusão, etc (...), o que não contradiz a idéia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes (1996, p.287).

O pensamento de MORIN (1996) possibilita-nos ampliar o olhar com relação à

convivência de diferentes formas de pensar e compreender o mundo. Nesse sentido, diferentes “modelos” de explicação sobre os fenômenos que ocorrem no mundo são construídos pela humanidade e compartilhados pelos sujeitos sociais de uma determinada cultura, inseridos em um dado momento histórico. Tais “modelos” de explicação lhes servem de sustentação para fundamentar suas idéias, crenças, valores, conceitos, e dotar de sentido seu pensar, seu fazer e sua vida.

As mudanças paradigmáticas, ao mesmo tempo em que estimulam rupturas, engendrando novas formas de compreensão, trazem consigo continuidades, descontinuidades e permanências do(s) “velho(s)” paradigma(s). É dessa forma que analisamos os paradigmas de formação de professores, ou seja, a partir de rupturas, permanências e descontinuidades. Acreditamos que o novo se faz a partir do instituído, mas na sua constituição múltiplos elementos permanecem com maior ou menor intensidade.

Para OLIVEIRA, *a busca para a superação do paradigma dominante não o faz desaparecer, não o invalida, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às exigências de tempo e espaço que estamos vivendo* (2001, p.27). Os paradigmas emergem num determinado tempo e lugar históricos, condicionados por acontecimentos, conflitos, embates, transformações sociais, científicas e culturais.

Nesse movimento histórico, permeado por ambigüidades e transitoriedades, analisamos a constituição e desenvolvimento de paradigmas no cenário brasileiro a partir dos anos de 1970 até os dias atuais. Essa demarcação temporal²⁷ deve-se, essencialmente, ao fato de que é nesse contexto – anos 1970 e início dos anos 1980 – que o paradigma hegemônico de formação de professores, advindo da racionalidade técnica foi vivenciado e criticado de forma mais intensa no Brasil. Analisamos na seqüência as tendências emergentes como respostas e críticas àquele modelo – professor reflexivo, pesquisador de sua prática.

²⁷ Nossa opção por um determinado recorte cronológico – década de 1970 até os dias atuais – não se apresenta pela necessidade de encadear cronologicamente o período estudado, e sim por pretender focalizar diferentes tendências na formação de professores no Brasil.

1. Um olhar sobre os processos formativos: em foco a racionalidade técnica e o professor reflexivo

O paradigma da racionalidade técnica - herdeiro da matriz positivista²⁸ - desenvolve-se nos cenários internacional e nacional fortemente influenciado pela obra de Galileu, Bacon, Newton e Descartes. De acordo com SOUZA SANTOS,

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes (2002, p.60).

A expansão desse modelo de racionalidade para o campo das ciências sociais emergentes provocou, de forma direta e/ou indireta, a divisão do conhecimento em campos especializados, em busca de maior rigor e objetividade científica. No campo da educação assistimos um processo paulatino de divisão hierarquizada entre os que pensam e os que executam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática.

Com relação à formação de professores, este passou a ser considerado um técnico, cujo saber-fazer fundou-se em uma ciência rigorosa, matematizada e objetiva. A formação e a atividade profissional dos professores foram reduzidas a uma dimensão instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas.

²⁶ O positivismo determina a construção de um conhecimento reducionista, pautado pela concepção científicista do século XIX, defendida principalmente por Augusto Comte. No tocante as raízes históricas do positivismo, LOWY, é um autor que ajuda-nos a entendê-las. Segundo ele *pode-se dizer que a idéia de uma ciência da sociedade, elaborada segundo o modelo científico-natural, aparece particularmente no século XVIII. Pode-se encontrar em períodos anteriores alguns elementos dessa formulação, mas esta é realizada mais explicitamente no século XVIII, no momento em que se desenvolve a filosofia das luzes – o enciclopedismo – e a sua luta contra a ideologia dominante na época, a ideologia clerical, feudal, absolutista. Pode-se dizer que o positivismo moderno é filho legítimo da filosofia das luzes e, da mesma maneira que esta filosofia, ele tem em um primeiro período um caráter utópico, quer dizer, é uma visão social do mundo de dimensão utópica, crítica e, até certo ponto, revolucionária (1985, p.37).*

No Brasil essa tendência formativa teve seu autêntico desenvolvimento nas décadas de 1960 e 1970. DIAS ressalta que:

(...) a “política modernizante” dos militares (período da ditadura militar, de 1964 a 1985), inaugurou uma fase de rápidas transformações sociais, culturais e científicas, fazendo-se sentir profundamente seus efeitos na educação, que deveria assegurar as bases da nova sociedade da informação e da tecnologia (2001, p.48).

O regime militar, instalado em 1964 implantou, paulatinamente, medidas relativas à formação e à atuação dos professores. Tivemos, de modo geral, uma redefinição dos propósitos da educação, sob a perspectiva da doutrina de segurança nacional e desenvolvimento econômico, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar as resistências ao regime político autoritário.

Conforme BUFFA & NOSELLA, as discussões, debates e a movimentação sociopolítica dos educadores foram reprimidas e abaladas pela ditadura militar. As discussões ocorriam, geralmente, nos espaços político-ideológicos delimitados pelo Estado. Nesses espaços controlados os debates eram influenciados pela *ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano* (1991, p.143). Devemos lembrar que apesar de o Estado exercer, nesse período, uma forte intervenção e influência nos debates educacionais, os movimentos paralelos e de contestação ao oficial fizeram-se presentes em diferentes localidades nacionais.

Manter os educadores, suas formas de pensar e agir dentro dos muros da escola foi uma das estratégias para preservar um determinado *status quo* e manter a ordem político-econômico-social. Podemos dizer que as políticas educacionais implantadas durante o governo militar afetaram os professores de diferentes formas, sem entretanto desconsiderar que os professores encontraram e sempre encontram diversas maneiras de resistir, criando e recriando processos contra-hegemônicos.

Prosseguindo na execução do projeto político militar, em 1968, sobretudo após o AI-5²⁹, duas reformas foram implementadas, provocando profundas alterações na política educacional brasileira: a Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) e, poucos anos depois, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (hoje fundamental e médio), Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Tanto a Reforma do Ensino Superior como a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus devem ser compreendidas segundo seus condicionamentos internos e externos. De acordo com a literatura, a primeira revelou o propósito de conter as mobilizações estudantis e eliminar possíveis focos de resistência ao regime dentro das universidades. A segunda, ao adotar uma estratégia de controle e massificação do ensino, contribuiu para a desqualificação da escola pública nos níveis fundamental e médio, ampliando, conseqüentemente, a distância entre as classes sociais do país.

O controle sobre as universidades, que desde o início de 1969 estavam sob o regime do Decreto-Lei 477 (proibindo atividades políticas a estudantes, professores e funcionários) intensificou-se. A Reforma Universitária tinha por objetivo atender a demanda quantitativa e enfatizar o papel da técnica, adequando-a às exigências do modelo de desenvolvimento econômico.

Segundo o princípio da racionalização são criados departamentos e estabelecem-se normas para a direção, corpo docente, corpo discente, cursos e estabelecimentos isolados. Nasce um novo modelo de funcionalidade universitária, que acarretou importantes modificações *organizacionais* e *administrativas*. As principais características dessas modificações são, conforme FONSECA (1993):

a) Departamentalização;

²⁹ O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi decretado durante o governo do General Costa e Silva sem prazo determinado de vigência. Para os ideólogos do regime instaurado em 1964, era necessário conter o surto subversivo que se espalhava, em função de uma oposição sistemática, feita principalmente por estudantes, intelectuais e grupos tidos como de esquerda. O documento representou um “verdadeiro silêncio” para todos os setores brasileiros. Abrangeu o nível político, intelectual, social e cultural. Durou até 1979, e restabeleceu o poder presidencial de cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir e aposentar juizes e funcionários públicos. Também acabou com a garantia do habeas-corpus, ampliou e endureceu a repressão policial e militar.

- b) Matrícula por disciplina;
- c) Unificação dos vestibulares, que passaram a ser classificatórios;
- d) Fragmentação dos cursos;
- e) Controle ideológico e administrativo dos professores;
- f) Administração nos moldes empresariais, que representou o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica.

Além dessas modificações, a Reforma Universitária propiciou a implantação dos cursos superiores de curta duração (Licenciatura Curta). Tais cursos foram criados através do Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que fundamentava-se no Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968.

As conseqüências engendradas por essa implantação foram múltiplas, e são sentidas no meio educacional até os dias atuais. Um dos principais resultados produzido pela criação da licenciatura curta é desqualificação profissional dos professores. Ao nosso ver, a desqualificação deve ser entendida dentro de um contexto mais amplo, contexto esse que faz parte do complexo fenômeno da racionalização do trabalho. Tal fenômeno engloba outros fatores, para além da desqualificação dos profissionais da educação. CONTRERAS, sintetiza-os com propriedade, apresentando-os da seguinte maneira:

- a) *separação entre concepção execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide;*
- b) *desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção;*
- c) *perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência* (2002, p.35, grifos nossos).

Analisando ainda o processo de desqualificação profissional gerada pela criação da licenciatura curta, FONSECA destaca:

a desqualificação operada pela licenciatura curta e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola aprofundou a desvalorização profissional do docente e sua conseqüente proletarização e sindicalização (1993, p.33).

A autora continua o texto afirmando:

As Licenciaturas Curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma (...) Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (1993, p.27).

Os princípios epistemológicos que fundamentavam, de forma geral, os processos de formação de professores nesse contexto advinham, como podemos perceber, do modelo da racionalidade técnica, dando continuidade aos processos anteriores, porém dentro dos princípios e objetivos do projeto político educacional implantado durante a ditadura militar. Por muito tempo a instituição escolar foi considerada como espaço meramente funcional de formação de uma ordem social e econômica. Desse modo, o modelo de formação vigente centrava-se na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que objetivavam qualificar o profissional da educação para o ingresso no mercado de trabalho.

Como conseqüência, o professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva de formação eminentemente técnica, com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem³⁰. O pressuposto básico era o de que cabia aos professores a *solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica* (CONTRERAS, 2002, p.90).

Na formação inicial ou continuada dos professores era previsto o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares e didáticos, técnicas de organização e coordenação da sala de aula, controle de disciplina e procedimentos avaliativos que, quase sempre, lhes eram impostos e exteriores, ou seja, eram elaborados e instituídos por especialistas.

³⁰ Apesar das inúmeras críticas feitas atualmente aos termos “treinamento” e “reciclagem” na discussão teórica sobre formação continuada, utilizamos, nesse momento, tais termos porque nesse período histórico eles foram majoritariamente empregados.

Conforme o modelo da racionalidade técnica, a teoria constitui-se orientadora da prática pedagógica, isto é, entre teoria e prática impõe-se uma fronteira rígida e pré-estabelecida. Diante dessa dicotomia (teoria/prática), a prática pedagógica é concebida como simples campo de aplicação de teorias. Desconsideram-se, portanto, os múltiplos saberes que o professor constrói ao longo de sua trajetória de vida. SHÖN (1992), enfatiza os problemas da dicotomia entre teoria e prática, ou melhor, sobre o consenso de que a prática é simplesmente um território de aplicação de teorias e do exercício de utilização de instrumentos técnicos.

DIAS considera que os cursos de formação de professores quando ancorados e orientados pelos princípios epistemológicos da racionalidade técnica, transmitem um conhecimento universal oriundo dos currículos ou livros didáticos, externos ao mundo dos professores e ao mundo das escolas. Nas palavras da autora,

Essa exterioridade reforçava nos(as) professores(as) o sentimento de inadequação dos saberes produzidos na academia para dar conta do real complexo, imprevisível e transitório, próprio do ofício de ser professor(a) (2001, p.49).

E ressalta:

(...) a aventura de imaginar, criar e reinventar o cotidiano, produzindo saberes na e sobre a prática, não é valorizada. Reduzir as ações do(a) professor(a), bem como o território complexo sobre o qual exerce sua profissão, é no mínimo trabalhar a favor da desprofissionalização docente (2001, p.49).

TARDIF (2002), destaca que, historicamente, os professores permaneceram subordinados, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal. Na condição de subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, restava-lhes o papel de executores e reprodutores. Para nós, a condição de subordinação fortalece o processo de desqualificação profissional dos docentes.

CONTRERAS afirma que a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se

valores absolutos nesse cenário onde impera a desprofissionalização docente. Conforme o autor,

a progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torna-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração (...), ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (2002, p.36).

Os docentes sofreram, assim, um processo paulatino de perda das qualidades, atribuições e possibilidades que os caracterizavam como profissionais³¹. A perda de tais qualidades, acrescida da deterioração das condições de trabalho, gerou, segundo CONTRERAS, um *fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização* (2002, p.33).

O pressuposto o qual fundamenta o processo de proletarização dos professores é que *o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia* (CONTRERAS, 2002, p.33).

Diante das limitações, lacunas e problemáticas que o modelo da racionalidade técnica suscitou ao exercício cotidiano da profissão docente, várias críticas a esse modelo de formação foram apresentadas pelo universo acadêmico, associações de professores, congressos, enfim, por diversas instâncias responsáveis pela formação dos sujeitos envolvidos com a dinâmica da vida escolar.

As críticas evidenciaram que os processos de formação docente, pautados no modelo da racionalidade técnica, não foram capazes de preparar os professores para lidarem com questões imprevisíveis, singulares e complexas que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, o qual envolve questões que não podem ser interpretadas como *processo de*

³¹ A perda das qualidades que faziam dos professores profissionais pode ser melhor compreendida em: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas (CONTRERAS, 2002, p.103).

Nesse sentido é importante destacar o que diz TARDIF. O autor defende a necessidade de repensarmos a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. De acordo com o autor:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (2002, p.23).

As novas formas de se pensar, conceber e desenvolver a formação docente foram potencializadas, em grande medida, pelas mudanças sociais vivenciadas no final da década de 1970 e durante os anos de 1980 e 1990.

Com a crise do regime militar, o movimento de redemocratização e as novas possibilidades de pensar a realidade brasileira, inicia-se uma importante fase para a educação brasileira. Os professores, nesse período, engajaram-se nos movimentos sociais, que eram, sobretudo, movimentos de luta e resistência em prol do reconhecimento social da profissão docente, do fortalecimento dos sindicatos, valorização de suas vozes, saberes e experiências. Buscavam ocupar espaço na história da educação brasileira, no fazer pedagógico. Questionavam, por fim, o modelo da racionalidade técnica vigente, o que pode ser exemplificado pelas lutas e pelo fim dos Cursos de Licenciatura Curta, por exemplo.

Esse novo tempo da história brasileira – anos de 1980 e 1990 – representou um marco para novas propostas de análise sobre a formação de professores. Articularam-se, paulatinamente, novas formulações teóricas e metodológicas que realimentam diversas áreas, como as Ciências Humanas e as Ciências Sociais. Nesse contexto floresceram significativos debates entre os educadores, na busca de uma nova proposta para a formação docente.

Tivemos, nesse sentido, diversos debates pedagógicos realizados em congressos e organizações de educadores nos anos de 1980, tais como a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Lembramos que em julho de 1990 a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa transformação expandiu sua estrutura e cada vez mais aglutinou a participação dos representantes dos profissionais da educação os quais em tal papel de representantes, organizam e desenvolvem o aprofundamento de estudos e decisões sobre a formação do educador.

Conforme VIEIRA,

Os encontros das CBEs, durante os anos 80, principalmente em 1980, 1982, 1984 e 1986, demonstraram a intenção dos educadores de participar e intervir na atividade política, fosse como organização civil ou propondo um projeto pedagógico alternativo ao projeto governamental, no sentido de garantir a redemocratização do país (1995, p.41).

Em 1986, criou-se o Fórum Nacional da Defesa da Escola Pública (FNDEP) que representou importante contribuição para a educação brasileira. Seu objetivo principal era elaborar propostas para a constituinte e para uma nova LDB, garantindo a escola pública, gratuita e de boa qualidade.

A composição desse fórum abrangeu várias entidades vinculadas ao cenário educacional brasileiro, nos níveis do ensino fundamental, médio e superior. Dentre elas, podemos citar: ANDES, ANPED, SBPC, CEDES e UNE.

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) passou a formular propostas que norteariam as discussões acerca da formação do professor e de seu papel político. Podemos citar como exemplo a exigência de uma formação contextualizada, capaz de colaborar para a transformação educacional e da

sociedade.

Dessa forma, no Brasil, os anos de 1980 foram marcados pela preocupação de vários educadores em rever a função da universidade como formadora de professores no contexto de redemocratização do país. Os professores não estavam mais dispostos a aceitar as decisões autoritárias e centralizadoras das instâncias governamentais e a universidade encontra-se inserida neste movimento mais amplo em defesa da educação e pela democratização do país.

No campo da pesquisa educacional, o professor que historicamente foi ignorado ou mesmo desprezado, vai constituindo-se centro das atenções. A subjetividade do professor, antes desconsiderada, nesse momento passa a ser reconhecida e valorizada. Ganham força nas investigações a vivência e experiência dos profissionais da educação, enfim, as histórias de vida, as relações que o professor estabelece com os saberes, com os outros, com o cotidiano da escola e com o mundo.

Busca-se, a partir daí, produzir um outro tipo de conhecimento sobre o professor, sobre seus saberes e práticas educativas. Sua voz passa a ser ouvida, e além disso, busca-se nos cursos de formação de professores, especialmente na formação continuada, novos caminhos teóricos e metodológicos que dêem conta da complexidade, imprevisibilidade e singularidade próprias do fazer docente.

JOSSO ressalta que no *campo da Psicologia e da Educação*, *Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré* são autores de referência que preparam o terreno do nosso interesse biográfico para aproximar a formação do ponto de vista do sujeito aprendente (2002, p.14). É importante dizer que não desconsideramos o desafio que as universidades enfrentam para desenvolver esse paradigma de formação de professores – centrado no sujeito aprendente – uma vez que elas encontram-se enraizadas no modelo da racionalidade técnica. Acreditamos que as mudanças estão processando-se lentamente, e cada vez mais os processos

de ensino e aprendizagem aproximam-se e levam em consideração a cultura, os argumentos, os julgamentos, as crenças, os valores, os sentimentos, as motivações, as concepções e vivências dos professores.

Essas mudanças não se processam apenas em nível nacional. Pelo contrário, internacionalmente elas são mais visíveis e possuem um caráter pioneiro. Intensifica-se o diálogo entre a produção acadêmica brasileira e internacional. Parte das mudanças, configuradas em nível internacional, são explicitadas por TARDIF (2002). O autor cita os exemplos das províncias canadenses (Colúmbia Britânica, Ontário e Quebec), nas quais os professores em formação contribuem, em parte, com sua própria formação, determinando com outros sujeitos da educação os conteúdos e as formas que integram o processo formativo. Em suas palavras encontramos o que se segue:

Nas universidades americanas e canadenses, também se procura implantar vários e novos dispositivos de formação nos quais os professores de profissão (professores em atuação na rede de ensino) sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores. Esses fenômenos, e muitos outros semelhantes mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas (2002, p.240-241).*

Observamos assim o florescimento de novos caminhos, perspectivas e possibilidades para a formação de professores. São movimentos que desenharam, na trama da história, um olhar diferenciado para os docentes, suas formações, seus saberes, suas experiências e práticas. Desse modo, os professores são considerados como sujeitos socioculturais que se constituem permanentemente num determinado espaço e tempo histórico. O professor é *resgatado em sua historicidade e complexidade humana, como pessoa crítica, criativa, curiosa, sensível, como autor de sua vida e de sua prática pedagógica, protagonista em ação* (DIAS, 2001, p.57).

* Acréscimo nosso.

Como vimos, a efervescência social e política dos anos de 1980 favoreceu mudanças substantivas no campo da formação docente. Neste contexto, o debate educacional brasileiro passa a incorporar os conceitos de “Professor Reflexivo” e “Professor Pesquisador” que chegam até nós, inspirando e delineando novos modelos de formação de professores.

O conceito de “Professor Reflexivo” é fruto da produção teórica e empírica de Schön³², que:

observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais (PIMENTA, 2002, p.19).

Sob influência de John Dewey, como mostra-nos PIMENTA (2002), Schön contrapõe-se ao modelo da racionalidade técnica de formação de professores. Sendo o cotidiano da sala de aula permeado por incertezas, conflitos, indefinições, dilemas, instabilidade e imprevisibilidade, o autor rompe com a perspectiva pré-estabelecida pela ciência, que prevê caminhos/metast a serem seguidos pelos professores para que se possa alcançar determinados resultados que são exteriores às reais necessidades dos sujeitos (professores e alunos) inseridos no interior do espaço escolar.

Ao defender a formação de professores reflexivos, o autor valoriza a *experiência* e a *reflexão na experiência*. Para tanto propõe que a formação docente seja fundamentada numa *epistemologia da prática*, na qual temos a *valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o*

³² O autor influenciado por Dewey, busca fundamentar seu pensamento na “Teoria da Indagação” e propõe a formação de profissionais reflexivos. Tal teoria foi, num primeiro momento, direcionada para a Arquitetura, o Desenho e a Engenharia. Na década de 1980, são publicadas duas obras sobre a formação de arquitetos: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987). Posteriormente, no início da década de 1990, o pensamento de Schön é paulatinamente difundido e discutido no meio acadêmico, contribuindo para a formação de professores no Brasil. Podemos dizer que o primeiro contato com o pensamento do autor deu-se por intermédio do livro *Os professores e sua formação* (1992), coordenado por António Nóvoa. Nesse livro encontramos o texto *Formar professores como profissionais reflexivos*.

reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p.19).

Observamos que o foco de análise altera-se e centraliza-se, de acordo com a proposta de Shön, na internalidade do processo de ensino e aprendizagem. Se no modelo da racionalidade técnica tínhamos uma perspectiva externa, na qual os professores exerciam pouca ou quase nenhuma influência, temos agora a emergência de um olhar que concebe os professores como sujeitos centrais na definição, problematização e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

De mero executor de decisões estabelecidas por outras instâncias, o professor passa a ter reconhecimento como produtor de um conhecimento que é fruto de seu fazer cotidiano, de suas ações diárias. Segundo PIMENTA, esse conhecimento é *tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito* (2002, p.20).

Nos processos educativos que se constituem no interior da sala de aula e na escola como um todo – processos dialéticos, dinâmicos e permanentes – três movimentos permeiam e perpassam o saber e o saber-fazer dos professores, de acordo com a tendência reflexiva sugerida por SCHÖN (1992). São eles: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre reflexão na ação*. Uma vez que os professores são chamados a observar, refletir, descrever, questionar, reorganizar e sistematizar os múltiplos acontecimentos e relações que configuram o ambiente escolar, a pesquisa ganha forma e valorização. Temos, então, o professor pesquisador de sua própria prática.

Para DIAS,

Um(a) professor(a) reflexivo está sempre em movimento, em ação, numa atitude de escuta sensível, estabelecendo relações a todo momento, intuindo, tecendo analogias, realizando sínteses, análises, julgamentos, antecipações; permitindo se surpreender a cada instante

com as situações imprevisíveis do cotidiano; acolhendo (e não sem resistência e dor) a incerteza, o não-saber, a contradição, o conflito, próprios do ser e do constituir-se professor(a) (2001, p.59).

Como percebemos, a concepção de “Professor Reflexivo” suscitou muitos debates no universo educacional nas últimas décadas. O educador passou a ser concebido como alguém dotado de historicidade, como ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa e sensível. Enfim, como autor de seus saberes e práticas pedagógicas. Se a racionalidade técnica implicava na dissociação entre eu pessoal e eu profissional, nessa tendência marcadamente reflexiva as duas dimensões aproximam-se. A fronteira antes criada entre os espaços da vida e do trabalho é diluída e, nesse sentido, reafirmam-se as palavras de NOGUEIRA (2003) lembradas no início do primeiro capítulo: *não há profissional sem pessoa*.

Considerando o professor como um ser que produz, caberia aqui ressaltar o que nos diz TARDIF. Para ele os professores (...) *nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem*. Cada professor *tem uma história, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem* (2002, p.265).

Apesar de reconhecermos as contribuições, não desconsideramos, em nossa análise, as críticas apresentadas por autores como CONTRERAS (2002), LIBÂNEO (2002), PIMENTA (2002), ALARCÃO (1996) E ZEICHNER (1993) à essa tendência de formação de professores. São críticas que nos fazem pensar sobre as limitações/implicações que operam nessa visão e a importância de compreendermos, analisarmos e aprofundarmos o conceito de “Professor Reflexivo”.

Dentre tais limitações podemos citar o individualismo da reflexão em prol da reflexão coletiva; ausência de critérios externos potencializados (sociais, culturais, organizacionais) de uma reflexão crítica; a excessiva e (mesmo exclusiva) ênfase nas práticas que acarreta na

secundarização do papel da teoria, na inviabilidade da investigação nos espaços escolares e na restrição desta nesse contexto.

Conforme CONTRERAS,

A instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar (2002, p.69).

Em continuação ao texto CONTRERAS fundamentado em Sacristán, afirma que:

(...) a atuação docente não é assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais (1990, p.75).

Frente aos desafios e demandas que o mundo contemporâneo apresenta-nos cotidianamente, não basta refletirmos sozinhos, isolados do contexto mais amplo que nos rodeia, faz parte de nós, o qual ajudamos a construir. Pensar, entender e ressignificar a educação é uma tarefa coletiva. Tarefa que precisa dialogar com a(s) teoria(s) educacional(is). Nos dizeres de PIMENTA, a teoria entendida como “cultura objetivada” *é importante na formação docente, uma vez que, além de seu papel formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada (2002, p.26).*

A reflexão não deve ser entendida como um processo voltado para si próprio, com fim em si mesmo. Para ZEICHNER (1993) a reflexão deve ser pensada como ato dialógico, conectada a objetivos mais amplos.

A emergência do conceito de “Professor Reflexivo” e o interesse por conhecer e desenvolver essa tendência formativa, seja nos cursos de formação inicial ou continuada, decorre da atualidade dos temas que ele encerra. Os temas recorrentes podem ser assim

resumidos: necessidade da eficiência; diálogo entre teoria e prática; perspectiva de formar o professor para a imprevisibilidade, as incertezas, conflitos e dilemas suscitados no dia-a-dia pelo trabalho pedagógico.

De acordo com o pensamento de LIBÂNEO o que está em jogo não é o abandono do “programa reflexivo”, o que não seria sensato, uma vez que nesse programa existem possibilidades de enriquecimento teórico para as pesquisas sobre formação docente. Todavia, enfatiza o autor,

(...) seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem (2002, p.73).

O autor leva-nos a pensar que o “programa reflexivo” por si só não assegura mudanças substantivas nos cursos de formação de professores. É preciso buscar, segundo LIBÂNEO, práticas de formação de professores que contemplem, pelo menos, quatro requisitos:

(...) uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (2002, p.74).

Acreditamos que o pensar e agir reflexivo precisam ser entendidos numa perspectiva mais ampla, na qual estejam ligados aos problemas e experiências do cotidiano escolar, sem desvinculá-los também do contexto histórico, social, econômico e cultural. Precisamos atentarmo-nos para os riscos que representam privilegiar a prática docente como o *locus* preferencial de formação do professor e de sua identidade profissional. Podemos vir a excluir

ou reduzir indevidamente o espaço de outras instâncias da formação dos professores.

É necessário compreendermos o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação docente. Em outras palavras, não é possível substituímos, simplesmente, uma forma de racionalidade por outra: a racionalidade técnica pela racionalidade prática.

Nessa perspectiva, a reflexão, ao nosso ver, deve ser compreendida como processo crítico, assim como é apontado por GIROUX (1999). A prática reflexiva é concebida numa perspectiva mais ampla e complexa. O autor apresenta-nos a prática intelectual crítica que relaciona-se com os problemas e experiências da vida cotidiana.

Para GIROUX (1999) é necessário transcender os limites de nossas próprias categorias, questionar as estruturas que se inscrevem em nossas análises. Logo, os professores numa ação coletiva devem não só analisar, interpretar e compreender as condições nas quais ocorre o ensino, mas desenvolver os fundamentos para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Precisamos, portanto, trilhar caminhos inovadores, que produzam mudanças e que desenvolvam uma capacidade de reflexão, de crítica e de análise que incorpore e relacione dialeticamente processos individuais e sociais.

Para nós é preciso incorporar ao movimento de formação docente a reflexão sobre os inúmeros fatores, desde escolares até extra-escolares que interferem direta e/ou indiretamente no universo da vida profissional do professor. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser pensado e compreendido em consonância com o desenvolvimento da escola e da sociedade.

A idéia é que os sujeitos em formação possam refletir sobre seus repertórios de conhecimentos e sobre as práticas construídas em função de suas experiências de vida

cotidiana e escolar. É fundamental que os professores apropriem-se de canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam ampliar, dessa forma, suas respectivas possibilidades de compreensão objetiva e subjetiva dos mecanismos e conhecimentos sobre a identidade profissional docente.

O professor, nessa perspectiva, passa a ser concebido como sujeito ativo, interativo, emocional, histórico-cultural, o qual produz significados, sentidos e cultura (GONZALEZ REY, 2001). Sua constituição concretiza-se no movimento constante das relações históricas e sociais. FREIRE explica que *ninguém é verdadeiramente fora da história. Fora do social. Ninguém*. E completa, ao falar de si mesmo e de sua constituição:

Claro que tenho também uma dimensão que me pertence. Todos nós... Há um pedaço de mim que pertence só a mim mesmo. Que é o meu "eu". Que é a minha dimensão individual e que ninguém pode negar, nem abafar. Mas isso não é o que me explica. É o plano social em que eu me faço (1998, p.43).

E o professor, não somente ele, mas todos nós, educadores ou não, nos constituímos dessa forma, ou seja, no plano social, através de múltiplas e complexas relações que estabelecemos e vivenciamos todos os dias de nossas vidas. O professor não nasce professor, ele se faz professor, torna-se professor. A esse respeito NOGUEIRA afirma:

Não nascemos professor. Vamos nos tornando professor ao longo dos anos por meio das experiências, vivências e interações. O professor vai sendo forjado na prática cotidiana, no contato com centros de formação, teorias, autores. Os caminhos para ser (...) professor(...) passam pelos cursos de magistério, pelas universidades e continuam nos encontros pedagógicos, em reuniões no próprio espaço de trabalho, enfim, na formação continuada (2003, p.149).

No sentido de complementar e dar inteligibilidade ao processo de constituição do ser professor citamos FONTANA que afirma:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo

vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a des-ilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (1997, p.202).

E sendo o professor um profissional que por excelência lida com o imprevisível e com as incertezas, sua formação deve realizar-se em permanente diálogo crítico e dialético com o cotidiano. Aproximar-se do universo real de trabalho do professor é ter a possibilidade de conhecer e estabelecer relações entre nossas propostas teóricas e as práticas pedagógicas experimentadas e desenvolvidas por diferentes educadores. Deveríamos perguntar-nos, com mais frequência, sobre o conhecimento que detemos acerca das realidades e culturas para as quais pensamos preparar os professores. Tais realidades e culturas possuem um caráter essencialmente dinâmico, e quase nunca são desveladas ao longo da formação profissional do professor.

FREIRE ensina-nos que *conhecimento não se transfere, conhecimento se discute* (1998, p.46). Os professores precisam inserir-se na discussão, (re)elaborar, refletir e sistematizar o que produzem no cotidiano de suas ações. Ações que são complexas, múltiplas e variáveis. Ao desenvolvê-las, os professores produzem saberes que permitem resolver problemas práticos, produzidos e atualizados por meio da experiência. E é nisso que reside sua validade.

Trata-se, portanto, de atribuímos outro significado à formação de professores e também de construí-la de outra forma. O significado do qual falamos diferencia-se daquele previsto pelo paradigma da racionalidade técnica, onde temos padrões que são impostos de fora para dentro da escola. Padrões esses que são, sobretudo, instrumentais, objetivos, exteriores e neutros frente aos sujeitos e aos contextos escolares.

Também é preciso dizer, nesse momento, que não temos a pretensão de mantermo-nos meramente no âmbito da racionalidade prática, ou seja, enfatizar, prioritariamente, a reflexão

sobre a prática docente como único domínio da formação de professores. Entretanto, damos continuidade e reforçamos alguns aspectos dessa “vertente” que julgamos relevantes para a formação de professores. Os aspectos aos quais referimo-nos podem ser assim sistematizados: a) valorização dos sujeitos e de suas experiências; b) centralidade no processo e não somente nos fins e resultados do ensino e da aprendizagem; c) permanente interação com o contexto histórico-social que requer análise, compreensão e interpretação.

Como já afirmamos, se mantivermo-nos apenas no âmbito da prática docente, arriscamo-nos a substituir, de modo maniqueísta, uma forma de racionalidade por outra: a racionalidade técnica pela racionalidade prática. Notamos a urgência de desenvolvermos propostas de formação de professores que articulem os dois universos do campo da educação: *técnico e prático*.

Nesse sentido, o significado que atribuímos à formação de professores inspira-se também em LARROSA. Conforme o autor, o processo formativo deve ser pensado, concebido e desenvolvido como uma **“aventura”**. Para ele, essa aventura **é percurso, viagem sem roteiro, sem resultados pré-estabelecidos**. É, sobretudo:

(...) uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (...) processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo (2000, p53).

A viagem, de acordo com LARROSA, *desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem (...) e nesse desenvolver-se da viagem (...) constitui-se, para além da evocação, a recordação*. No movimento da viagem realizamos diversas leituras sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos. Para o autor *aprender a ler é, ao mesmo tempo, um “voltar sobre os rastros do passado” e um “recomeçar”* (2000, p.62).

Pensamos que esse processo, ou melhor, essa viagem, é marcada por descobertas sobre nós, sobre os outros e sobre o mundo. E o que dá sentido a essas descobertas são nossas experiências legitimadas em tempos e lugares diversos.

Sobre a “experiência”, encontramos em THOMPSON (1981) – historiador inglês – uma argumentação histórico-cultural que, para nós, representa grande valor, na medida em que fornece-nos subsídios teóricos para analisarmos e compreendermos os processos formativos. Ao elaborar a categoria “experiência”³³, THOMPSON defende a experiência vivida como sendo um alimento fértil para o mundo acadêmico e capaz de constituir um tipo de conhecimento que muito tem ajudado a produzir a existência humana.

Nesse sentido as experiências vivenciadas por nós, durante a vida escolar e extra-escolar constituem recursos teórico-metodológicos para a produção do conhecimento no âmbito do campo educacional. Dessa forma, o ensino proposto aos professores deve considerar o diálogo entre as vivências do passado e a situação atual, desde que esta seja contextualizada no espaço-tempo em que ocorre.

THOMPSON define “experiência” da seguinte maneira:

(...) uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (1981, p.15).

Associado à categoria “experiência”, o autor introduz o termo “cultura”. Essa introdução fortalece sobremaneira a idéia de sua importância (da experiência) para a produção de análises sobre a vida prática. Afirma THOMPSON:

(...) as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou

³³ Edward Palmer Thompson (1981) ocupa-se, sobretudo, da formação da classe operária inglesa e, simultaneamente, da formação da consciência de classe. A partir da interpretação que fez da construção de tal classe é que ele elaborou a categoria “experiência”.

(como supõem alguns praticantes teóricos) (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (1981, p.189).

Percebemos que a experiência ensina os homens, mas não somente isto. Notamos que dependemos dos resultados dessa vivência para elaborarmos análises de práticas sociais (educativas) exercidas por sujeitos que estão inseridos na história, construindo-a, sendo esta a história individual e coletiva.

Para obter acesso à experiência vivida é necessário que se ouça quem a experimentou, é preciso ouvir o professor. Ouvi-lo permite (re)alimentar e fortalecer reflexões acadêmicas. Ouvir, interpretar e ressignificar as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos - a sala de aula, o cinema, as lutas e movimentos sindicais, o teatro, a família, a igreja, o bairro. Em síntese, ouvir o professor é possibilidade viva de evidenciar modos de pensar e de agir que se relacionam com determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Precisamos considerar, nos processos de formação de professores, o potencial formador e transformador do repertório de conhecimentos dos educadores. Esse repertório, adquirido em função das experiências de vida cotidiana e escolar, precisa ser considerado e tematizado no desenvolvimento das ações pedagógicas.

No caso dos cursos de formação inicial, por exemplo, é sabido que muitos alunos, por circunstâncias diversas, já possuem experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática. Mesmo assim, freqüentemente o que ocorre é a desconsideração de tais conhecimentos.

Conforme PIMENTA,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor... Também sabem sobre o ser professor pela experiência socialmente acumulada, pelas mudanças

históricas da profissão, pelo exercício profissional em diferentes escolas, pela desvalorização social e financeira dos professores, pelas dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores pelos meios de comunicação (1998, p.165-166).

Observamos dessa forma que não se trata mais de pensar o processo de formação para além do sujeito que aprende. Este último é parte do processo, é sujeito do próprio processo de conhecimento. Processo que por natureza é inacabado, em permanente elaboração e reelaboração, e que deve ainda articular teoria e prática, saber e fazer, ensino e pesquisa.

Conceber os aprendentes como sujeitos do processo de formação é deixar de considerá-los como *técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros* (por exemplo: *os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.*) (TARDIF, 2002, p.229).

Para TARDIF, o professor *é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (...)* sendo assim, falar em formação de professores é pensar sempre que o professor *aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores(...)* bem como lembrar que *seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor* (2002, p.230-232).

Nessa perspectiva, a formação de professores pressupõe algumas mudanças substanciais, mudanças que encerram, sobretudo, as concepções e as práticas vigentes nos processos formativos. A esse respeito TARDIF faz três considerações:

- *reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que **deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional**, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou*

em qualquer outro lugar.

- *o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, **então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos** (...) o desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.*
- *a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno de lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (Psicologia, Filosofia, Didática, etc.) não têm relação entre elas (...) são de pouco impacto sobre os alunos. O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos **abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.** Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; **ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação** (2002, p.240-242, grifos nossos).*

A perspectiva de formação de professores defendida por TARDIF aproxima-se do que se denomina por *epistemologia da prática*. Trata-se, especificamente, do estudo do universo de saberes utilizados pelos professores em suas ações cotidianas. O propósito da *epistemologia da prática* é fazer conhecer/desvelar esses saberes produzidos pelos professores. *Compreender como são integrados, concretamente, nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho* (2002, p.256).

Considerar essa perspectiva é de suma relevância, pois possibilita-nos a incorporação dos saberes e das culturas cotidianas. Dialogar com tais saberes e culturas é uma possibilidade concreta de dar significado ao que passa-se no cotidiano escolar do ponto de vista da formação docente. O que queremos dizer é que a formação de professores deve pressupor a valorização da dimensão científica dos conhecimentos em permanente interação com a dimensão prática.

É preciso buscar um processo equilibrado que supere a fragmentação e desarticulação entre as propostas oficiais de formação de professores e os valores e experiências daqueles diretamente envolvidos na escolarização. Se formos capazes de oferecer melhores programas de formação, provavelmente os professores estarão melhor capacitados para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e embates e, dessa forma, propor uma melhor educação para seus alunos, ao mesmo tempo que sentir-se-ão mais confiantes e positivos frente à profissão docente.

A educação de professores deveria assumir então, no seu caráter institucional, a responsabilidade da formação e preparação do profissional para a valorização, discussão e reconstrução de sua própria prática e também estudar e analisar as situações de ensino vivenciadas. Para PIMENTA,

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado à sua experiência. Isso não significa ficar no nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Isso coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (1998, p.174).

Portanto, a aprendizagem docente deveria integrar o estudo de situações práticas que são complexas e abertas a uma variedade de interpretações sob diferentes olhares. Desse modo teríamos a oportunidade de redimensionar o saber, o saber-fazer e o saber-ser, numa perspectiva de construção integral, privilegiando a auto-reflexão, a análise, a construção e reconstrução da prática, no sentido de uma permanente constituição do professor como ser multidimensional.

CAPÍTULO III

Por entre as narrativas e os currículos oficiais: vozes, escritos, diálogos

A narrativa (...) não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.
Walter Benjamin

Neste capítulo trataremos de algumas particularidades dos Cursos Superiores – Pedagogia e História da UFU – e do Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG. Nossa preocupação é abordar as configurações, relações e repercussões de tais processos formativos na formação e prática pedagógica das professoras que participaram da pesquisa à luz de suas narrativas e dos documentos oficiais das instituições - Projeto do Curso de Pedagogia/Atualização Curricular; Projeto do Curso de História; Proposta Curricular do Projeto Veredas; Catálogo dos Cursos de Graduação da UFU (versão em CD-ROM).

Interessa-nos apreender o processo pelo qual cada professora apropriou-se - em tempos e espaços diversos - de concepções, valores, normas, saberes e práticas pedagógicas que regem o cotidiano educativo da escola. De acordo com STEPHANOU,

(...) o que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo (2004, p.28).

Em continuação, STEPHANOU cita Popkewitz para enfatizar a ampla, complexa e dinâmica dimensão formativa que o currículo possui. Vejamos o que diz o autor:

(...) aprender informações no processo de escolarização é também

aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar o mundo em geral e seu 'eu' no mundo (In: STEPHANOU, 2004, p.174,192).

Ao desenvolver seu papel formador o currículo consolida certas maneiras de *conhecer, compreender e interpretar o mundo*. Esse ponto, em especial, desperta em nós o desejo de caminhar por entre as narrativas e os currículos oficiais na tentativa de apreender e interpretar o vivido pelas professoras nos seus movimento formativos. De que forma a materialização do currículo, entendida como artefato sociocultural, instaurou uma série de processos que viabilizaram a re/produção e re/criação de sentidos, significações, saberes e práticas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental? Esse questionamento leva-nos a explorar as diferentes leituras que emergiram no discurso das professoras para, num movimento dialógico, descobrir e analisar as relações existentes entre suas formações superiores e o cotidiano de suas ações no espaço-tempo da sala de aula.

É fato que a formação universitária caracteriza e representa um momento importante no processo formativo dos professores. No meio acadêmico emergem e desenvolvem-se concepções, conteúdos, teorias, leituras e programas que provocam mudanças, rupturas e permanências nos modos através dos quais os professores concebem e re/constróem seus saberes e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para NOGUEIRA,

A profissão professor é um constructo. O professor é um vir a ser. Não nascemos professor. Vamos nos tornando professor ao longo dos anos por meio das experiências, vivências e interações. O professor vai sendo forjado na prática cotidiana, no contato com os centros de formação, teorias, autores. Os caminhos para ser, oficialmente, professor ou profissional da educação, passam pelos cursos de magistério, pelas universidades e continuam nos encontros pedagógicos, em reuniões no próprio espaço de trabalho, enfim, na formação continuada (2003, p.149).

Sem desconsiderar o real valor dos demais espaços formativos, – encontros

pedagógicos, reuniões nos ambientes de trabalho, formação continuada, dentre outros não mencionados por NOGUEIRA – priorizaremos nesse momento o papel dinamizador da formação universitária na vida profissional das docentes entrevistadas. Desse modo, a título de organização didática, inicialmente nossa atenção será direcionada para professoras que cursaram Pedagogia/UFU. Em sequência teremos as educadoras que se formaram em História/UFU e, finalmente as narradoras que cursam o Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG.

1. O Curso de Pedagogia da UFU: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais?

Como afirmamos anteriormente, o texto curricular expressa determinados interesses, valores e ideologias. MOREIRA & SILVA destacam o seguinte:

(...) o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (2000, p.28).

Compartilhamos tal concepção sobre o currículo escolar e ressaltamos que o mesmo não é um mero instrumento de reprodução mecânica e passiva de uma dada cultura. É um campo onde se re/produz, cotidianamente, uma dinâmica altamente conflituosa que depende e se relaciona aos fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos. Nesse sentido, é interessante mencionar que através de tal dinâmica inúmeros processos formativos são ativados e promovem a re/constituição de saberes e práticas por nós, professores.

No caso das duas professoras que cursaram Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia - Cristiane Márcia Oliveira da Cruz e Rosa Maria - esses processos formativos foram vivenciados de forma singular por cada uma delas. Tal modo singular pelo qual cada professora apropriou-se de determinadas maneiras de ser e estar na profissão docente

relaciona-se direta e/ou indiretamente com suas histórias de vidas e suas experiências. Falar de suas formações no Curso de Pedagogia é falar, por conseguinte, de um amálgama de movimentos e vivências que nem sempre constituem-se de forma articulada e visível aos olhos daqueles que buscam sua compreensão. Para nós, essa compreensão configurou-se como um desafio, que motivou-nos a cada novo dia da pesquisa. Debruçamo-nos sobre as narrativas e os documentos oficiais no intuito de dar visibilidade aos movimentos, processos, influências e elementos diversos que, acoplados, suscitam modos de ser, pensar, agir, falar e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, ao debruçarmos sobre as narrativas e os documentos oficiais percebemos que as relações sobre as formações e as práticas educativas no cotidiano escolar estão intimamente ligadas.

Ao narrar seu processo de formação, Cristiane Márcia compara as duas experiências³⁴ que vivenciou no Curso de Pedagogia da UFU, e ressalta fatores importantes que levam-nos a refletir sobre as relações entre teoria e prática. Sua narrativa remete ao próprio desenvolvimento do Curso e suas conseqüentes mudanças históricas que influenciaram o redimensionamento de tais relações.

A narradora relata-nos que ao retornar ao Curso de Pedagogia, em 1999, sentiu algumas modificações nas relações entre teoria e prática. Seu depoimento evidencia que na primeira experiência *a escola* (Curso de Pedagogia*) *não trabalhava muito com a prática*. Na segunda experiência confessa-nos ter sentido uma mudança significativa:

De primeiro a gente não fazia... Você não ia à escola, não tinha condições para realizar algumas discussões que aconteciam no dia-a-dia. Era um estudo muito centrado. Hoje acredito haver mais abertura na escola (Curso

³⁴ Lembramos que Cristiane Márcia vivenciou dois momentos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. No primeiro abandonou a faculdade por motivos pessoais, os quais foram mencionados no primeiro capítulo da presente dissertação, ao apresentarmos cada professora. No segundo momento – 1999 - retornou ao Curso, após a realização do vestibular, e em 2003 finalizou sua graduação.

* Acréscimos nossos.

de Pedagogia^{*}), a gente consegue conversar outras coisas, fazer questionamentos que antes a gente não fazia.

Ainda sobre a mesma questão – relações teoria e prática – a professora afirma:

Ler, estudar a teoria, ler o que acontece é diferente de você estar ali na prática e tentar resolver o problema. Na prática tem muitas variantes. Ao estudar a teoria você não leva em conta tantas variantes que aparecem. Além das variantes, tem a sua questão, sua posição como professor, como você vê realmente essa história, essa dinâmica do dia-a-dia... depende muito da postura do professor. Eu acredito que a relação entre teoria e prática na faculdade ainda não está muito entrelaçada.

O registro da professora reflete, nitidamente, um foco de tensão relativo à separação teoria-prática, concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. A literatura da área demonstra que em sua própria gênese, o Curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por intermédio do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Por tal documento legal, determinou-se o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos Cursos oferecidos pelas demais instituições do país.

Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”. O curso de didática ficou constituído pelas seguintes

^{*} Acréscimos nossos.

disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação. Esse modelo “3+1” foi adotado para a formação do pedagogo de 1939 até 1969.

Como parte desse movimento nacional, foi criado o Curso de Pedagogia da UFU na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, a qual era mantida pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Em 19 de dezembro de 1959 foi aprovado seu funcionamento, e no ano seguinte, em 02 de fevereiro de 1960 sua autorização foi homologada.

Mantido pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, o Curso de Pedagogia manteve-se nesta situação até 1969. Nesse mesmo ano, juntamente com outros oito Cursos instalados na cidade desde 1957, constituiu-se a Fundação Universidade de Uberlândia, através do Decreto-Lei n. 762/69, sendo transformada em Universidade Federal de Uberlândia em 1978 pela Lei n. 532/78.

Com pouco mais de quarenta anos, o Curso de Pedagogia da UFU acompanhou e participou de momentos importantes na definição e redefinição da formação profissional do magistério no Brasil. Apesar de ter passado por muitas mudanças – 1939 a 1972 (período das regulamentações)³⁵; 1973 a 1978 (período das indicações)³⁶; 1979 a 1998 (período das propostas)³⁷ e 1999 até os dias atuais (período dos decretos)³⁸ – observamos uma

³⁵ Nesse período predominaram os questionamentos a respeito das funções que foram sendo atribuídas ao Curso no decorrer de seu desenvolvimento, bem como das respectivas estruturas curriculares definidas para seu cumprimento. Tivemos, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, o Parecer CFE n. 251/62, incorporado à Resolução CFE/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Essa Resolução foi aprovada sob vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a lei federal n. 4.024/61 – e homologada pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. Tivemos também, nesse período, o Parecer CFE n. 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Essas determinações legais nortearam a organização do Curso até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB – lei federal n. 9.394/96.

³⁶ Nesse período – “indicações” – os encaminhamentos formulados pelo então conselheiro de educação Valnir Chagas, visando à reestruturação global dos Cursos Superiores de formação do magistério no Brasil não puderam avançar em seu intento de disciplinar a matéria A questão da identidade do Curso de Pedagogia colocou-se a partir da projeção da identidade do pedagogo.

³⁷ Nesse período tivemos vários documentos produzidos no interior do movimento que visava ao encaminhamento da reformulação do Curso de Pedagogia.

fragmentação desde a década de 1930, quando o currículo adotado pelo padrão federal de 1939 separou a formação entre o técnico em educação e o professor. De acordo com BRZEZINSKI (1996), historicamente o Curso de Pedagogia foi marcado pela padronização do esquema “3+1” utilizado na regulamentação dos Cursos de Licenciatura.

Rosa Maria, ao comentar a mesma questão abordada pela professora Cristiane – relações entre teoria e prática – mostra-nos novamente a dicotomia existente entre conteúdo e método e ressalta a ênfase dada à dimensão teórica:

O Curso de Pedagogia só oferece a prática no final dos estudos, no estágio. (...) Eu precisava unir a teoria à prática, eu tinha muita prática, mas, precisava da teoria. A gente vai para um Curso Superior pensando unir a teoria à prática, mas é raro acontecer isso. Os estágios deveriam começar no primeiro ano e não no último ano.

Essa dicotomia entre conteúdo e método – ou concepção e execução; teoria e prática – contribui para hierarquizar as relações técnicas e docentes, o pensar e o fazer da prática educativa. Percebemos que essa dicotomia, relatada pelas professoras, possui uma configuração histórica e tem impactos na formação do pedagogo. Nesse sentido, são várias as iniciativas que vêm, ao longo das últimas décadas, criando espaços para estimular o debate e a proposição de novas abordagens que, em nível das instâncias formadoras, vêm assumindo uma postura crítica diante da posição do MEC e do CNE. Experiências inovadoras, estudos, pesquisas, avaliações, novos tratamentos e novas abordagens desenvolvidas de norte a sul do país têm se pautado em propostas visando contribuir para superar as dicotomias, as quais fragmentam o modelo de formação do pedagogo no país.

³⁸ O período dos decretos teve início em 1999 e se faz presente até os dias atuais. Diferencia-se dos demais períodos, por predominarem documentos que representam um deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Presidência da República. Documentos que, embora apresentem-se como decisões a respeito da formação de professores para a educação básica, possuem também a incumbência, ainda que indiretamente, de prescrever limites às funções do Curso de Pedagogia.

A exemplo desse movimento, citamos a ANFOPE, entidade nacional que trabalha no sentido de contribuir para redimensionar a formação do profissional para atuar na docência da educação básica. Dessa forma, a partir dos anos de 1980, a ANFOPE passou a desenvolver propostas voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando com o apoio do entendimento que se foi fazendo a respeito da “base nacional comum”.

De acordo com essa abordagem e em reação aos recentes temas levantados pela nova legislação educacional a partir de 1995, a ANFOPE tem encaminhado suas formulações na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, no intuito de tratar, simultaneamente, vários aspectos: formação inicial (incluindo o *lócus* dessa formação), condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998).

No IX Encontro Nacional realizado na cidade de Campinas, em agosto de 1998, a ANFOPE formulou o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998). Uma das orientações presente no documento vai no sentido de superar, no caso do Curso de Pedagogia, a fragmentação entre suas habilitações, e sugere que as próprias instituições formadoras organizem suas propostas curriculares, orientadas por indicações gerais a todos os Cursos, destacando-se entre essas a “Base Nacional Comum” e a consideração da docência como base da identidade profissional de todos dos profissionais da educação.

De todo o exposto, chamamos a atenção para um ponto em especial: eixos norteadores da “base nacional comum”. A esse respeito a ANFOPE define: sólida formação teórica, **unidade entre teoria/prática**, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho

coletivo e interdisciplinar, articulação entre formação inicial e continuada (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998). Compartilhando e reafirmando as propostas apresentadas pela ANFOPE, o Curso de Pedagogia da UFU coloca em discussão e definição um novo projeto acadêmico para a formação do pedagogo que tem como base a afirmação da docência, em seu sentido histórico e cultural.

Desse modo, reconhecemos que as narrativas das professoras – Cristiane Márcia e Rosa Maria – expressam um movimento que permeia o Curso de Pedagogia da UFU (e grande parte das instituições de educação superior do país), porém não podemos desconsiderar os processos que buscam repensar a formação do pedagogo. Em tais processos a docência é definida para além da dimensão técnica e instrumental, o trabalho docente é pensado como ato educativo institucional que integra um movimento complexo, histórico e cultural.

Desse modo, o Curso de Pedagogia da UFU caminha no sentido de superar a estrutura curricular programada segundo as habilitações tradicionais para a formação do professor e do bacharel (técnico ou especialista da educação), que provocaram, ao longo da história da educação brasileira, um distanciamento entre a formação docente e as demandas sociais impostas pelo mundo contemporâneo. Demandas que são alimentadas pela revolução tecnológica que vivemos, pela globalização da economia e pelo fim das fronteiras geográficas e espaciais.

Prevalece como base, no Curso de Pedagogia da UFU, a formação do educador, sendo as ênfases maiores os fundamentos epistemológicos do saber e da ação docente, no que se refere às dimensões filosófica, sociológica, psicológica e pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. Como desdobramentos temos um conjunto de disciplinas que integram e articulam conteúdos programáticos em torno da concepção criativa da relação entre

sociedade-homem-educação-ensino. Tais disciplinas foram organizadas em quatro (4) grupos, de acordo com o Catálogo dos Cursos de Graduação (2001):

I GRUPO: *Compreensão da sociedade e do homem de um ponto de vista geral.*

- Sociologia
- Filosofia

II GRUPO: *Compreensão da educação escolar do ponto de vista de uma concepção de sociedade e de homem.*

- História da Educação
- Psicologia da Educação
- Sociologia da Educação
- Filosofia da Educação
- Educação e Saúde

III GRUPO: *Compreensão da organização escolar.*

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
- Currículo e Programas
- Didática

IV GRUPO: *Compreensão do trabalho pedagógico e do ponto de vista das habilitações como mediação da prática social.*

- Princípios e Métodos de Alfabetização
- Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar
- Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
- **Metodologia de Geografia e História**
- Metodologia de Ciências
- Metodologia de Matemática
- Prática de Ensino
- Estágio Supervisionado

Interessa-nos, em especial, a disciplina **Metodologia de Geografia e História**, presente no último grupo. É preciso dizer que não desconsideramos as demais disciplinas, uma vez que os saberes e as práticas docente constituem-se a partir do todo, ou seja, dos diferentes universos, formações, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares e pedagogia institucionalizada. (TARDIF, 2002).

A **Metodologia de Geografia e História** é desenvolvida no terceiro ano do Curso de Pedagogia, e conforme sua ementa, o objetivo é construir *o significado da Metodologia do*

Ensino e o sentido da História e da Geografia nas séries iniciais. Além disso, é propósito da disciplina *diagnosticar o ensino de História e Geografia no atual contexto da sociedade brasileira.* Evidenciar, portanto, *pressupostos, experiências e propostas metodológicas e alternativas para o ensino de História e Geografia* (CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, 4ª ed. Universidade Federal de Uberlândia, 2001 CD-ROM).

Os documentos oficiais trazem claramente, como podemos perceber, objetivos a serem alcançados nesse período – 3º ano do Curso de Pedagogia. Porém questionamos: Como as professoras vivenciaram esse processo formativo que pretende construir o significado da metodologia do ensino e o sentido da História nos anos iniciais do ensino fundamental, como diagnosticar o ensino de História no atual contexto brasileiro e, evidenciar pressupostos, experiências, propostas metodológicas e alternativas para o ensino de História? Nesse sentido, ao dialogar com a professora Cristiane Márcia obtivemos os seguintes relatos:

Eu aprendi muito a trabalhar as questões de História, apesar de saber que tenho uma defasagem muito grande no ensino. Isso a gente vê quando se está na prática. Quando um aluno te faz uma pergunta, que precisa ter um conhecimento maior e você não tem, você sente, você sabe que precisa ir atrás.

E quando questionada a respeito dessa “defasagem muito grande no ensino” a professora responde:

É um conhecimento específico. (...) Eu sei que tenho muita defasagem. Muitas vezes eu tenho que sentar com meus filhos e perguntar: O que é isso em História? Em Geografia? Em Matemática? A gente discute e consegue. Eu vou aos livros. Isso eu faço muito porque sei, sinto que falta muita coisa para a gente aprender.

Cristiane leva-nos a refletir sobre a importância de desenvolvermos nos cursos de formação de professores os conhecimentos do objeto de ensino, com os quais o professor virá a trabalhar no cotidiano do espaço escolar. Sua narrativa desvela o não tratamento e ampliação dos conhecimentos previstos para serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental.

CABRINI lembra-nos que *o professor de História precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a História é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente* (2000, p.36).

A falta de formação específica na área de História favorece a utilização do livro didático, na maioria das vezes, como a principal (ou única) fonte historiográfica escolar utilizada por professores e alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com PINSKY & PINSKY, *um professor mal preparado (...) não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos* (2003, p.22). Traduzindo, não bastam os livros didáticos e paradidáticos de História para garantirem ao professor o desempenho adequado de suas aulas. Para os professores das séries iniciais que cursaram Pedagogia, recorrer aos livros de História faz-se necessário no intuito de suprir ou preencher as lacunas deixadas por sua formação profissional.

PINSKY & PINSKY ressaltam que:

Mais do que livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino (...) se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro (...) é preciso que o professor tenha claro o quê e o como ensinar (2003, p.22-23).

Como afirmam os autores, *é preciso que o professor tenha claro o quê e o como ensinar*. Vimos que os conhecimentos previstos para serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental são secundarizados durante a formação das professoras. Já o *como ensinar*, a dimensão prática do fazer cotidiano assume uma posição importante no decorrer do Curso de Pedagogia. Vejamos o que diz a professora Cristiane Márcia a esse respeito:

O como trabalhar em sala de aula me auxiliou muito. Eu me lembro quando fomos expor um trabalho com mapas - desenvolver as noções de espaço e tempo - muitos detalhes não tínhamos percebido e na prática você vê que dá resultado depois. O como trabalhar com a criança me ajudou muito. Trabalhando agora com a 2ª série, quando entra a questão "bairro", trabalho primeiro a criança no bairro dela. Trabalho questões simples como: o que é bairro? como um quarteirão é formado? Essa prática de ir ao local, ver como é formado e analisar, eu aprendi na Universidade. Antes de estar na Universidade mostrava o que estava nos livros, nas gravuras. Achava que aquilo ajudava as crianças. Você via que tinha dificuldade, mas não tinha idéia de como ia modificar.

Para nós essa dimensão prática é muito importante e não deve ser desprezada. Entretanto, além de dominar os métodos e técnicas de ensino, o professor precisa conhecer bem a matéria que irá ministrar no cotidiano de suas ações educativas. Precisa refletir sobre a natureza do conhecimento histórico, como ele se constitui, com que objetivos tem sido ensinado, a que interesses tem servido, que funções sociais pode agregar.

O Curso de Pedagogia da UFU, ao nosso ver, tem potencial para oferecer uma formação profissional na qual o professor constrói suas concepções sobre ensino, aprendizagem e História, viabilizando o estudo dos conteúdos históricos a serem selecionados e desenvolvidos no ambiente em que vai atuar. Seleção e desenvolvimento que devem levar

em conta a realidade da escola e do aluno, as experiências, deste as dimensões históricas, sociais e culturais de sua realidade, família, classe, país e tempo.

Portanto, consideramos importante, na formação profissional do professor das séries iniciais, o domínio do processo de produção do conhecimento histórico e a garantia de um tratamento aprofundado e ampliado dos conhecimentos históricos para serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental. Faz-se necessário instigar o diálogo com a produção de conhecimentos da área e oferecer oportunidades de reinterpretação nos contextos escolares da educação básica.

2. O Curso de História da UFU: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais?

Ao dialogar com as professoras formadas em História/UFU – Nilza Aparecida e Marisa Helena - percebemos um movimento que se aproxima e diferencia-se das relações entre teoria e prática apreendidas através do discurso das professoras formadas em Pedagogia/UFU. Se neste Curso, a ênfase situa-se na dimensão pedagógica da formação do professor, no Curso de História a ênfase é a dimensão teórica disciplinar, aliada à pesquisa.

Desde sua criação, em 1964, no âmbito da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia”, o Curso de História da UFU vivenciou várias mudanças³⁹ curriculares. Uma dessas mudanças ocorreu no período de 1988 a 1990, momento em que houveram discussões e assembléias que refletiam sobre questões como: **bacharelado e licenciatura**, reavaliação das matérias pedagógicas, matérias optativas, orientação individualizada dos alunos durante o Curso, regime anual e semestral; **relação entre ensino e pesquisa**; disciplinas metodológicas e de outras áreas do conhecimento.

³⁹ A exemplo de esclarecimento tivemos as seguintes mudanças: em 1972 criou-se o Curso de Estudos Sociais, nos moldes da Licenciatura Curta e com vestibulares separados para História e Geografia. Em 1974 ocorreu nova mudança e o vestibular passou a ser efetuado apenas para o Curso de Estudos Sociais, com opção posterior para Geografia ou História. No ano de 1984 ocorreu uma proposta de extinção do Curso de Estudos Sociais e abertura de vestibular direto para o Curso de licenciatura em História

Pensava-se que, por intermédio do bacharelado, dar-se-ia ao professor uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática da pesquisa e acrescida das disciplinas pedagógicas. Em 1989 criou-se uma comissão formada por professores e alunos, assessorada pelo historiador Kazumi Munakata⁴⁰, com o objetivo de construir um novo currículo que incorporasse perspectivas como “os Annales, o marxismo heterodoxo”, dentre outras. É importante destacar que as novas perspectivas voltavam-se para as questões do trabalho, da dominação e resistência do trabalhador.

A implementação dessa proposta curricular gerou, ao longo do tempo, novas insatisfações e novos desejos de mudanças. Em 1990 a coordenação do Curso de História elaborou um relatório que expressava o que os alunos e professores sentiam sobre as mudanças curriculares, seus reflexos e implicações. Os dados apontaram frustração majoritária dos alunos no que diz respeito à incompreensão dos propósitos das diversas disciplinas, que possuíam enfoques teóricos e metodológicos aparentemente incoerentes.

Nessa perspectiva, novas alterações foram propostas e implementadas a partir do primeiro semestre de 1991. O bacharelado passou a se fundamentar em dois eixos, sendo o primeiro formado pelas disciplinas de conteúdo específico: História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América. O segundo eixo compunha-se pelas disciplinas ligadas à Introdução aos Estudos Históricos (Análise do Discurso, Introdução aos Estudos Históricos I, II e III, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Seminário de Pesquisa, Historiografia e Monografia I e II).

Criaram-se também os Tópicos Especiais, que são constituídos por disciplinas temáticas. Além disso, o currículo do Curso de História oferece as disciplinas optativas, que visam enriquecer a formação dos alunos de acordo com suas necessidades e interesses. Por

⁴⁰ Na ocasião o Professor Kazumi Munakata era vinculado ao Departamento de História da UNICAMP.

fim, temos os Estudos Alternativos, que são disciplinas de ementas abertas que aprofundam os conteúdos em áreas específicas do conhecimento histórico.

Com relação à Licenciatura, sua concretização efetua-se através da complementação das disciplinas pedagógicas. Tais disciplinas são respectivamente: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Prática de Ensino de História I e II e Didática Geral. Essas disciplinas, que compõem a formação pedagógica, são associadas a diversos departamentos, institutos e faculdades. Desse modo, “Psicologia da Educação”, por exemplo, é proveniente de uma unidade, “Estrutura e Didática” de outra, e assim por diante. Somente a “Prática de Ensino” é de responsabilidade do Curso de História. A fragmentação e desarticulação entre as disciplinas pedagógicas são as marcas da formação pedagógica do professor de História. Como percebemos, as disciplinas do Curso de História dividem-se, basicamente, em três modalidades ou grupos: 1) conteúdo específico; 2) teoria e metodologia; 3) pedagógicas.

Um olhar atento e sensível para a estrutura curricular do Curso de História revela que a maior ênfase é dada à formação do Bacharel. De fato, isto pode ser confirmado pelos relatos das professoras – Nilza Aparecida e Marisa Helena. As narrativas aproximaram-se e refletiram sobre importantes elementos para a nossa análise. De acordo com a professora Nilza,

O Curso de História da UFU é voltado para a pesquisa. É o tempo inteiro te cobrando a pesquisa. Forma mais o pesquisador do que o próprio professor. Você entra no Curso e é mais historiografia: história/historiografia. Você fica quatro anos voltado para a prática da pesquisa. No último ano é que começamos a estudar a questão da Licenciatura. Talvez devêssemos estudar mais a própria questão do cotidiano, da sala de aula. Coitado do professor quando chega

na escola e cai numa sala de aula.

Sobre a mesma questão afirma Marisa Helena:

O Curso de História da UFU é só teoria! É assim... teoria mesmo, pura teoria. Apesar de fazermos Bacharelado e Licenciatura somos formados para sermos bacharéis.

As narrativas das professoras revelam uma realidade formativa que não é característica somente do Curso de História da UFU. FONSECA, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (MEC/2001), afirma que, com relação à formação do professor de História, o que temos em vigência nos processos formativos é sobretudo uma

(...) concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula “três+um”, marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de História (2003, p.62).

De acordo FONSECA, *esse modelo, apesar de tão amplamente debatido e criticado na área educacional, ainda persiste como norteador dos cursos de preparação dos professores de História no Brasil (2003, p.63).* As Diretrizes Curriculares reforçam o esquema “três+um” e revelam que a preocupação central dos Cursos de História é a formação do Historiador. Nas palavras de FONSECA o documento *nem sequer menciona a palavra “professor” (2003, p.60).* Esse dado, ao nosso ver, é preocupante na medida em que aprofunda e intensifica as problemáticas em torno da formação do professor de História.

FENELON, em 1983, já indicava esta problemática e faz-nos pensar e refletir sobre a formação docente do professor de História. Em suas palavras, percebemos que o processo formativo, nesses “moldes”, impacta na vida pessoal e profissional do educador de diversas formas. Comenta a autora:

(...) o profissional do ensino de História, o recém formado (...) passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos (...) sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente (...) E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (In: FONSECA, 2003, p.62).

Temos consciência de que esse sentimento de insegurança diante do que se passa na sala de aula – o processo de ensino, a relação com os alunos, dentre outras dimensões da atividade docente – não se restringe apenas aos Cursos de História. Trata-se de um sentimento compartilhado, socializado entre os diferentes professores que atuam em diferentes escolas. O que precisamos é repensar a formação do professor, repensar os processos formativos vigentes nas Universidades e Centros de Formação. Ainda que o Curso Superior de História Licenciatura, não tenha como objetivo formar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ele pode contribuir e participar ativamente da formação daquele professor que cursou o Magistério e atua neste nível de ensino, como é o caso das nossas colaboradoras da pesquisa.

3. O Projeto Veredas, convênio UFU/SEE/MG: o que dizem as narradoras e os documentos oficiais?

O Projeto Veredas Curso de Formação Inicial em Serviço, convênio UFU/SEE/MG, teve início em janeiro de 2002. De acordo com o discurso oficial (Governo Estadual) o objetivo principal do projeto é garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Numa perspectiva diferente dos demais Cursos Superiores – Pedagogia e História da UFU –, trata-se de um Curso Normal Superior que adota os instrumentos da modalidade de

educação à distância. Atende 14.700 professores das redes estadual e municipal, os quais estão em efetivo exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, contudo, possuírem habilitação em nível superior⁴¹. Se esses profissionais estão atuando, a formação se processa como formação continuada em serviço.

A implementação do projeto despertou expectativas diferenciadas por parte do universo docente. No memorial produzido pela professora Virgínia Dias encontramos o que se segue:

Ao saber que teríamos a chance de cursar o 3º grau (atual ensino superior⁴²), fiquei radiante. Seria a hora de concretizar um dos meus sonhos, além de poder aliar a prática (que tenho) à teoria e, também poder conhecer e discutir os problemas da educação atual. Como educadora acredito que essa discussão é um imperativo nos dias atuais - desafio maior de todos os profissionais envolvidos.

Ingressar no Projeto Veredas e obter a formação superior faziam parte de um sonho para a professora Virgínia. Um sonho que permaneceu adormecido por quatorze anos – como relatamos no primeiro capítulo, em 1988 ao terminar a Licenciatura Curta em Pedagogia na FIT (Faculdades Integradas do Triângulo), conhecida atualmente como UNITRI (Centro Universitário do Triângulo), Virgínia engravidou pela segunda vez. A gravidez e a falta de recursos financeiros interromperam o sonho de cursar a Licenciatura Plena.

Mas em 2002, com a implantação do Projeto Veredas, a materialização desse sonho pôde ser vislumbrada. Para tanto, um primeiro passo era preciso: realizar o vestibular. O ingresso dos professores cursistas ocorreu por meio de processo seletivo unificado para todas as AFOR (Agência de Formação). A avaliação requeria o domínio de conteúdos como:

⁴¹ Não ter habilitação em nível superior significa que os professores são formados em nível médio de escolaridade. Além disso, adotaram-se como critérios de seleção para o ingresso no projeto: atuação nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em regência de turma; disponibilidade para participar dos momentos/atividades presenciais (janeiro e julho) e não ter tempo implementado para aposentadoria.

⁴² Acréscimo nosso.

Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, Noções de Pedagogia, Matemática, Geografia, História e Ciências. Esse processo avaliativo foi relatado também pela professora, que afirma:

Eu só tinha a Licenciatura Curta e o governo acabou com ela. Hoje quem tem só a Licenciatura Curta perdeu tudo. É como se não tivesse nada. Eu precisava completar minha formação, resolvi fazer o Veredas. No Veredas foi assim... primeiro tinha que fazer o vestibular - feito somente por professores que já atuavam. Eu fui, achando que não daria conta porque tinha muitas pessoas, muita gente mesmo! Gente de Uberlândia, gente de fora da cidade, até pessoas da redondeza vieram fazer vestibular aqui. Eu pensava que não ia conseguir. Estudei um pouquinho... em alguns livros do vestibular da FIT (do magistério), alguma matéria de segundo grau (atual ensino médio⁴³), porque a professora de 1ª a 4ª série fica muito presa naquela primeira parte da alfabetização de crianças e esquece um pouco. Quando fui estudar de novo senti um pouco de dificuldade sim. Pensava que não daria conta por causa disso, nem me lembrava, fazia muitos anos.

Num dos trechos de seu memorial, Virgínia Dias revela:

Ao iniciarem as inscrições para o vestibular Veredas - 10/01/2002 - conheci novas pessoas, comecei uma vida nova. Apesar dos meus 46 anos, sinto-me jovem, alegre e com muita disposição para aprender e ter o tão sonhado diploma do Curso Superior em mãos. Além disso, há uma vontade grande de crescer não só como pessoa, mas também como profissional. Preparar-me, verdadeiramente, para o exercício do

⁴³ Acréscimo nosso.

Magistério com competência e compromisso. Será importante enriquecer a experiência adquirida durante os 21 anos de profissão.

Percebemos que fazer o vestibular do Projeto Veredas não foi apenas um desejo pessoal, uma busca por melhor qualificação profissional. Aliada a isso, constatamos a existência de uma exigência nacional expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 que prevê, a partir do início de 2007, a formação superior para regência no ensino básico. A esse respeito, verifica-se no Título IX – Das Disposições Transitórias – Art. 87, Parágrafo 4º, que:

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nessa perspectiva, o Projeto Veredas foi a alternativa encontrada pelo governo estadual para adequar o corpo docente da rede pública de ensino (estadual e municipal) às determinações oficiais previstas pela LDB 9.394/96. É importante dizer que o Projeto Veredas foi constituído no contexto do “Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI)”. O Programa em questão surgiu da proposta de um grupo de universidades, que formam a “Red Unitwin/UNESCO” de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA), com os propósitos de desenvolver a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos, e intensificar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações na área de formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo (dados extraídos do site www.veredas.mg.gov.br).

A Secretaria de Estado da Educação, por sua vez, resolveu adotar e implementar tal projeto em Minas Gerais com o objetivo de:

- *habilitar os professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente;*
- *elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício;*

- *contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das Redes Públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental;*
- *valorizar a profissionalização docente* (MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO, SEE/MG, 2002).

A implementação deu-se durante o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco e do então Secretário de Estado da Educação (2002), Murílio de Avellar Hingel. Como Diretor de Educação a Distância atuava Estevam de Toledo. A viabilização do Projeto Veredas foi possível devido ao trabalho colaborativo realizado pelas instituições de Ensino Superior do Estado, que em parceria com a Secretaria da Educação de Minas Gerais e as Prefeituras Mineiras, têm desenvolvido a formação do professor cursista, dentro da proposta do projeto que prevê três dimensões, conforme MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO (2002, p.9):

- *a profissional, que exige domínio do instrumental de trabalho docente e sua utilização competente;*
- *a reflexiva, que demanda um pensador capaz de analisar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação;*
- *a cidadã, que reclama seres humanos conscientes da coletividade, da comunidade em que vivem e trabalham.*

A seleção das instituições de ensino superior que iriam desenvolver o Projeto Veredas ocorreu através de licitação pública, que as habilitou a ministrar o Curso nos municípios mineiros. As instituições superiores selecionadas receberam a denominação de “Agência de Formação” (AFOR), e desde então responsabilizaram-se pela formação de aproximadamente 14.700 professores que lecionam no anos iniciais do ensino fundamental. Além de 660 prefeituras conveniadas, a Secretaria conta com a parceria de 18 instituições de ensino superior – dentre elas a Universidade Federal de Uberlândia.

A Universidade Federal de Uberlândia, como instituição especializada, é responsável pelo atendimento de 630 cursistas, regularmente matriculados. Os alunos cursistas são professores efetivos das redes estadual e municipal atuantes nos primeiros anos do ensino

fundamental.

Ao longo dos três anos e meio – tempo de duração do Projeto Veredas – uma equipe formada por coordenadores e tutores, utilizará metodologia de educação à distância, prestará atendimento personalizado aos professores cursistas (aprovados em processo seletivo específico), os quais continuarão lecionando normalmente em suas escolas. Os tutores acompanham o andamento dos estudos e da prática pedagógica dos educadores. Além dos estudos desenvolvidos a distância, o Curso prevê a realização semestral de atividades presenciais (meses de janeiro e julho), que acontecem no Campus da UFU.

O material instrucional utilizado pelos cursistas nas atividades individuais/coletivas e a distância é preparado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e enviado para as AFOR com antecedência para ser entregue aos professores durante o período de matrícula, na semana presencial ou no início de cada módulo.

O material instrucional recebido pelos professores cursistas é composto por guias, vídeos e manuais. Vale lembrar que esse material é destinado não só aos cursistas, mas também aos tutores que são responsáveis por um grupo formado por quinze professores. A concepção de “tutor” é bem específica no Projeto Veredas. Segundo o MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO (2002), diz respeito à pessoa que:

- programa e coordena o trabalho de formação de professores, ou seja, as situações de aprendizagem que a eles serão propostas;
- acompanha e monitora o percurso pessoal de aprendizagem dos professores;
- identifica as diferentes necessidades de ferramentas de estudo do grupo e propõe encaminhamentos que favoreçam o avanço de todos;
- cria contextos favoráveis à aprendizagem de situações desafiadoras para a formação de professores;
- favorece o trabalho cooperativo;
- participa ativamente do projeto da agência formadora à qual está vinculado (secretaria de educação, escola, universidade);
- informa os demais atores que participam do projeto institucional da agência formadora sobre o encaminhamento dos trabalhos de formação, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que se tornar necessário;
- utiliza novas tecnologias;
- enfrenta os deveres e os dilemas éticos da profissão;

- administra a própria formação contínua.

Além dessas “competências” previstas para o desempenho do trabalho profissional do tutor, o documento oficial prevê ações de caráter mais geral a ser desenvolvidas por ele:

- *tarefas orientadoras: ajudar nas dificuldades, orientar os estudos, explicar metodologias, etc.;*
- *tarefas de caráter acadêmico: orientar e programar estudos, orientar Monografias e bibliografias, dirigir as Atividades Coletivas;*
- *tarefas de caráter pessoal: orientar, animar, motivar, ajudar (p.48).*

Ainda conforme o MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO (2002), o tutor é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem do professor cursista, alguém que possibilita sua integração às AFOR. De acordo com MANUAL DO TUTOR, o tutor *representará a presença constante de um facilitador, um orientador do processo de aprendizagem do Professor Cursista* (2002, p.14).

Espera-se que o tutor realize, dentre outras atribuições:

- ♦ *ajudar os professores cursistas a dominarem os conteúdos das unidades;*
- ♦ *ajudar os professores cursistas desenvolverem habilidades de estudo;*
- ♦ *favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades em grupo;*
- ♦ *encorajar o processo de aprendizagem do professores cursistas;*
- ♦ *ajudar os professores cursistas a alcançarem autonomia e o estudo independente* (MANUAL DO TUTOR, 2002, p.14-16).

Com relação ao processo avaliativo, o professor cursista realiza-o a partir de diferentes instrumentos e modalidades. Modalidades que são pensadas e elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. De acordo com o discurso oficial, avalia-se o desempenho do professor através de um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, o cursista recebe um Caderno de Avaliação de Unidade (CAU), realiza uma prova a cada semestre, registra em

fichas sua prática pedagógica e sua habilidade no uso da informática, constrói durante todo o Curso um Memorial e uma Monografia.

O Caderno de Avaliação de Unidade (CAU) e as provas realizadas em cada semestre pelo professor cursista prevêm o domínio de conhecimentos que integram a Matriz Curricular do Projeto Veredas. Essa matriz é composta por três núcleos, que são: Núcleos de Conteúdos do Ensino Fundamental; Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos e Núcleo de Integração.

O primeiro núcleo – Conteúdos do Ensino Fundamental – divide-se em três áreas: 1) Linguagens e Códigos; 2) Identidade Cultural e Sociedade; 3) Matemática e Ciências. O segundo – Conhecimentos Pedagógicos – divide-se em duas áreas: 1) Fundamentos da Educação; 2) Organização do Trabalho Pedagógico. E o último núcleo – Integração – divide-se em três áreas: 1) Identidade do Profissional da Educação; 2) Seminários de Ensino e Pesquisa; 3) Tópicos de Cultura Contemporânea.

A Matriz Curricular do Projeto Veredas abrange uma gama extensa de conteúdos a serem trabalhados/desenvolvidos no processo de formação superior dos professores cursistas. O Curso propõe o estudo dos conteúdos de forma interdisciplinar, envolvendo a relação teoria/prática, centrada na escola na qual trabalha o professor cursista. Nesse sentido, os documentos oficiais explicitam a pretensão de desenvolver os conteúdos e as metodologias de História em relação íntima com os demais conteúdos, não dissociando as dimensões teórica e prática.

Nosso interesse, todavia não é somente ilustrar o que está previsto nos documentos oficiais do Projeto Veredas. Interessa-nos, em especial, ouvir as professoras – Virgínia Dias e Maria Gorete – uma vez que esse processo formativo está em construção. Nesse sentido, questionamos: O que dizem as professoras sobre essa modalidade de formação superior?

Quais são as mudanças nos processos de ensino? O que está previsto nos documentos oficiais está sendo concretizado? Vejamos o que dizem as professoras:

Eu sempre trabalhei muito com projetos, só que nunca coloquei no papel. Sempre tive dificuldades. Vem aquela idéia eu vou e começo a fazer e faço. Acontece, mas é só dentro. Nunca soube colocar no papel. O Veredas já me deu condições para isso, para eu mostrar meu trabalho para outras pessoas, fazer e expor mais os trabalhos na escola. (Professora Virgínia Dias)

Mudou muito. A postura... o que é interessante nesse material do Veredas é que ele não te ensina a dar aula, ele te ensina o por quê de dar aula. Leio o material e aproveito bastante nas minhas aulas de História. Aproveito quase tudo. Quase que totalmente as aulas estão dentro do material do Veredas. Tive uma aula que eu desenvolvi uma proposta do Veredas. Era sobre a “Canção do Exílio”. Usei a poesia, contei a história da poesia, trabalhei Português e História na mesma aula. Foi um sucesso total! Foi uma coisa muito diferente. Tive um módulo no Veredas que era sobre a “escravidão” e na escola tinha implantado o projeto “Consciência Negra”. Eu trabalhei o módulo quase todo na escola. (Professora Maria Gorete)

Ainda de acordo com a Professora Maria Gorete:

A relação entre teoria e prática é muito boa. Eu fico estudando, nós temos as nossas aulas. Tenho mais interesse nos momentos presenciais, porque posso tirar as dúvidas sobre o que estudei. Ao tirar as dúvidas posso melhorar a minha prática. Às vezes vejo que o que é muito difícil para mim,

não é para outra professora que expôs sua experiência, naquele momento, da aula presencial. E quando nós temos as palestras no Centro de Convenções do Center Shopping, algumas são proveitosas. Eu só não gosto muito das oficinas, onde são explicados os próximos módulos.

As narrativas revelam um pouco do movimento formativo que tem se constituído nos espaços do Projeto Veredas. A professora Virgínia relata que antes tinha muitas dificuldades em registrar e sistematizar suas idéias. Diz que tudo permanecia na sua cabeça: *Acontece, mas, é só dentro*. Hoje a professora tem mais facilidade para registrar e socializar para os demais profissionais da escola onde atua o que deseja realizar com as crianças.

Maria Gorete traz elementos importantes para nossa pesquisa sobre os processos formativos. O Projeto Veredas busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Nos momentos presenciais as professoras relatam e compartilham suas experiências. O material instrucional do Veredas é tomado como fonte de referência pelo professor. Maria Gorete confessa ter desenvolvido duas sugestões de atividades: a primeira sobre a “Canção do Exílio” e a segunda sobre a escravidão. Tais atividades foram um diferencial em suas práticas no ensino de História, pois ela trabalhou o conteúdo junto com a disciplina de Português. Temos o conhecimento de que os saberes escolares são tradicionalmente desenvolvidos de forma compartimentalizada, e para nós, a prática da professora representa uma tentativa de superar essa lógica tradicional de tratar os saberes na escola.

Não podemos esquecer que a modalidade de ensino a distância possui seus limites, um deles é expresso na voz da professora: *Eu fico estudando, nós temos as nossas aulas. Tenho mais interesse nos momentos presenciais, porque*

posso tirar as dúvidas sobre o que estudei. Ao tirar as dúvidas posso melhorar a minha prática. Percebemos que a professora estuda em casa e permanece com dúvidas, as quais são diluídas nos momentos presenciais do Veredas. Essa distância entre os tutores e os professores cursistas possui uma dimensão negativa, na medida em que não permite estabelecer, permanentemente, as relações educativas entre os sujeitos.

Em síntese, ressaltamos que os Cursos Superiores – Licenciaturas em Pedagogia e História da UFU e Curso de Formação Inicial em Serviço Projeto Veredas – oferecem três tipos de formação de professores por caminhos distintos. E, por intermédio destes caminhos, os saberes da docência (conteúdos, metodologias e práticas de ensino de História) são re/construídos pelas professoras, num fazer permanente que se entrelaça e dialoga com outras instâncias formativas como: a família, o sindicato, os movimentos sociais e a igreja. Nesse sentido, no próximo capítulo registraremos e interpretaremos as relações entre os processos formativos, os saberes e as práticas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz das narrativas tecidas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Saberes e práticas pedagógicas: aprender e ensinar História

(...) um professor não possui, habitualmente, uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Maurice Tardif

O pensamento de TARDIF (2002) introduz um complexo movimento que desejamos apresentar nesse último capítulo. Movimento que, para nós, traduz as diversas formas de aprender e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Falar dos processos de aprender e ensinar História é falar, por conseguinte, de uma multiplicidade de relações sociais que são forjadas num determinado lugar e tempo histórico e contribuem para consolidar concepções e práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelas professoras no cotidiano escolar.

Essas relações de caráter formativo foram enunciadas pelas professoras durante o tempo que estivemos juntas. Foi no processo de rememorar as histórias de vida (pessoal e profissional) que ultrapassamos a linearidade e a cronologia temporal e assim, os múltiplos fios da memória foram puxados para desvelar o que há da cultura, das influências histórico-sociais, dos valores, do mundo e dos outros em nós. Inspiradas em CHARLOT (2000), compreendemos que as professoras estão inscritas em relações sociais e, mergulhadas em tais relações, interpretam e dão sentido ao mundo, às posições que nele ocupam e às relações que estabelecem com os outros sujeitos.

Ao trabalhar a questão do sujeito como *ser humano levado pelo desejo e aberto para o mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual ele é um elemento ativo*, CHARLOT

(2000, p.54) nos faz pensar que se o sujeito - no caso, as professoras - são portadoras de desejos e movidas por estes, produzem a si mesmas e são produzidas por intermédio de diversas instâncias formativas como a família, a escola, a igreja, os movimentos sociais, o sindicato, o partido político, o cinema, enfim, por uma infinidade de fios/processos formativos, que se ligam, se entrelaçam e se entrecruzam.

Ao sinalizar que o sujeito define-se por um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo), o autor leva-nos a pensar que precisamos construir um olhar crítico que possibilite estudar, refletir e discutir nos espaços da formação de professores, bem como no próprio espaço da escola, onde os professores atuam, esses movimentos relacionais que configuram a identidade docente, os saberes, as posturas, as metodologias, as ações e práticas pedagógicas.

Reconhecemos que esta tarefa está por se construir, é uma tarefa árdua, que requer a participação coletiva de formadores de formadores e dos professores que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino. Precisamos trabalhar em equipe, de forma dialógica e dialética, abordando o sujeito como movimento, entidade humana, dinâmica, digna e que merece ser ouvida, considerada e valorizada nas suas relações e na sua historicidade, nos seus percursos, práticas e saberes, e que está no mundo para aprender, desenvolver-se e crescer. Esse sujeito não é, portanto, um ser determinado, mas condicionado por sistemas normativos (economia, política, cultura, etc.) e uma vez condicionado está aberto a possibilidades de re/criação, re/produção e transformação.

Ressaltamos que o sujeito está em relação permanente com a cena da história. Seu aprendizado e apropriação de saberes, práticas e concepções são marcados *pelo local e por pessoas, mas também por um momento. Aprender (...) é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da*

sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p.68). E será nessa perspectiva que analisaremos os processos de aprender e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que tais processos são marcados por uma infinidade de relações: com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

1. As narrativas das professoras: concepções e práticas reveladas

1.1 As professoras e suas concepções de História

Um dos desdobramentos dessa pesquisa foi conhecer as concepções de história das professoras entrevistadas. Nesse sentido, dentre as questões que compunham o roteiro, tínhamos: *Para você, o que é história? Você fundamenta sua prática docente em alguma corrente historiográfica? Qual? Comente um pouco sobre ela. Se não fundamenta, quais os motivos?* Esperávamos, com essas questões, perceber se as professoras possuem concepções diferentes, por serem oriundas de diferentes Cursos Superiores (Pedagogia, História e “Projeto Veredas”). Entretanto, ao serem questionadas, as professoras de modo geral, permaneciam em silêncio, a face revelava as dúvidas, o desconhecimento e a insegurança. Após esse momento inicial de silêncio, manifestavam-se, superficialmente e com certa dificuldade sobre as questões. O conteúdo das respostas revelou-nos que as professoras não tem clareza das concepções de História e percebemos em suas narrativas a ausência de uma opção por uma determinada corrente historiográfica.

De modo geral, as professoras desconhecem os pressupostos fundamentais das tendências historiográficas vigentes. Como testemunho dessa realidade transcrevemos abaixo algumas narrativas que refletem, ao nosso ver, configurações da História ensinada nos anos

iniciais do ensino fundamental.

A primeira transcrição é da fala da professora Virgínia Dias (Projeto Veredas). Ao ser questionada, ela permanece por um instante em silêncio e diz logo após que não entendeu a pergunta – se fundamenta as aulas de História em alguma corrente historiográfica. Refazemos a questão de modo a deixá-la mais clara e então a professora manifesta-se da seguinte forma:

Não, não. Porque eu não tive nada, não tive nenhuma teoria, um requisito antes que pudesse me dar uma orientação sobre isso. Falo que sou metida a dar aula de História. Na escola você também não tem ninguém para te orientar sobre isso.

A professora Cristiane Márcia (Curso de Pedagogia) relata-nos a esse respeito:

Não. Como eu estou trabalhando agora com a 2ª série o que a gente procura ensinar para criança é a questão da convivência mesmo, a questão da convivência da criança. A gente trabalha visando um relacionamento da criança. Eu ainda não me perguntei a questão das correntes nunca me perguntei não. Posso até estar trabalhando dentro de algumas linhas mas.

A professora Rosa Maria (Curso de Pedagogia) faz um grande esforço para responder, fica pensativa e ao falar as palavras são as seguintes:

Deixa eu ver, se eu me lembro. Porque a gente pega ela é incorporada na gente sem a gente perceber, acaba influenciando querendo ou não. Só que a gente não guarda muito essa parte teórica que foi passada.

A professora Marisa Helena – formada em História – ao ser questionada permanece em silêncio. Um grande silêncio. Assim como a professora Rosa Maria, também fica

pensativa e depois responde: *essa pergunta eu não entendi*. Refazemos a pergunta e a professora Marisa afirma:

O que eu aprendi na Universidade talvez eu faça inconscientemente. Eu não escolho nenhuma corrente para fundamentar as aulas de História. Eu não consigo pegar nada da Faculdade e “jogar” na 4ª série.

As narrativas traduzem a dificuldade das professoras em tratar do assunto. A falta de clareza sobre as correntes historiográficas reduz a possibilidade de abandonar as concepções e metodologias tradicionais recorrentes no ensino de História. Observamos que em alguns casos a fundamentação da prática pedagógica é feita de forma inconsciente, por desconhecimento dos fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento histórico. Desse modo, tornar a História ensinada mais significativa para os alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental é um processo ainda distante do espaço-tempo da sala de aula.

É conhecido que nos anos iniciais do ensino fundamental a presença da História tradicional é muito forte. Esse fato, ao nosso ver, é reforçado por fatores internos e externos à escola: carência de uma melhor formação profissional (políticas de formação docente), feminização do magistério, condições de vida e de trabalho das professoras, condições salariais da profissão, falta de materiais pedagógicos na escola e dobra de turno. Alguns desses fatores serão analisados no decorrer desse capítulo e, para começar destacamos a formação das professoras, uma vez que, na nossa avaliação, tal fator é importante para auxiliar na compreensão da realidade do ensino de História ministrado nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.2 A formação das professoras e o ensino de História

Sobre a formação das docentes, constatamos que as professoras que cursam o “Projeto Veredas” – Virgínia Dias e Maria Gorete – graduaram-se em cursos (Magistério e Licenciatura Curta) cuja qualidade tem sido questionada pelas autoridades acadêmicas e pela própria sociedade. Essa professoras não tiveram, em sua formação acadêmica, o ensino de História. De acordo com Virgínia:

O curso foi muito vago, muita teoria e teorias que passaram e não ficaram. Realmente não me deixou nada. Na Licenciatura Curta (FIT) a coisa que eu me lembro eram as colegas, era aquele papinho gostoso. Nada me marcou de matéria. Do currículo, nada.

Maria Gorete, ao puxar os fios da memória e narrar o processo de formação vivenciado no Magistério, afirma que:

As matérias, os professores, aulas monótonas. Hoje eu sei que aquilo que a gente fazia eram as oficinas. A gente fazia material pedagógico, treinava fazer, tinha um projeto na época, não era projeto, não falava projeto, a gente fazia os bonequinhos, tinha que ir para as escolas fazer as pecinhas de teatro, tudo confeccionado por nós. Tínhamos aula disso. Quando terminava isso a gente ia fazer outro material, os flanelógrafos, quadro valor de lugar.

Em função dessas configurações que permeiam os processos formativos algumas professoras seguem a tradição dos seus antigos professores (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Magistério e Licenciatura Curta). De acordo com ARROYO, *educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação*

(2002, p.18). Nessa direção, recorremos mais uma vez ao registro da professora Virgínia que expressa e exemplifica esse movimento que contribui para a reprodução de saberes e práticas pedagógicas. Conforme a educadora:

Antes de cursar o Projeto Veredas eu costumava fazer como antigamente, igual recebi dos meus professores de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª, decorar datas, nomes. Eu não conseguia decorar, achava um absurdo, mas eu dava para os alunos assim mesmo. E agora não, a gente tenta ver a história do dia-a-dia, o menino conta a história dele, faz textos e desenhos de sua história. Acabou aquele negócio de você ficar decorando data. Eu não esqueço das datas não. Sempre a gente para, fala sobre as datas, explica alguma coisa, peço pesquisa. Mas não aquele negócio que você tinha que decorar nome por nome, até aqueles “ligue a data ao acontecimento”, esse tipo de coisa.

Em direção semelhante Maria Gorete aponta as lacunas deixadas por sua formação profissional e ressalta, como a professora Virgínia, as mudanças em suas práticas no ensino de História depois que ingressou no Projeto Veredas.

Tinha conteúdo para trabalhar com as crianças, sinceramente que eu não entendia porque trabalhar aquilo com as crianças, não entendia mesmo. Eu acho que não entendia porque tinha muita coisa que não era do meu conhecimento. O livro estava pronto acabado. Com essa compreensão pensei: se isso é difícil para mim já pensou para os meus alunos?

As narrativas desvelam uma prática pedagógica despolitizada, reduzida à mera reprodução de certos conhecimentos que foram apropriados na escola como os únicos

necessários ao processo de ensino e aprendizagem. A abordagem teórico-metodológica que predominava antes de iniciarem o Projeto Veredas situa-se numa perspectiva tradicional e conservadora, própria da História oficial. As atividades escolares giravam em torno das datas comemorativas e da capacidade de memorização dos alunos. Mesmo que não seja intencional, a prática pedagógica dessas professoras não proporcionava o desenvolvimento de processos reflexivos e de compreensão crítica sobre a realidade histórica vivida, cotidianamente. Fica explicitado que os saberes e as práticas de ensino de História estão intimamente ligados aos processos formativos vivenciados pelas professoras no decorrer de suas vidas.

As professoras que possuem Curso Superior em Pedagogia – Cristiane Márcia e Rosa Maria – descortinam uma realidade que muito se aproxima dos relatos das professoras que cursam o “Projeto Veredas”. A professora Cristiane expressa que, apesar de gostar de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso um esforço muito grande pois:

Quando eu lembro da História que aprendi, acho que foi uma História muito fria que não teve relação com a minha vida. Hoje eu já procuro trabalhar de forma diferente, porque eu acho que o aluno gosta mais, de forma prazerosa, que vai ficar marcado para ele, que ele faça relação com sua vida, seja a vida do dia-a-dia dele. Isso eu acredito que seja uma grande diferença. Não tenho facilidade, apesar de gostar eu sinto dificuldade em trabalhar História. Eu sinto dificuldade mesmo.

O depoimento da professora Nilza Aparecida – formada em História – revela, assim como o registro da professora Cristiane, a internalidade do processo educativo de História. Expressa o vivido na escola, as dificuldades do dia-a-dia do professor. Mostra-nos que ensinar História não é só uma questão de gostar ou não, é uma questão mais ampla que requer uma sólida formação profissional. Em sua narrativa encontramos o seguinte trecho:

Professor não faz milagre. Quando eu fiz Magistério e tudo mais, eu vivia no “mundo da lua”, no mundo das teorias. Tudo é lindo, maravilhoso. Quando você chega na sala de aula é um choque muito grande. O choque é tremendo! Você não tem ninguém que te ajude. Professor precisa de ajuda mesmo.

É preciso investir na formação docente, inclusive na formação continuada, para que os professores tenham condições de refletir sobre os significados das teorias e dos métodos. Enfim, refletir sobre a realidade histórica e sociocultural. Esse movimento reflexivo fica, fortemente comprometido quando as condições de vida e de trabalho das professoras são precárias. Exploraremos essa questão no tópico seguinte.

1.3 As professoras e suas condições de vida e trabalho

Para nós essa questão é, sem dúvida, a mais difícil de ser explorada. Difícil porque os professores são, com muita frequência, relatados pela produção científica como sujeitos fictícios e idealizados. Produzem-se análises e julgamentos sobre os professores, seus saberes e suas práticas que, quase sempre, estão distantes da vida cotidiana desses profissionais. De acordo com REGO, se examinarmos a produção teórica sobre a formação e atuação dos educadores constataremos que estes são representados como *alguém pouco conhecido, tratado de modo genérico e abstrato*. Em seguida a autora afirma:

é urgente a necessidade de estudos mais aprofundados acerca do professor, que considerem suas necessidades que o cotidiano lhe coloca, as condições reais que delimitam a sua esfera de vida e profissão, assim como as implicações para sua vida, seu pensar e seu atuar (1995, p. 51-52).

O desafio é ouvir os professores, interpretar o que eles dizem e considerar a dinâmica do contexto sócio-econômico e sua influência nos saberes e práticas pedagógicas dos docentes.

Não podemos esquecer, portanto, que é impossível pensar o ensino e a prática pedagógica desenraizados da vida cotidiana dos professores e da escola.

Nessa perspectiva, dialogamos com as professoras e conhecemos uma realidade que está longe daquilo que deveria ser oferecido aos profissionais da educação. O que as professoras vivem, cotidianamente, é a sobrecarga de trabalho, acarretada pela dobra de turno e pelos afazeres domésticos. Dobrar turno é uma prática “naturalizada” em vista dos baixos salários que as professoras recebem. Os afazeres domésticos reduzem o tempo de estudo das professoras – tempo que deveria ser destinado ao planejamento das aulas de História, aos processos reflexivos sobre o que acontece ou deixa de acontecer no dia-a-dia da sala de aula. Essa realidade, que muitas vezes é forjada de forma cruel, e que influencia fortemente na constituição e desenvolvimento do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, foi retratada pelas professoras em diferentes momentos que serão apresentados através das seguintes temáticas: o computador e a Internet; as revistas e os jornais; o cinema e, por último a televisão. Vejamos o que dizem as professoras:

♦ O computador e a Internet

Utilizo na escola junto com meus alunos. Infelizmente não tenho em casa. É meu sonho, mas eu não consegui comprar ainda. Com o salário de P1 ainda não consegui comprar não. Eu até aprendi a usar o computador, fiz um cursinho, mas infelizmente não tenho em casa. Na escola tem um computador para “quinhentas” pessoas, sabe como é... (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Na minha escola tem laboratório mas, como a gente trabalha no anexo a gente não tem acesso. (Professora Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

Na escola tem computador, mas, a gente não usa,

é só para a secretária. Os alunos não tem acesso porque a escola não tem condição financeira. São dois computadores, um para a secretária e outro para digitar. Mas eu evito usar porque vive com defeito, é muito arcaico. A escola ganhou esse computador, mas, já veio com defeito.
(Professora Rosa Maria – Curso de Pedagogia)

♦ As revistas e os jornais

Eu leio a “Veja”, “Isto é” e a “Super Interessante. Eu não tenho acesso não, para falar a verdade também não consegui assinar até hoje. Então o que eu faço? Minhas irmãs tem, eu vou e busco. Elas estão lendo em um dia, no outro dia eu vou e pego. É assim que eu faço, na escola também não tem. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

♦ O cinema

Eu vou ao cinema muito pouco. O meu poder aquisitivo é muito baixo, eu sustento a minha casa com meu salário, é praticamente o salário mínimo que a gente recebe do Estado. Então não tem essa de tirar um dia para assistir um filme que tem haver com o que eu ensino. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Cinema? Eu não vou muito ao cinema em função do tempo. Os filmes “Olga” e “Diário de um Motociclista” eu fiquei apaixonada e até hoje não fui ver porque não deu tempo. E tem aquela questão: à tarde eu trabalho, à noite meu marido trabalha. Eu tenho criança e não tenho com quem deixar. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

♦ A televisão

Eu não chego a assistir direto porque sempre estou trabalhando em dois períodos. Faz dois anos que eu estou só com um período porque o governo tirou, eu não era concursada no outro cargo, ele tirou. Então diminuiu um pouco com a municipalização e eu perdi uma vaga. De vez em quando eu pego uma substituição de quinze dias, de um mês. Aí você chega em casa tem que fazer o jantar, tem que lavar, tem que deixar a casa arrumada para o outro dia. Então você vê alguma coisa assim de relance ao passar na frente da TV. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Não estou mais assistindo televisão, acabou! Nem o jornal eu assisto. O jornal eu gosto de ver porque apesar das informações chegarem superficiais, pelo menos você fica por dentro do que aconteceu. Eu não tenho tempo, o que tenho eu dedico para estudar. Eu saio da escola 17:40h, quando chego tenho que cuidar da casa, fazer o jantar para o outro dia, ajudar minha filha na tarefa de casa, tenho que conversar com ela e dar atenção. Quando vejo já são 21:30h e vou dormir. No outro dia eu levanto 4:00/5:00h da manhã. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

A leitura das narrativas leva-nos a afirmar que é imprescindível resgatar e compreender as origens dos problemas que perpassam a relação dessas professoras com o conhecimento histórico. O exercício competente da profissão docente agrava-se em função dos baixos salários e da falta de infra-estrutura nas escolas. Suas falas, ao nosso ver, servem de parâmetros para que se possa compreender a realidade dos professores ligados à rede pública municipal e estadual.

Ao conversar com as narradoras, percebemos que os salários pagos aos professores do

ensino fundamental não têm sido suficiente para cobrir as suas despesas básicas. O piso salarial definido pelo Estado de Minas Gerais, em 2004, girava em torno de R\$ 240,00. No município o professor recebe um salário de, aproximadamente, R\$350,00. Em virtude destes baixos salários, a atualização profissional dos professores é secundarizada. O professor sem dinheiro para ir ao cinema, adquirir bons livros e manter a assinatura de jornais (de circulação local e nacional) e revistas acaba preso ao livro didático. Sem condições de investir em sua formação profissional e presas ao livro didático, as professoras, que atuam na rede pública municipal, buscam se atualizar através de cursos oferecidos pelo CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. A esse respeito a professora Nilza Aparecida comenta:

O CEMEPE faz um trabalho com as professoras por área. No CEMEPE tem as áreas e as coordenadoras de área convidam as professoras para fazerem os cursos. Geralmente os cursos são feitos duas vezes ao ano, numa manhã ou numa tarde. Então você vê, é pouco. É uma pena que as escolas não liberam todos os professores, só liberam uma pessoa e fica aquela coisa fragmentada.

Nos moldes em que esses cursos são desenvolvidos e oferecidos às professoras da rede pública municipal, somos levados a enfatizar a necessidade de uma política mais consistente e eficaz. As professoras reconhecem que os cursos auxiliam em suas práticas cotidianas mas precisamos lembrar que os cursos não atingem todos que gostariam de participar. Os professores que conseguem participar dos cursos oferecidos, quase sempre não têm a possibilidade de socializar aos outros o que foi estudado. Acreditamos que, se esses cursos não são capazes de atingir todo o universo daqueles que exercem a profissão docente, sua razão de existir não se sustenta diante das necessidades e da realidade da educação brasileira.

A falta de tempo, no contexto da prática pedagógica, constitui-se um entrave para o permanente repensar e refletir do fazer pedagógico das professoras. Estas não dispõem de tempo suficiente para estudar e apropriar-se de outros saberes. O pouco tempo disponível às professoras não contribui para a construção de algumas qualidades necessárias indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no processo de conhecer. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas habilidades são indispensáveis aos professores.

Se o tempo é pouco, as competências para o estudo e planejamento das práticas pedagógicas das professoras são baseadas no senso comum que se instala no cotidiano da escola. Como afirma PACHECO e FLORES, com base em um

conhecimento prático, orientado para a ação, derivado da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências (1999, p.29).

Além disso, a escassez ou falta de materiais pedagógicos na escola contribui para distanciar a vivência de práticas pedagógicas dinâmicas e menos tradicionais. A infraestrutura das escolas é outro fator que esbarra no desempenho do professor. Ignorar esta realidade implica apreender, apenas parcialmente, as múltiplas variáveis que interferem na formação e atuação de muitos professores. Frente a tudo isso, as alegrias e as motivações nas vidas das professoras entrevistadas se resumem nas aprendizagens dos alunos.

1.4 As professoras, suas alegrias e motivações

Ao serem interrogadas sobre essa questão – alegrias e motivações – todas as professoras responderam de forma semelhante, falando dos alunos, de suas aprendizagens e de como é

bom acompanhar tal processo. Esse momento da entrevista foi, sem dúvida, o momento de maior emoção. Todas as professoras se emocionaram ao falar das crianças. Em alguns olhos era possível ver o brotar lágrimas, as quais expressavam o amor que sentem pelo ensino, pelo fazer docente, pela aprendizagem das crianças. Transcreveremos a seguir algumas narrativas, pois elas transmitem com muita sensibilidade a riqueza do momento vivido junto às professoras.

Quando eu vejo uma criança falando um assunto, dando uma aula para outros alunos de outras salas, a criança ficando melhor que eu... isso é gratificante demais. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Motivação? Nossa, motivação é a melhor parte. Por exemplo, eu gosto de trabalhar com a 1ª série, igual ano passado, eu peguei meus aluninhos, eles não sabiam ler ainda, era a sala pré-silábica. Quando foi chegando no final do ano fui vendo aquelas crianças desabrocharem, isso é maravilhoso. Eu ainda brinco assim: eu sou boba mesmo, eu gosto de ganhar pouco, porque é bom demais, é emocionante, é maravilhoso! (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

Alegrias... o avanço que eu tive com uma aluna esse ano. Não é questão nem de conteúdo, questão pedagógica, é uma questão pessoal. A criança começa se desenvolver como pessoa mesmo. É capaz, eu consigo, sabe seus limites, isso aí a gente vai conseguindo com o tempo. Isso pra mim é uma alegria muito grande. Hoje mesmo eu apresentei para a supervisora uma redação que essa aluna fez, muito pequena ainda, sem estrutura ainda, mas ela conseguiu escrever alguma coisa, ela mesma tentando, isso é bom demais, isso é uma alegria, você se sente realizada, você sente que valeu a pena! (Professora

Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

Os depoimentos das professoras revelam que, a despeito das dificuldades existentes (formação do professor, condições de vida e de trabalho) no exercício da profissão docente, isso não tem servido de pretexto para abandonarem o compromisso com as aprendizagens dos alunos. É isso que motiva e professoras que, por caminhos ambíguos e contraditórios, tentam ser sujeitos de suas práticas.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de ouvir os professores e compreender os limites que agravam a sua tão defasada formação docente. Se faltou à maioria das professoras entrevistadas o referencial teórico que lhes possibilitasse conhecer e compreender as várias concepções historiográficas, para quem sabe assim, elas conseguissem superar o paradigma positivista, e se são diversos os obstáculos que agravam o exercício cotidiano de suas ações no magistério, questionamos: A despeito das dificuldades existentes, dos baixos salários e dos demais desafios postos pela prática cotidiana nas escolas, as professoras têm conseguido renovar as temáticas e as metodologias no ensino de História? O que pretendem ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental? Essas são questões que serão discutidas no tópico seguinte.

1.5 Para quê e por quê ensinar História?

Essas questões – para que e por que ensinar História? – representam, ao nosso ver, uma vertente importante desta pesquisa. Sabemos que durante os anos de 1960, 1970, e até 1980, a História e a Geografia se fundiram e foram ensinadas juntas nos anos iniciais do ensino fundamental (em algumas escolas do país, tal fato ocorreu em todos os anos do ensino fundamental). Esse processo descaracterizou e desvalorizou as duas disciplinas e desse modo,

emergiram (ou emergem) várias indeterminações a respeito dos conteúdos, temáticas, objetivos e metodologias próprios de cada área. Essa problemática instigou um intenso debate sobre tais aspectos e conseqüentemente, vivenciamos nos últimos anos a renovação de suas temáticas e práticas cotidianas no Brasil.

No decorrer do processo de renovação das temáticas e metodologias um pressuposto esteve presente e pode ser resumido na seguinte frase: cada disciplina estuda aspectos específicos da realidade e do conhecimento. Nessa perspectiva, espera-se que os professores conheçam as finalidades, os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos específicos da disciplina História. Espera-se, portanto, que os professores conheçam sua matéria, que dominem os métodos de ensino e que reflitam sobre a natureza do conhecimento que têm em mãos. Frente a isso desejamos ouvir as professoras, interpretar e compreender o que elas pretendem ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Vejamos o que dizem as narradoras sobre essa questão:

Para se enxergar dentro do contexto que você está, e saber que você também pode auxiliar na mudança ou mesmo na conservação da sociedade que você está inserido. A socialização da criança no contexto em que ela vive, ela vai se conhecer, conhecer o meio onde vive e realmente socializar-se. (Professora Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

Estudar a história para que o homem tenha uma visão melhor, como ele pode conviver melhor, como ele pode modificar o ambiente. Entender o que aconteceu antes para agir hoje e entender o mundo. Por que acontecem os conhecimentos? Por que acontecem as atitudes? Você vê uma notícia na televisão, por exemplo, por que essa agressividade? Isso tem a ver com a história. Por que o homem é agressivo? Como é que o homem

vem evoluindo? O que ele vem recebendo? Qual a orientação? De onde ele veio? A sua origem?
(Professora Rosa Maria – Curso de Pedagogia)

Para o aluno entender e conhecer o presente que ele vive. Se situar, historicamente, no contexto do presente da vida dele e formar uma visão coerente de mundo e desse contexto que ele está. Isso ele vai conseguir a partir da História. Se ele não estudar História ele não consegue. Ele pode estudar todas as disciplinas, mas a História é isso. A História é a disciplina que possibilita o aluno formar isso. Agora a questão: História é para formar cidadão crítico? O próprio aluno vai se formar cidadão crítico, mas desde que ele tenha essa noção do todo e de se situar numa parte. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

Para tentar compreender o presente. Saber mesmo do passado. Por que a gente chegou nesse momento agora? Como que a gente vai mudar a história? Porque a gente é o grande impulsionador da história. Então a gente tem que entender, aprender o que está acontecendo, o que aconteceu, para tentar melhorar o mundo, mudar mesmo, tentar mudar o que precisa ser mudado. Às vezes eu penso que a História deveria ter mais do que as outras disciplinas. Se o aluno aprende a história ele vai saber viver melhor com o seu próximo. (Professora Marisa Helena – Curso de História)

Tem muito a ver com minha resposta anterior... pedaços de vidas, experiências de vidas. Se hoje nós estamos vivendo, se nós temos nossos costumes, como é que recebemos esses costumes? Então, vamos procurar entender isso para sabermos nos momentos em que estamos por que as coisas estão acontecendo. Eu procuro passar assim, que uma coisa que aconteceu tem uma importância para

o agora. (Professora Maria Gorete – “Projeto Veredas”)

Para atualizar as crianças, botar a cabecinha dos meninos em dia, não ficar só naquela gramática. Fazê-los mais críticos do que está acontecendo na vida de todo mundo, fazê-los pensar mais. Eu acho que isso é muito importante, a formação vem disso aí. A criança que não é crítica como vai saber escolher o futuro dela, se ela não tem nada na cabeça? Se ela não aprendeu a ser criativa, a observar, a entender? Por que ocorre o dia-a-dia da gente? (Professora Virgínia Dias – “Projeto Veredas”)

O posicionamento das professoras frente às questões: “Para que e por que ensinar História?” sugere-nos que não prevalece a compreensão de que a História deve ser apresentada como algo externo e que não diz respeito aos professores e alunos. Perde espaço na sala de aula a formulação de que o conhecimento obtido do passado é isento, pronto, acabado, de que é preciso apenas “passar” para as novas gerações, e a essas resta a mera tarefa de memorizar, assimilar o conhecimento acumulado, cujas fontes são, majoritariamente, os livros didáticos, as apostilas, os documentos e a figura do professor.

Percebemos que as professoras procuram mobilizar outra relação de conhecimento nas aulas de História. O passado e o presente são problematizados e interrogados no intuito de produzir outra leitura da história. Como afirma a professora Nilza, estudar História é importante para *o aluno entender e conhecer o presente que ele vive. Se situar, historicamente, no contexto do presente da vida dele e formar uma visão coerente de mundo e desse contexto que ele está.* Ser capaz de situar-se historicamente no tempo e espaço em que vive contribui para a formação da consciência histórica do educando e para a formação do cidadão.

De acordo com STEPHANOU,

A possibilidade de instaurar outra relação com o conhecimento nas aulas de História supõe produzir ativamente outras organizações curriculares e outras práticas de ensino, em especial aquelas que proporcionem espaço para que os alunos se aproximem da análise da realidade social presente, vivida, concebida como trama de relações complexas (2004, p.40).

Reforçamos o pensamento da autora, pois ao nosso ver, a produção de outras leituras e práticas no ensino de História precisam] ser construída no intuito de desenvolver o estudo da experiência humana no passado e no presente. Abrir, sobretudo, espaços para que os alunos possam compreender a diversas maneiras pelas quais os homens e mulheres pensaram, organizaram e viveram suas vidas (e de suas sociedades) em diferentes tempos e espaços.

As narrativas relevam a preocupação e o reconhecimento do papel formativo do ensino de História. A voz da professora Marisa Helena, por exemplo, reflete esse movimento de preocupação e reconhecimento da História como disciplina formativa. Suas palavras expressam o desejo de ampliar o espaço dessa disciplina nos currículos escolares e destacam os alunos como sujeitos participativos e capazes de melhorar o mundo em que vivemos. Participar ativamente e melhorar o mundo em que vivemos também é destacado pela professora Rosa Maria, a qual, além disso, afirma que estudar História, é um caminho para entendermos as razões que desencadeiam determinadas ações e comportamentos (cita a agressividade do homem).

Em síntese, as narrativas manifestam o compromisso de interrogar o passado a partir de problemáticas que nos instigam no presente. São falas que revelam, portanto, o desejo de explorar a disciplina História e permitir que os alunos se reconheçam como sujeitos da história. Se as professoras desejam explorar a disciplina História como isso se reflete nos planejamentos de ensino? Quais são as bases para o planejamento de ensino? Qual o papel dos

currículo formais e dos PCNs nos processos de elaboração de tais planejamentos?

1.6 As professoras e os planejamentos de ensino: caminhos ou descaminhos?

De acordo com FORQUIN,

nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma seleção é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura (1992, p.5).

Esse movimento de que fala-nos FORQUIN – seleção de saberes dentro de uma dada cultura – é ainda vivenciado pelas professoras com base numa lógica tradicional, que não concebe o currículo escolar como re/construção, sujeito às modificações necessárias para adaptá-lo à realidade sociocultural dos alunos, de si próprias e das comunidades a que se destina.

As professoras que atuam na rede pública municipal – Cristiane Márcia, Nilza Aparecida e Marisa Helena – adotam e desenvolvem a Proposta Curricular “Definindo Caminhos” – elaborada em 1998 pela Secretaria Municipal de Educação, sob orientação da Coordenação Didático-Pedagógica (CDP). As docentes que atuam na rede pública estadual – Rosa Maria, Maria Gorete e Virgínia Dias – adotam e desenvolvem a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, elaborada em 1994.

A Proposta Curricular “Definindo Caminhos” foi produzida após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trouxe consigo diretrizes que indicam uma renovação no campo conceitual (ressignificação dos conceitos de homem, sociedade, educação, educador e aluno) e metodológico. Sua elaboração realizou-se coletivamente, ou

seja, contou com a presença de um número significativo de professores, especialistas e dirigentes da rede municipal de ensino no intuito de incorporar as propostas curriculares construídas por cada escola.

No caso da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, sua elaboração precedeu a publicação dos PCNs. Ao analisarmos a concepção de História que permeia o texto curricular, identificamos que a mesma não é vista como História-Ciência, o que não possibilita ao aluno a compreensão da realidade em sua totalidade.

Ao serem questionadas sobre os processos de seleção dos conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo e sobre a utilização das propostas oficiais (estadual e municipal) as professoras afirmaram:

Eu pego mais ou menos a proposta curricular do município. Na 1ª série: família; 2ª série: bairro; 3ª série: Uberlândia; 4ª série: Estado. Eu pego lá: 1ª série: família, tudo bem, tem que estudar o que é próximo da criança. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

Retiramos da proposta curricular do Município. Já tem a seqüência, a gente pega o que tem que ser trabalhado e vai montando a seqüência do planejamento. (Professora Marisa Helena – Curso de História)

Você tem que seguir aquilo que está na proposta curricular, porque de repente se você mudar o planejamento todinho, se uma criança for para outra escola ela fica perdida. Então você tem aquela seqüência para seguir. Eu só não dou do jeitinho que está lá, eu procuro seguir o planejamento, mas procurando divergir para os dois lados, procurando alguma coisa que possa não só atualizar os meninos mas também reforçar a cidadania deles, a crítica deles. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

A escola já tem uma proposta curricular que vem do Município. Dentro dessa proposta a gente faz a seleção. Esse ano nós sentamos - os professores de 2ª série - e fizemos uma seleção. Escolhemos e nomeamos as matérias, os conteúdos que nós achamos que eram mais específicos, mais necessários. O que a gente vê no ensino até a 4ª série é o excesso de conteúdos, tem conteúdos demais, você não consegue absorver. Se você vai trabalhar um conteúdo com mais clareza, com mais profundidade, você não consegue porque o tempo é mínimo. Eu falo do tempo mesmo, são 3 aulas/horas, fora os outros acontecimentos que tem na escola. (Professora Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

O conteúdo a gente recebe do Estado, vem o geral e desse geral a gente escolhe os livros. (Professora Rosa Maria – Curso de Pedagogia)

A professora Maria Gorete – Projeto Veredas -, ao ser questionada sobre essa questão, expressou dúvidas e ficou muito confusa. Ao falar tentava diferenciar a Proposta Curricular elaborada pelo Estado de Minas Gerais e os PCNs. Em suas palavras:

Até eu entender o que eram os Parâmetros... A proposta curricular já estava pronta mas ela não foge dos Parâmetros, você pode trabalhar, dependendo de onde você vive a localidade, aproveitar o que é próprio do seu local. Da visão geral você tira o que te interessa. Já aquele cor de rosa (Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais) a gente já está mais dentro, proposta voltada para o Estado mas, baseado lá. E esse plano que tem, já é um conteúdo que estava lá pronto e que a gente vai reformulando.*

As professoras deixam explícito que utilizam e seguem as propostas oficiais – estadual e municipal. As bases para os planejamentos de ensino são, portanto, esses dois documentos.

* A Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais é conhecida como “proposta rosa” (acréscimo nosso).

Essas propostas não são vistas como uma referência que auxiliam o trabalho escolar, mas sim como autoridades, a última instância, fundamentos absolutos de verdade. As professoras, de um modo geral, têm concepções centradas no conhecimento, como matéria a ser transmitida e assimilada pelos alunos. O currículo não é visto como uma política cultural, com suas ideologias e práticas seletivas. É preciso uma avaliação crítica, é necessário conhecer e interpretar o que está posto pelo poder público, seja ele estadual, municipal ou federal. O que dizemos justifica-se, à medida que, implícita numa proposta curricular está sempre uma determinada visão da escola e de suas relações com a sociedade. MOREIRA & SILVA esclarecem:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2000, p.7-8).

O currículo ultrapassa, portanto, o campo técnico e metodológico e constitui-se em um terreno de produção e criação simbólica e cultural. A escolha do conhecimento a ser trabalhado pela escola, a organização deste conhecimento e a forma como ele deve ser trabalhado devem ser processos debatidos amplamente pelos professores que atuam no espaço escolar. Como já dissemos, a questão não é refutar ou abraçar uma determinada proposta oficial, mas ver a que interesses ela atende, se de uma minoria que quer manter privilégios ou da maioria marginalizada que realmente necessita de um currículo socializador que proporcione igualdade de oportunidades.

Para nós, o currículo precisa ser entendido como resultado de um processo coletivo em que a comunidade escolar pode buscar alternativas para incorporar as suas necessidades. Isso não acontece nas realidades investigadas. Nelas o currículo encontra-se meramente associado

às idéias de ordenação, sequência e graduação dos conteúdos de ensino. As narrativas nos fazem crer que o planejamento curricular em algumas escolas públicas limita-se às atividades burocráticas, o que dificulta a ação dinamizadora do currículo.

As professoras demonstraram enorme dificuldade em construir um currículo no qual se estabeleçam relações entre os conhecimentos, as experiências vividas dos alunos e o contexto social mais abrangente. Grande parte das docentes adotam as propostas oficiais sem questionamentos e passam a orientar suas práticas por elas, seguindo-as regularmente. A situação torna-se, de certa forma, cômoda. Parece ser mais fácil seguir tais propostas do que planejar coletivamente as ações educativas. Isso exige pensar, conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, suas necessidades e interesses, para a partir desse conhecimento, propor situações de aprendizagem motivantes de forma a interessá-las pelo domínio do saber sistematizado.

Desse modo, as professoras dão sequência aos conteúdos propostos pelas propostas oficiais. No caso das educadoras que trabalham na rede municipal, esse movimento é muito explícito. No caderno de plano da professora Cristiane encontramos atividades que aproximam-se intimamente das diretrizes oficiais. Ministrando aulas para a 2ª série ela, coloca em prática a proposta oficial do município – *Definindo Caminhos* – que prevê o desenvolvimento dos seguintes temas na 2ª série do ensino fundamental:

- *Condições de vida e de trabalho das pessoas que vivem no bairro/distrito, quem são, as diferentes atividades dessas pessoas para satisfação de suas necessidades, os principais problemas sociais e as formas como são enfrentados pelo grupo.*
- *A convivência e a organização do grupo: as reuniões, festas, comemorações, práticas religiosas, igrejas, sindicatos, clubes de lazer, mutirões, associações de moradores, os hábitos e costumes do grupo.*
- *A história do lugar: a origem, o porquê do nome das ruas/bairro/fazenda/distrito, etc. como foi formado o povoamento, criação dos distritos, origem dos moradores, como era o lugar (passado) e como é hoje (presente) e como gostaríamos que fosse amanhã (futuro), o que mudou e o que permaneceu, como cada criança percebe as transformações, como a família de cada criança participa da história que está se fazendo do lugar.*
- *Os diferentes bairros e distritos que formam Uberlândia: diferenças e semelhanças do modo de vida das pessoas que neles residem.*

- *A relação das pessoas com os diferentes bairros/povoados e distritos da cidade: os mais freqüentados, o porquê da circulação e fixação das pessoas, a interdependência entre os lugares, pessoas e atividades.*

Não temos a intenção de atribuir à escola e ao professor, em particular, a exclusividade da responsabilidade desses movimentos que sucedem no cotidiano do espaço escolar. Sabe-se muito bem que há causas as quais extrapolam os limites restritos da instituição escolar. Todavia, reafirmamos que, no contexto de precariedades peculiares ao sistema de ensino público brasileiro, o currículo operacionalizado constitui-se em um instrumento eficaz para esse sistema exercer mais eficientemente sua função reprodutivista, mecânica e técnica.

Em síntese, para finalizar esse tópico, gostaríamos de enfatizar a importância de compreendermos a dinâmica do currículo, entendermos que o currículo não é apenas uma prescrição dada, acabada, mas algo que está em construção. É um processo contínuo de criação e recriação, construção e desconstrução. Nos dois últimos itens deste capítulo abordamos dois elementos que apareceram nas narrativas das professoras Maria Gorete e Rosa Maria. Esses elementos são: PCNs e livro didático.

1.7 As professoras e os PCNs: relações de conhecimento ou desconhecimento?

Como percebemos, as bases para a elaboração dos planejamentos de ensino são as propostas oficiais – estadual e municipal. Nesse sentido, questionamos: E os PCNs, qual o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem? Como tem se configurado sua implementação nas realidades investigadas? Os professores conhecem os PCNs? Qual o significado atribuído ao currículo nacional? Os PCNs são utilizados para o repensar dos saberes e das práticas cotidianas no ensino de História? Essas questões serão abordadas no decorrer desse item.

Antes disso, julgamos importante contextualizar a elaboração dos PCNs.

Os PCNs foram elaborados no contexto político internacional de propostas de nacionalização de currículos. Para uma melhor compreensão desse processo de padronização curricular, fazemos menção à política educacional que vem sendo estabelecida a partir da década de 1980 do século XX:

- ♦ 1988 – Constituição – que prevê a definição de conteúdos mínimos;
- ♦ 1990 – Conferência de Jomtien – (Tailândia) – que coloca como prioridade a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos;
- ♦ 1993/2003 – Plano Decenal de Educação – estabelece como meta a recuperação do ensino fundamental do país, compromisso com a equidade;
- ♦ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96 – que no Art.26 determina:

Os currículos, então, em diferentes pontos do país, o debate acerca do currículo nacional, envolvendo diferentes segmentos da sociedade preocupados com a questão, como as universidades, dirigentes educacionais, professores, entre outros. Isso seria o que compreende a primeira fase de concretização dos PCNs. Na segunda fase teríamos a incorporação das experiências estaduais, para garantir as especificidades regionais. A elaboração do projeto educativo da unidade escolar seria a terceira fase de concretização que deveria envolver toda a comunidade escolar para que fossem privilegiadas as características sociais e culturais do meio onde a escola está situada. O planejamento do professor a partir do projeto pedagógico da escola constitui a quarta fase concretização dos PCNs (1998,p.68).

As duas primeiras fases citadas por HENTZ (1998) são, freqüentemente, discutidas e refletidas em diversos âmbitos. As duas últimas fases que compreendem a internalidade do processo educativo permanecem, quase sempre, distantes dos interesses dos pesquisadores.

Pouco se fala sobre os processos de implementação dos PCNs nas escolas públicas. Quando o debate é mais específico – ensino de História – a produção teórica é ainda menor. Investigar essa questão é importante, uma vez que, de acordo com o discurso oficial, os PCNs foram elaborados como forma de dar orientação à escola pública. Nessa perspectiva, deixemos as professoras falarem, pois elas são os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.

Vejamos:

A gente trabalha mais a Proposta Curricular do Município. Eu conheço os PCNs, mas a proposta curricular de História a gente procura seguir mais. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

A gente não utiliza os PCNs na escola. A gente não quis adotar. (Professora Marisa Helena – Curso de História)

O planejamento é elaborado também nos PCNs... que são os programas né? Que vem da... da... Secretaria de Educação. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Não utilizo não. Em geral não. Eu tenho conhecimento dele, sei, mas a gente não utiliza não. (Professora Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

Olha, a gente faz uma mistura, porque a gente pega o básico, está dentro? Você pode ampliar. Porque lá fala: você pode ampliar! Então a gente amplia o que é necessário. Agora se alguma coisa que a gente vê que não há necessidade, que não é necessário para a criança, a gente tira no momento, mas não quer dizer que a gente vai abandonar. Esse PCN tem que ser utilizado, mas de acordo com a realidade da criança. (Professora Rosa Maria – Curso de Pedagogia)

Das professoras entrevistadas, a maioria confirmou não utilizar os PCNs para elaborar seus planejamentos de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir das informações fornecidas pelas narradoras podemos entender que em função do desconhecimento, a proposta deixa de ser utilizada como referência na construção de um currículo emancipador e significativo para a comunidade escolar à qual se destina. Dizendo de outra forma, para se ter um currículo emancipador, aberto às diferentes culturas e grupos sociais, não é preciso negar o currículo nacional, desde que o mesmo seja formado por um corpo de conhecimentos efetivamente significativos para esses grupos sociais. A atenção às singularidades das diferentes culturas, que coexistem num determinado espaço e tempo histórico, é possível, se for trabalhado um currículo nacional a partir das singularidades culturais de cada grupo social.

Pensamos que seja possível, a partir da função social que cada escola desempenha, minimizar as diferenças de oportunidade a partir deste currículo nacional, pois cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições desfavoráveis, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Ao nosso ver, o que é comum a todos, ou seja, o referencial universal para o ensino fundamental, deve expressar-se também no acesso ao desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro. Analisando os PCNs, constatamos que os mesmos são dotados de um caráter *flexível*, à medida que as escolas ao formularem seus currículos podem e devem levar em consideração esta flexibilidade para incorporarem à realidade da qual a instituição faz parte, efetivando assim um ensino contextualizado e voltado para as necessidades da comunidade, ou seja, a escola deve estar

atenta ao currículo específico que atenda às singularidades socioculturais e históricas.

Sendo o currículo nacional um documento fruto de uma política educacional marcadamente neoliberal conservadora, carregado de valores e pressupostos que precisam ser compreendidos, decifrados e investigados, pensamos que as narrativas das docentes apontam para a necessidade de investimento na formação continuada dos professores. É claro que esse processo deve levar em consideração o que os profissionais da educação pensam, sentem e necessitam no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas.

1.8 As professoras e o livro didático

Gostaríamos de iniciar esse tópico pelas palavras de LUCA, pois a autora ilustra um movimento que captamos ao dialogar com as professoras. Em suas palavras:

De há muito que os livros didáticos estão presentes no cotidiano de alunos e professores e de tal forma tornaram-se familiares que raramente aqueles que os utilizam refletem a respeito das suas características e natureza (2004, p.111).

O livro didático tornou-se familiar! É nele que as professoras inspiram-se para desenvolver o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse recurso é, quase sempre, utilizado como fonte de conhecimento inquestionável. Além disso, o livro didático *constitui-se na principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino* (FONSECA, 2003, p.49). O livro didático, assim utilizado, não é visto como um produto cultural que expressa valores e ideologia de uma determinada cultura, e que, ao ser utilizado como recurso didático, deveria ser analisado criticamente antes de ser trabalhado com os alunos. Nesse sentido, o livro didático abriga ao mesmo tempo duas dimensões: por um lado é familiar e por outro é desconhecido.

Superar o desconhecimento implica em práticas de leitura, interpretação e discussão.

Como produto cultural, o livro didático deveria sofrer uma análise crítica antes de ser adotado pelas escolas. Ao nosso ver, a análise deveria envolver diretamente os professores, que, coletivamente, deveriam identificar as características gerais da obra; os aspectos gráficos; os conteúdos; as atividades e as propostas metodológicas mais adequadas às necessidades dos alunos. Mas essa análise nem sempre é realizada e, quando ocorre, alguns professores não conseguem detectar as falhas contidas nos livros, as quais certamente comprometem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para analisar os livros didáticos os professores têm como auxílio um catálogo intitulado *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries*, elaborado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC, 2000/2001). Esse catálogo apresenta e classifica os títulos avaliados e aprovados por uma equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Os títulos, que fazem parte do catálogo são assinalados com estrelas indicando a respectiva classificação:

- *** Recomendados com distinção;
- ** Recomendados;
- * Recomendados com ressalvas.

É importante lembrar que as ressalvas que constam das resenhas apenas exemplificam as falhas detectadas: o bastante para respaldar o juízo crítico. Não cobrem, portanto, a totalidade dos problemas do livro.

Ao consultar o *Guia de Livros Didáticos* observamos que há critérios comuns para todas as disciplinas, as quais determinam a necessidade do livro não formular e tampouco manipular de modo errado conceitos e informações, não induzir a erros, não conter informações desatualizadas, não fazer doutrinação religiosa nem conter preconceitos e/ou discriminação de origem, etnia, gênero, religião ou de qualquer outra natureza. Consultando a área de Estudos Sociais (Geografia e História) percebemos que o crivo avaliativo concentra-se

em:

observar se o livro apresenta algum tipo de estereótipo como: identificação exclusiva da História a alguns heróis; identificação exclusiva da História a datas e fatos; simplificações explicativas; caricaturas de períodos ou personagens; identificação da história narrada a uma verdade absoluta; recusa à alteridade. Observam, também, se a obra incorpora efetivamente renovações historiográficas (PNLD/MEC, 2000/2001, p.642).

Cabe aos professores escolher as obras que serão utilizadas, enquanto o governo adquire-as e remete-as para a escola. Ao escolher o livro didático grande parte das professoras considera como critério de seleção o livro que está mais de acordo com a proposta oficial do estado ou do município. Os critérios que citamos anteriormente - características gerais da obra; os aspectos gráficos; os conteúdos; as atividades e as propostas metodológicas mais adequadas às necessidades dos alunos – não são considerados pelas docentes. A professora Marisa Helena comenta a escolha do livro didático com base nas propostas oficiais:

É muito difícil, tem coisa que não está no programa.

Feitas as escolhas, as professoras aguardam a chegada dos livros. Mas nem sempre o livro escolhido é enviado às escolas. A conversa que tivemos com as narradoras revelou essa contradição. Algumas educadoras relataram que escolhem os títulos que desejam adotar mas o governo envia outros livros. Nas vozes das professoras Virgínia e Rosa Maria:

Na verdade eu não adoto o livro, o governo é que adotou. Nós fomos consultados sim, mas você escolhe um e eles te mandam outro. Todo ano é assim. Nós recebemos o guia, escolhemos, mas quando o livro chega é outro, completamente desconhecido. (Professora Virgínia)

A gente escolhe, mas nem sempre vem aqueles livros que a gente queria adotar. (Professora Rosa Maria)

Esse movimento parece ser normal para aquelas professoras que o relatam. Quando o livro chega na escola e as professoras constatarem que suas escolhas foram desrespeitadas um dos destinos do material é a gaveta. Guardado na gaveta o livro deixa de ser uma das fontes de conhecimento histórico, bem como um instrumento de apoio ao trabalho docente. Quando isso não acontece, o que fazem as professoras? A professora Rosa Maria comenta as práticas originadas a partir desse fato. De acordo com ela:

A gente vai ficar com o livro parado? Não vai! Então a gente adota ou faz uma mistura. Você aproveita tudo que tem ali, tudo que a gente recebe. Não é que a gente vai desprezar, a gente aproveita, mas usando um ou outro.

Aproveitar o livro fazendo uso de outros recursos didáticos foi uma prática que percebemos em algumas professoras. Outro fator que contribui para que a prática pedagógica não seja referenciada somente no livro didático é que alguns conteúdos de 1^a a 4^a série definidos pelas propostas oficiais (estadual e municipal) não são apresentados de forma sistematizada pelos livros. Os conteúdos dos quais falamos são: bairro e cidade. Tais conteúdos são apresentados de forma genérica. Quase sempre o que aparece são sugestões de atividades para o trabalho das professoras. Sobre isso comenta a professora Nilza Aparecida:

Não tem jeito de você seguir um livro de 1^a a 4^a série. Quando você chega na 3^a série, por exemplo, você estuda a história de Uberlândia, história de Uberlândia não tem em livro nenhum. Como é que você vai estudar em livro? 2^a série é bairro, tem livro contando bairro? Não tem livro. Você escolhe os livros mas você usa muito pouco. Porque é a questão regional.

Quando não encontram esses conteúdos sistematizados no livro didático, as

professoras recorrem, com muita frequência, ao *Guia Sei*. Esse guia foi lançado em 1988 pela Sociedade Anônima Brasileira de Empreendimentos (SABE) e contém, dentre outros elementos, a história de Uberlândia (datas históricas, aspectos físicos e territoriais, aspectos demográficos, subsetores de atividade econômica), todos os endereços da cidade, todos os bairros e localização no mapa. Como essa fonte faz parte da “História Oficial”, as professoras e os alunos identificam apenas as informações que interessam ao poder local. Esse tipo de texto, falsamente neutro, forma o estudante para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita.

Além do *Guia Sei*, algumas professoras disseram aproveitar outros recursos didáticos no ensino de História. Foram citados, por exemplo: vídeos, televisão, jornais, músicas e filmes. Sobre a música a professora Virgínia Dias:

Eu uso bastante música, eu sou desafinada até, mas eu adoro cantar para os meus alunos. Eu acho isso muito importante, a interpretação leva a tantas coisas. Você pode trabalhar de tantas maneiras com a música. Às vezes eu coloco a música e deixo, dou um papel em branco para eles e deixo eles escutando a música e desenhando. Isso é muito bom, a criança presta mais atenção e na hora de você ter a conversa informal (o que ele entendeu daquilo ali), sai bastante coisa, até coisa que não tem nada a ver. Mas aparece também coisas que aconteceram na vida dele, no passado, sabe? É muito bom!

Com relação aos jornais, verificamos que no caso da professora Nilza – Curso de História – a utilização é mais frequente. Percebemos que a educadora busca promover, no espaço da sala, uma discussão mais ligada ao contexto social. Através de dois recortes do Jornal “O Correio”, fornecidos pela professora, constatamos essa preocupação e compromisso

com a dimensão social. A utilização dos recortes de jornal demonstra o compromisso político da professora Nilza em desenvolver o ensino de História voltado para o cotidiano, para os problemas sociais da cidade de Uberlândia.

Outros recursos didáticos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, tais como: sucata, poesias, gravuras, músicas, globo, jogos, maquetes, fantoche, embalagens, quebra-cabeças e fotos não foram citados por nenhuma professora. Na prática pedagógica da sala de aula, o que vigora com maior intensidade são aulas expositivas, forma tradicional de se ensinar e aprender História na sala de aula. De acordo com SHOR:

um problema sobre o que devemos falar, quanto à aula expositiva, é o fato de os professores a considerarem como a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como pedagogia do profissional, do expert. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussão (2000, p.57-58).

O trabalho em grupo é pouco desenvolvido em virtude de vários fatores: formação docente, salas de aulas superlotadas, visão pedagógica tradicional um tanto quanto cristalizada na escola. Tais fatores influenciam também a prática avaliativa desenvolvida pelas professoras no ensino de História. Trataremos dessa questão a seguir.

1.9 As professoras e a avaliação da aprendizagem

Como têm se configurado as práticas avaliativas no ensino de História? Quais os instrumentos utilizados pelas professoras? Essas questões foram abordadas durante as entrevistas com as educadoras. Quando questionadas sobre a maneira como realizam a avaliação, sobre os instrumentos mais utilizados, as respostas que sobressaíram foram basicamente as seguintes:

Eu uso observação. Antigamente a gente era

obrigada a dar prova escrita, hoje não. Você dá um trabalho, você dá um desenho dentro da sala. Dentro da música, você manda o menino falar o que ele entendeu daquilo ali. Avalio através do dia-a-dia, todos os momentos. O caderno dele, as coisas que ele faz no caderno. É assim que eu avalio. Sempre você tem que dar uma prova porque os pais exigem. Tenho os trabalhos que eles fizeram durante esse tempo todo, as pesquisas que eles fizeram, os trabalhos com o dicionário que eu dei para eles trabalharem na sala e também os trabalhos em grupo. (Professora Virgínia Dias – Projeto Veredas)

Diagnóstico, trabalho em grupo. Esse bimestre eu não vou dar prova de História e Geografia. Através de trabalhos desenvolvidos dentro da sala, mando alguma tarefa para eles trazerem respondida. No outro dia eu uso aquelas tarefas para eles jogarem para o grupo, essa socialização que eles tem, de como eles desenvolvem, o interesse pela pesquisa, tudo eu estou avaliando. Então a nota que eles vão ter, que não é nota, seria conceito. (Professora Maria Gorete – Projeto Veredas).

Essa questão da avaliação não é minha. É uma questão da escola. A própria escola faz a opção que é definida em grupo. Então não sou eu que defino. Na minha escola, por exemplo, 60% você tem que dar para o aluno de trabalho. (Professora Nilza Aparecida – Curso de História)

Tem a prova escrita, tem trabalhos, cartazes a gente avalia também. Esse ano eu não dei nota, não. Eu pedi para fazer trabalho, mas sem nota. Avalio mesmo só de boca, sem nota. Então tem cartaz, tem trabalho de recortar, depende de cada professor. Às vezes ele quer dar uma participação, avalia a participação do aluno. Mas esse ano eu dei foi mais teste, prova, avalei mais nesse sentido. (Professora Marisa Helena – Curso de

História)

Esse é um problema sério. Eu já tive muito conflito com isso porque as avaliações são feitas de conteúdo, somente de conteúdo. Você não avalia o processo do aluno. Você pega uma prova específica, um trabalho específico e avalia, dá uma nota naquilo ali. No município é dividida a questão de processo e produto. Para nós, processo é durante o tempo que você vai fazer, durante o tempo que você está trabalhando com o aluno você avalia. Produto é uma prova final. Você tem que constar no aluno, aquela atividade que você avaliou tem que ter atividade avaliativa no caderno. Então é sempre uma briga minha com isso. Quando eu peguei um aluno no início do ano ele teve um processo de aprendizagem, eu sei o tanto que ele evoluiu e essa evolução a gente não garante com a prova, mas a escola exige ainda avaliação com conteúdo. (Professor Cristiane Márcia – Curso de Pedagogia)

A avaliação é todos os dias, a todo momento. Minha avaliação... falar assim: hoje eu vou avaliar! Não! A avaliação pra mim é a partir do momento que a criança entra em contato com você. Porque esse processo é realmente para isso, não é uma avaliação como a de antigamente. Porque muitas vezes você dá uma prova para avaliar o menino, dependendo do momento em que ele está, ele não está preparado. Tem aquelas provas, mas são chamadas de atividades. A gente explica para os meninos, eu vou dar uma atividade, mas eles ainda chamam de prova. Eu falo para os meninos: isso é pra ver se vocês estão entendendo, se entenderam a interpretação, se ficou alguma coisa pra vocês. A gente faz isso, às vezes a gente faz até em grupo, a gente faz individual. Mas tem que ter avaliação porque é um sistema, o sistema não muda isso. (Professora Rosa Maria – Curso de Pedagogia)

O diálogo com as narradoras revelou que as concepções sobre a avaliação da aprendizagem são profundamente enraizadas nas formas de ver e compreender o mundo. Cada professora expressa, da sua maneira, a forma como concebe e desenvolve esse processo avaliativo. Processo que sofre, cotidianamente, as influências das condições de vida e de trabalho das professoras. Como elas ainda não conquistaram determinados direitos quanto às condições de trabalho, são ainda obrigadas a ministrar um número excessivo de aulas semanais para um número também excessivo de alunos, desenvolvem práticas avaliativas fundadas na homogeneidade, no julgamento e que permitam uma correção mais rápida.

Mas apesar das dificuldades impostas dia-a-dia, e o fato de ser difícil questionar, negar e substituir as crenças, os valores, os conhecimentos e as práticas já consolidadas, as professoras tentam sair do tradicional modelo de avaliação, baseado em provas e testes. Desse modo, podemos afirmar que emergem outras possibilidades, outros olhares e outros caminhos são percorridos nos processos avaliativos.

A leitura das narrativas revela um certo consenso sobre as concepções de avaliação, os processos e formas de realizá-la. As professoras relatam a incorporação e utilização de outros procedimentos avaliativos: trabalhos em grupo, tarefas de casa, cartazes, participação e interesse dos alunos, pesquisas, conversa informal.

De acordo com FONSECA,

*no caso de História, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo primordial auxiliar professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Por meio de múltiplos e variados instrumentos, o professor colhe elementos importantes para o **replanejamento** do ensino, para motivar os alunos e o aprofundamento das aprendizagens (2004, p.310).*

No que diz respeito ao importante auxílio que a avaliação pode fornecer aos professores – replanejamento do ensino, motivar os alunos e aprofundar as aprendizagens –,

não obtivemos referência a essa questão por parte de nenhuma professora. Parece-nos que as práticas avaliativas são direcionadas somente aos alunos. LUCKESI lembra-nos que:

*No que se refere à proposição da avaliação e suas funções, há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço e, para tanto, ela terá as funções **de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e de autocompreensão do aluno** (1999, p.82, grifos nossos).*

O conceito de avaliação amplia-se e os professores também são sujeitos desse processo. Nessa perspectiva, avaliar não é somente conhecer, compreender e diagnosticar a real situação de aprendizagem (ou não aprendizagem) do aluno. Avaliar pressupõe envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte do movimento do ensino e aprendizagem. O professor, por intermédio dos processos avaliativos, tem a possibilidade de se autocompreender, repensar e refletir sobre seus saberes e suas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, os processos avaliativos contribuem para a formação dos alunos e dos professores. Dessa forma, recorremos a LUCKESI mais uma vez. Diz o autor:

A avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento (...) educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade (1999, p.175).

Dessa forma, é recorrente a necessidade de repensarmos os processos de avaliação desenvolvidos no cotidiano da escola, no sentido de criar e consolidar práticas de aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professores. Por meio dos processos avaliativos, alunos e professores podem se autocompreender, num movimento dialógico que pressupõe interrogação constante na busca de respostas aos problemas e conflitos que permeiam a escola e a sala de aula.

Em síntese, a investigação revelou que os saberes e práticas re/construídas no ensino de História guardam significativa relação como o cotidiano vivido pelas professoras.

Percebemos que as histórias pessoais, a formação docente e as condições de vida e de trabalho de cada professora interfere direta e/ou indiretamente na re/constituição dos saberes e das práticas pedagógicas. Assim a presente pesquisa, além de trazer novos elementos para o debate acerca da formação de professores e do ensino de História, expressa dimensões do complexo movimento de re/construção dos saberes e das práticas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres, política, econômica, social e culturalmente marginalizadas ao longo da história, vivendo nas sombras do mundo doméstico e na penumbra social, contando confidências, trocando receitas, falando em murmúrios nos séculos de submissão a que estiveram sujeitas enquanto teciam o fio do tapete da existência, são elas as grandes conhecedoras da arte de perpetuar a vida através da oralidade.

Jane Soares de Almeida

Nesse momento da dissertação – onde todos (ou quase todos) esperam uma conclusão – perguntamo-nos: Queremos concluir? É hora de finalizar ou de recomeçar? Os caminhos percorridos terminam ou renovam-se nesse ponto? Responder tais perguntas é reafirmar o desejo de trabalhar com as professoras, produzir novos e diferentes olhares sobre o ensino História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Revivemos, nesse instante, as experiências construídas com as professoras – Virgínia Dias, Maria Gorete, Nilza Aparecida, Marisa Helena, Cristiane Márcia e Rosa Maria - que fizeram parte dessa pesquisa. Revivemos as paixões, os prazeres, os desejos, os esforços, as vontades, as alegrias, as decepções, as resistências e a coragem de ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Coragem que renova-se a cada dia e reveste-se de esperança, esperança de dias melhores, dias que tragam menos desvalorização e mais valorização. Valorização do professor como sujeito do seu processo de trabalho.

Auscultar as narrativas das professoras permitiu-nos conhecer e compreender as relações entre os processos formativos desenvolvidos em Cursos Superiores, os saberes docentes e as práticas no ensino de História. Desvelamos um pouco da ampla e complexa trama de saberes e práticas pedagógicas que são constituídas, cotidianamente, no espaço-tempo da escola.

Na busca de uma análise sensível, atenta ao tempo, à diversidade, aos sujeitos, aos lugares, à múltiplas relações de pertencimento das professoras, respeitamos as falas de cada uma delas – que são seres de memória, de cultura e de história. Tentamos, na medida possível, promover o entendimento de suas constituições como professoras, de seus saberes e de suas práticas no ensino de História. Ressaltamos os múltiplos fios que se entrelaçam e influenciam na re/construção dos saberes históricos e da docência.

Ao trilharmos os caminhos da pesquisa com as professoras percebemos a necessidade de repensar os processos de formação de professores, repensar os saberes, as posturas, as metodologias e as práticas de ensino de História. Reconhecemos que esse movimento é uma tarefa árdua, a qual requer a participação coletiva dos formadores de formadores e dos próprios professores que atuam nas escolas públicas. Precisamos trabalhar em equipe, de forma dialética e dialógica, abordando o professor como sujeito de seu saber e de seu fazer, como entidade humana, dinâmica, digna e que merece ser ouvida, considerada e valorizada nas suas relações e na sua historicidade, nos seus percursos, práticas e saberes, que está no mundo para aprender, desenvolver-se e crescer.

Quando discutimos, no segundo capítulo, os diferentes paradigmas de formação docente, encontramos propostas distintas e discursos sobre a formação dos professores. Entretanto, quando dialogamos com as narradoras constatamos que o professor reflexivo – pesquisador de seus saberes e práticas – é um sujeito que praticamente não existe na realidade da educação pública de nosso país. Isso ocorre por vários motivos. Dentre eles, as precárias condições de vida e de trabalho dos professores (baixos salários, dobra de turno, pouco tempo para o estudo, falta de recursos pedagógicos na escola). Tais condições quase nunca são consideradas pelas políticas públicas, o qual cursos formação de professores e pela própria tradição do discurso pedagógico que, não assumindo a complexidade do fazer docente,

circunscreve a realidade escolar dentro de uma moldura estável e fechada.

Se as condições de vida e de trabalho são precárias, os professores pouco refletem sobre a natureza e produção do conhecimento que têm em mãos, sobre os objetivos e metodologias que desenvolvem nas aulas de História, sobre os recursos didáticos que utilizam e sobre os processos avaliativos que são postos em movimento no espaço da sala de aula.

Constatado está, afinal, que é inviável pensarmos em processos reflexivos no cotidiano da escola (para que os professores, alunos e escola transformam-se) se não houverem mudanças nas condições de vida e de trabalho dos professores. Associado a isso precisamos re/pensar e re/criar novos caminhos nos processos formativos que são oferecidos aos sujeitos que desejam exercer a profissão docente.

Um dos caminhos para concretizarmos a mudança é ouvir com maior frequência os professores, valorizar e incorporar suas vozes que trazem experiências e vivências cotidianas. Talvez assim pudéssemos redimensionar os processos formativos – sejam eles iniciais ou continuados. Talvez assim pudéssemos re/compor novos currículos e programas de formação docente. Quem sabe dessa forma, valorizando e incorporando as diferentes vozes, tempos e espaços de vivência e formação dos professores, não podemos criar um movimento rico, vivo e interativo de construção de identidades, saberes e práticas no ensino de História.

Certos de que este trabalho está aberto a novas possibilidades de leitura, finalizamos, na espera de que nossa produção desperte nos professores e pesquisadores da área o desejo de refletir sobre a formação docente, os saberes e as práticas de ensino de História. Em última instância, esperamos contribuir para o repensar da educação escolar no Brasil.

BIBLIOGRAFIA E FONTES CITADAS

ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: 1998.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Dez. 1999, vol.20, no.68, p.301-309.

ANFOPE. *Boletim Anfope* 7. Campinas, Anfope, abril. 1998.

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan: Reflexiones en torno a la autoria narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

ARROYO, M. G. *O ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história cultura*. Obras Escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, C. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOM MEIHY, J. C. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

BOM MEIHY, J. C. (Org.) *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M., AMADO, J. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB (Lei 9.394/96). Rio de

Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de março de 1939. Primeira regulamentação do Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 15 maio 2004.

BRASIL. Parecer 251/62. Adequou a formação do Pedagogo à LDB nº 4.024/61. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 15 maio 2004.

BRASIL. Parecer 252/69 e Resolução nº 02/69. Adaptou a formação ao prescrito na Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 15 maio 2004.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Manual da Agência de Formação*. Belo Horizonte, 2002.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Manual do Tutor*. Belo Horizonte, 2002.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1991.

CABRINI, C. et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CAIMI, F. E. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CALDAS, A. L. *Oralidade, texto e história: para ler a história oral*. São Paulo: Loyola, 1999.

CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. 4ª edição. Universidade Federal de Uberlândia, 2001. CD-ROM.

CERTEAU, M. de. *The practice of everyday life*. Berkele/Los Angeles/Londres: University of Califórnia Press, 1984.

_____. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, V. C. Sujeito e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMIS, O. T. *Formação do pedagogo: um caminho percorrido*. [S.l.]: Uberlândia, [199-].

DIAS, F. R. N. *Pelas fendas, brechas e fissuras... os saberes da formação continuada de professores*. 2001. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

FONSECA, D. M. da. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. In: *Estudos* 22, [S.l.], n.36, p.33-37, abr. 1998.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. *Relatório para Exame de Qualificação*. 1994. 136f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1994.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____. O ensino de História na Escola Fundamental: do “samba do crioulo doido” à produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, M. H.; VEIGA, I. P. A. *A Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. Ensinar história através de projetos de pesquisa. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, v.3, n.18, 1997.

_____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A nova LDB e o ensino de História. In: *Presença Pedagógica*, v. 4 (20): 19-25, mar./abr. 1998.

_____. O prazer de viver e ensinar história: In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; et. al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, A. P. O ensino de História e a formação do cidadão: experiências múltiplas e contraditórias. *História & Perspectiva*, Uberlândia, (18/19), p.161-179, Jan./Dez. 1998.

GAULTIER, C.; TARDIF, M. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; et al. *Formando professores: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

GERALDI, C. M. G. et. al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. *Os professores intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica Del*

aprendizagem. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1999.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.

GONZALEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KUHN, T. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

LUNA, S. V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: CHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NOGUEIRA, V. *O professor no processo educativo: suas histórias e suas ações*. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora LDA, 1992.

NOVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa. In: FAZENDA, I. *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NUNES, S. do C. *O Pensado e o Vivido no Ensino de História*. 2001. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PETITAT, A. *Produção da escola: produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/ATUALIZAÇÃO CURRICULAR. Uberlândia, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMUEL, R. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, 1990, p.237.

SCHMIDT, B. B. Biografia: um gênero de fronteira entre a história e a literatura. In: RAGO, M.; GIMENES, A. de O. (Orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: MALATIAN, T.; DAVID, C. M. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – ensino de História*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

RAGO, M., GIMENES, R. A. O. (Orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas,

SP: UNICAMP, 2000.

REIS, J. C. *A História: entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1999.

ROSSI, L. S. de.; ZAMBONI, E. (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, L. H. da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

SILVA, T. T. da. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Apontamento, 1997.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 29 de agosto a 1º de setembro, Curitiba, 2004. p.153-166.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio... In: _____. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, M. P.; et. al. *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1995.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

Roteiro de Entrevista

1. Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado civil:
- Religião:
- Raça/Etnia:
- Escola onde atua:
- Participação em sindicatos/associação de professores:
- Filiação em partido político:
- Onde e como cursou a educação fundamental?
- E o ensino médio? E o ensino superior?
- Acontecimentos que te marcaram durante esse período de escolarização:

2. Formação Inicial:

- Por que a opção pelo magistério?
- Nome do Curso:
- Instituição: particular/pública
- Como foi seu ingresso:
- Duração do curso:
- Em qual período estudou: manhã/noturno
- Ano de conclusão
- Algum professor te marcou? Poderia falar sobre o que marcou?
- Se não marcou, poderia falar por que?
- Relação com os colegas de curso
- Literatura estudada durante o curso: a literatura estudada te auxilia nas aulas de História? Em quais aspectos? Obras que marcaram:
- Como se estruturava o curso: fundamentos/preparação pedagógica – relação teoria/prática
- Desenvolveu pesquisa durante seu curso? O curso incentivava a iniciação à pesquisa?
- Durante o curso participou de associações estudantis?
- O que te marcou durante o curso?(acontecimentos)
- Durante seu curso você assistiu algum filme que te marcou? esse filme te ajudou nas aulas de História?
- Influência de correntes/concepções historiográficas: quais correntes te influenciaram?

3. Formação Continuada:

- Que tipo de formação continuada você participou nos últimos 5 anos?
- Você participou do PROCAP? Sim ou Não? Como o PROCAP – parte de História repercutiu na sua prática pedagógica?
- Você cursou algum curso de pós-graduação? Se cursou, qual curso? Por que? Se não

curso, quais os motivos?

- Se cursou, em qual instituição? Particular ou pública?
- Ano de conclusão:
- Literatura estudada durante o curso: a literatura estudada durante o curso te ajuda nas aulas de História? Em quais aspectos? Obras que marcaram:
- Além do curso de pós-graduação, como é desenvolvida a sua atualização profissional?
- Você participa de congressos, seminários e/ou palestras? Eles contribuem com as aulas de História? Como contribuem?
- Você utiliza a Internet? Ela contribui com as aulas de História? Como contribui?
- Quais revistas você lê? Elas contribuem com as aulas de História? Como contribuem?
- Quais jornais você lê? Eles contribuem com as aulas de História? Como contribuem?
- Você vai ao cinema? Assistiu alguma peça que contribuiu com as aulas de História? Como contribuiu?
- E a literatura? Você gosta de ler?
- E a TV? Quais programas você gosta de assistir?

4. Atuação profissional:

- Tempo de Atuação Docente:
- Quando e onde iniciou sua carreira profissional?
- Situação funcional atual: efetivo/contratado?
- Já atuou em quais níveis de ensino?
- Como são suas condições de trabalho?
- Como são suas condições salariais de sua profissão:
- Você enfrenta dificuldades no exercício de sua profissão? Como?
- Fale um pouco das motivações e alegrias frente à sua profissão:
- Como são as relações com seus pares e com alunos?
- Você desenvolve outra atividade fora do magistério? Qual? Por que?
- Para você o que é história?
- Qual a função do ensino de História?
- Qual a contribuição da disciplina História na formação dos alunos?
- Quanto tempo você dedica das suas aulas semanais aos conteúdos de História?
- Você fundamenta sua prática docente em alguma corrente de História ? Qual? Comente um pouco sobre ela:
- Se não fundamenta, quais os motivos?
- Você adota o livro didático? Qual? Como você utiliza-o?
- Você utiliza músicas em suas aulas de História? Quais? Por que?
- Utiliza outros materiais de ensino? Quais? Como os utiliza?
- Quais as metodologias/técnicas mais utilizadas?
- O que você acha importante saber de História?
- Como você seleciona os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo?
- Você utiliza o programa de ensino de História proposto pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação? Como você utiliza-o?
- Você utiliza o PCN de História? Como o utiliza?
- E a avaliação da aprendizagem? Qual(is) o(s) instrumento(s) mais usados?
- Você gosta de ensinar História? Sim ou não? Por que?
- Os seus alunos gostam de História? Sim ou não? Por que?

- Que relação você faz da sua formação, do seu percurso de vida, da sua experiência docente com as suas práticas nas aulas de História?

Espaço reservado para que o professor fale de aspectos não abordados durante a entrevista e que julga importantes.