

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SÍLVIA HELENA ANTUNES BUENO BRANDÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SABERES CURRICULARES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SÍLVIA HELENA ANTUNES BUENO BRANDÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SABERES CURRICULARES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO
2014

BANCA EXAMINADORA

Data: ____/____/____

Dedico esse trabalho

À você Aurélio, meu grande amor, companheiro de estrada, meu porto seguro! Serei eternamente grata a cada dia e noite que, tão carinhosamente, me acolheu e garantiu forças para realizar um dos meus sonhos.

Á você Daniela, minha filha amada, razão da minha existência, a minha gratidão pela sua paciência, torcida e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À querida Professora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pela confiança, parceria e apoio nos momentos de orientação desta dissertação. Obrigada pelo respeito e, sobretudo, dedicação e carinho!

Às Professoras Mere Abramowicz e Hiloko Ogihara Marins, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, pelo apoio acadêmico, e pela contribuição na construção do meu conhecimento.

À CAPES, pelo apoio e viabilidade do financiamento da pesquisa.

Aos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, sujeitos dessa pesquisa, por cederam algumas horas de sua corrida rotina para compartilhar suas experiências práticas.

Ao Colégio Bandeirantes, pelo grande apoio. Obrigada Mauro de Salles Aguiar e Estela Zanini, jamais esquecerei da confiança, do respeito, incentivo e investimento em minha pesquisa.

À professora Leda Virgínia Alves Moreno por ter, carinhosamente, aceito caminhar comigo no processo revisional dessa dissertação, mesmo que isso significasse apertar mais ainda seu escasso tempo. Valeu querida, isso não tem preço!

Às minhas queridas companheiras do departamento de Orientação do Colégio Bandeirantes, pela “parceria” nos mais diversos momentos ao longo da dissertação. Vera Malato, serei eternamente grata por sua contribuição, inspiração e compreensão, o que tornou a conclusão desse trabalho menos sofrida.

À Simone, minha irmã querida, pela colaboração na organização do meu escritório e da minha casa em meus momentos de “ausência”.

À minha amiga Kelly Szabo pelas deliciosas risadas, pela amizade, incentivo e inestimável companheirismo.

À minha “mimi” Ana Cíntia, por todas as horas que, mesmo cansada, dedicou-se a me escutar, deu importância ao que eu estava fazendo e confiou, incondicionalmente, em mim e na pesquisa.

Aos meus queridos cunhados Lucíola, José Carlos, Maria Luiza, Lauro e Paula, pela torcida uniformizada e pela paciência na espera. Devo essa a vocês!

Ao meu genro Renato e aos meus netos Maria Fernanda e Pedro, pela paciência nas ausências. Amo vocês!

Ao meu marido por me ensinar a acreditar que sempre é possível.

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2013, p. 20).

RESUMO

BRANDÃO, Sílvia Helena Antunes Bueno. **Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares**. 2014.136f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente dissertação refere-se às práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, com destaque para a relação destes com os saberes curriculares. O estudo investigou o modo como esses professores, a partir de suas experiências práticas, produzem saberes e refletem sobre eles. Foram sujeitos participantes dessa pesquisa, professores de História que atuam em escolas das zonas leste, sul e centro-sul da cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, e que pertencem à rede particular de ensino. Esse trabalho inicia-se com a fundamentação teórica, instância na qual a pesquisa bibliográfica e a análise documental se configuram e atribuem significado às práticas pedagógicas e políticas curriculares com base na experiência contextualizada do currículo e da prática reflexiva. Apresenta o nascimento da História como disciplina escolar e sua trajetória no Brasil, destacando, também, o poder do Estado sobre o currículo de História. Em relação à metodologia adotada, segue-se em complemento à pesquisa bibliográfica e análise documental, pesquisa referenciada pela abordagem qualitativa, por meio da qual os sujeitos pesquisados contribuíram com depoimentos significativamente detalhados, mediante aprofundadas entrevistas reflexivas. Os resultados possibilitaram compreender as circunstâncias sob as quais os professores tomam suas decisões, se relacionam com os saberes curriculares e desenvolvem teorias práticas que sustentam suas ações. Nessa pesquisa verificou-se que os professores se relacionam com o currículo tanto de forma pessoal como de forma social. As decisões que tomam no contexto da sala de aula baseiam-se em parâmetros subjetivos, tanto naqueles constituídos por suas experiências pessoais, como nos que vivenciam no ambiente escolar, com os alunos e outros agentes sociais. Arelado ao processo decisório dos professores implicada está a reflexão sobre suas experiências, que os remete à elaboração de teorias da e sobre a prática, movimento este que permite reforçar ou reformular suas ações, bem como, o desenvolvimento profissional. Com base no processo reflexivo teoria e prática, os docentes ao se relacionarem com o currículo têm a possibilidade de promover significativas mudanças curriculares.

Palavras-chave: Currículo-educação. História-ensino. Professores. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

BRANDÃO, Sílvia Helena Antunes Bueno. **History Teachers pedagogical practices and curricula knowledge in the final years of Primary Education.** 2014.136f. Dissertation (Masters in Education: Curricula) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

The present research aims at studying the impact of the ways through which History teachers produce curricula knowledge and reflect about them, in the final years of Primary Education. The subjects that took part in this study were History teachers working in private schools from the east, south and centre-south zones in the city of São Paulo in the state of São Paulo, Brazil. This study begins with an investigation on the theoretical foundation that confers meaning to the pedagogical practice and curricula policies, through bibliographical survey and document analyses, always in reference to the contextualized application of the curricula and the reflective practice of the teachers. It demonstrates how History came about as a school subject and the developments that brought about the influence of the State over the History curricula. The methodology adopted, complemented by the bibliographical survey and document analyses, is based on a qualitative approach of the research carried out through in-depth inquiry, detailed testimonials and reflective interviews with the subjects involved. The results enabled a comprehensive understanding of the circumstances that influence teachers' decisions, how they relate to the curricula knowledge and how they develop practical theories to sustain their actions. The study shows that teachers relate to the curricula both at personal and social levels. The decisions made in the classroom are usually based on subjective paradigms, either constructed from their own personal experiences or from the experiences they have within the school context, with students and other social agents. Together with teachers' decision process comes the reflection of their experience that leads them to the formulation of theories from and about their practice, a process that allows them to reinforce or reformulate their actions and their own professional development. Based on the reflective process of theory and practice, as they relate to the curricula, teachers have the chance to promote significant curricula changes.

Key words: Curricula-education. History-teaching. Teachers. Teaching. Primary Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Linha do tempo da história europeia.....	93
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tendências historiográficas e o trabalho do professor de História.....	73
Quadro 2	E1 (P3) - Programa de curso - 8º ano.....	93
Quadro 3	E2 (P1) - Programa de curso - 6º ano.....	94
Quadro 4	E2 (P1) - Programa de curso - 7º ano.....	94
Quadro 5	E2 (P1) - Programa de curso - 8º ano.....	95
Quadro 6	E3 (P2) - Programa de curso - 9º ano.....	95
Quadro 7	Categorias de análise.....	98
Quadro 8	A prática pedagógica como experiência pessoal e social.....	98
Quadro 9	A prática pedagógica na relação com os saberes curriculares.....	99
Quadro 10	A prática pedagógica como geradora de saberes ou teorias da prática	100
Quadro 11	Sobre como e o que fazer para os alunos aprenderem história.....	116
Quadro 12	Sobre a formação dos professores.....	117
Quadro 13	Componentes curriculares e tendências da Educação.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Professores contatados.....	78
Gráfico 2	Idade dos professores.....	78
Gráfico 3	Formação dos professores - pós-graduação.....	79
Gráfico 4	Tempo de serviço dos professores (anos), 2013.....	79
Gráfico 5	Segmento de atuação dos professores, 2013.....	80

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
CFE	Conselho Federal de Educação
CIDTFF	Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Básica)
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO I	
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1. Sobre prática pedagógica.....	28
1.2. Práticas pedagógicas e políticas curriculares sob o contexto do currículo.....	31
1.3. Sobre a prática reflexiva.....	35
 CAPÍTULO II	
2. HISTÓRIA E CURRÍCULO: INFLUÊNCIAS E TENDÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE	49
2.1. Nasce a História como disciplina escolar: a história da História e o currículo.....	50
2.2. Trajetória do ensino de História no Brasil e currículo.....	51
2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de História	67
2.4. Conteúdos escolares e tendências historiográficas: história das disciplinas.....	72
 CAPÍTULO III	
3. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO: A PESQUISA DE CAMPO	75
3.1. Caminho metodológico percorrido.....	76
3.2. Instrumentos para coleta de dados.....	77
3.2.1. Os sujeitos pesquisados.....	80
3.2.2. O cenário da pesquisa.....	90
 CAPÍTULO IV	
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SABERES CURRICULARES	97
4.1. Categorias de análise.....	98
4.2. Interpretação e discussão dos dados.....	101
4.2.1. Prática como experiência pessoal.....	101
4.2.2. Prática como experiência social.....	104
4.2.3. Prática pedagógica na relação com os saberes curriculares	106

4.2.4. A prática docente como geradora da epistemologia da prática.....	111
4.2.5. Contribuições do saber prático para a aprendizagem de História.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE.....	130
ANEXO	134

INTRODUÇÃO

Desde muito jovem, ainda aluna do hoje denominado Ensino Fundamental – anos finais¹, me interessei pela educação. Sob a ótica da aluna, me intrigava porque eu aprendia algumas matérias com facilidade e outras não. Muitas vezes me perguntava por que alguns de meus colegas aprendiam o que eu não conseguia aprender. Em alguns momentos eu pensava ser minha culpa, outras culpa do professor.

Dentre as minhas dificuldades acadêmicas estava a História, área que, contraditoriamente, escolhi como objeto de formação. Não por qualquer apego ao sofrimento, mas porque o conteúdo aprendido nessa disciplina passou a fazer todo sentido para mim.

Interessada por política, envolvida pelos primeiros sopros de democracia da década de 1980, com o coração pulsando pela crença de que eu fazia parte de uma mudança histórica, comecei a entender, quase que por um “passe de mágica”, aquilo que meus professores, especialmente os da disciplina História, falavam em sala de aula. Hoje eu sei que o que ocorreu foi – por estratégia intencional, ou não, do professor -- uma aprendizagem significativa, ou seja, aprendi porque houve a interação entre o conteúdo proposto e a minha realidade vivida. O que eu estava vivenciando desde o final da década de 1970, no contexto da abertura política do Brasil, o fim do bipartidarismo em 1982, os protestos de rua e as passeatas, a decretação das eleições presidenciais para 1984, o movimento das Diretas Já, ajudaram-me a fazer analogias com o passado, compreender e interpretar a realidade do Estado Novo, iniciado com o Golpe de 1937; as articulações políticas entre os grupos opositores de Vargas, a partir de 1943; o movimento de intelectuais e artistas democratas no I Congresso Brasileiro de Escritores e as manifestações populares que pediam o fim do regime estadonovista e a volta da democracia, em 1945.

Saí do Ensino Médio e fui direto para o curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Depois de quatro anos, voltei a frequentar as salas de aula. Dessa vez, não mais como aluna, mas como a professora de História. Estive nessa situação entre os anos de 1989 e 2011.

¹ Com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental de 9 anos foi criado. Com a Resolução n.3, de 3 de agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou a nova nomenclatura a ser adotada para o Ensino Fundamental. Para alunos de 6 até 10 anos de idade: Ensino Fundamental - Anos iniciais. Para alunos de 11 a 14 anos de idade: Ensino Fundamental-Anos finais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passos_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> . Acesso em: 17 abr. 2014.

Diante da minha nova situação frente à disciplina História, não demorou muito para eu descobrir que estudar História é diferente de ‘dar aula’ de História. Na primeira situação, eu era mais um dentre muitos dos alunos sentados nas diversas carteiras distribuídas na sala de aula. Enquanto tal, na Universidade, eu aprendi o conteúdo, ampliei minhas noções de tempo e de história, tornei meu pensamento e olhar mais acadêmico, face ao conteúdo programático vivenciado.

No programa do curso universitário de História, na época, o desenho curricular oferecia: Sociologia e Filosofia (no primeiro ano básico); História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática. Todas as aulas eram expositivas e a história era estudada sob o ponto de vista do livro indicado ou do professor que dava a aula. Era um mundo de conteúdos e tópicos históricos ².

Além disso, a relação aluno/professor era aquela na qual, o professor falava e o aluno ouvia. E, foi assim formada que recém-saída da universidade, assumi diretamente uma sala de aula.

Já, como professora, acreditava que bastava entrar em uma sala de aula com um conteúdo programático em mãos e discorrer sobre os fatos do passado, tal como eu havia aprendido na universidade, via e vivenciava o desenho curricular oferecido. Julgava, erroneamente, que estava preparada para exercer a minha profissão de professora. Estava convencida de que a profissão docente se reduzia ao domínio dos conteúdos da disciplina e a algumas técnicas para transmiti-los. Acreditava, por exemplo, que uma aula expositiva e um “esquema” na lousa sobre as implicações sociais, políticas e econômicas para o Brasil, ocasionadas pela vinda da família real portuguesa, pela abertura dos portos às “Nações Amigas”³, era suficiente para os alunos de 12 anos de idade (que hoje estariam no Ensino Fundamental – anos finais) aprenderem sobre o assunto.

² Segundo Bittencourt (2011, p. 48), a divisão em História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil “é a que prevalece nos cursos de História, tanto no bacharelado, quanto nas licenciaturas e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação [...]. Essa divisão das disciplinas do nível superior [...] corresponde à maioria das propostas curriculares do ensino fundamental e médio e é a que está nos livros didáticos.

³ Quando a família Real portuguesa chegou ao Brasil, em 1808, a relação Metrópole-colônia se desfez. O Brasil passou a ser a sede da coroa Portuguesa e, com o tempo (1815), alcançou o posto de Reino Unido a Portugal e Algarve. Com os portos abertos para receber mercadorias das chamadas “Nações amigas” de Portugal, o exclusivo colonial deixou de existir e a elite brasileira passou a comercializar livremente. Além disso, com a Corte portuguesa no Brasil, a intervenção europeia na cultura foi mais intensa deixando marcas na sociedade da época.

Naquela época, inspirada em meus antigos professores, eu reproduzia as aulas expositivas e apostava na aprendizagem, como um processo natural e espontâneo. Era como se eu tivesse passado da posição de aluna receptora à professora transmissora, sem nenhum processo de reflexão, de forma automatizada. Contudo, ao me deparar com os resultados, e refletir sobre eles, percebi que muitos dos meus alunos não aprendiam História. No máximo, reproduziam o que ouviam nas aulas.

Em muitos momentos, ao refletir sobre minha ação como professora em sala de aula, me dei conta, por exemplo, de que o que eu falava fazia sentido para alguns alunos, mas para muitos não passava de um grande número de informações que deveriam ser - para meu desespero - memorizadas e reproduzidas na prova! Não raras vezes, alunos levantavam os braços no meio de uma explicação e me perguntavam: “cai na prova?” Entendi que eu vivia anos de desencontros e de desconfortos entre os objetivos do ensino de História e a minha prática docente.

Ainda não sabia como alcançar objetivos mínimos, tais como: auxiliar aos alunos a compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em suas mais variadas manifestações; respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; compreender os conflitos e contradições sociais; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto histórico a partir da coleta de dados; aprender a observar e coletar informações em diferentes tipos de documentos históricos: monumentos, textos, imagens diversas (iconografia), sonoros; valorizar o patrimônio sociocultural; compreender os fatos e suas versões, dentre outros.

De posse do que imaginei serem os conhecimentos teóricos necessários ao exercício da minha profissão, ingenuamente, considerei estar pronta para enfrentar a sala de aula. Logo de início, não me dei conta de que me encontrava de posse apenas de uma formação inicial. Contudo, refletindo sobre minha ação como professora, e sobre os resultados dela, percebi que a formação inicial não era suficiente, estava distante da prática e parecia pouco eficiente para minhas necessidades.

Ainda, dentro deste contexto – vivendo o meu tempo histórico, na década de 1980 – entendi que a solução seria buscar a formação ampliada, como alguns cursos de curta duração chamados de capacitação, na época. Novamente, me deparei com a perspectiva da racionalidade técnica, conceito a ser desenvolvido em capítulo específico⁴.

⁴ Giroux (1988, p. 11-12), ao se referir sobre o “primado da racionalidade técnica”, explica que “os princípios teóricos das ciências naturais começaram a fornecer o modelo dominante para o discurso e a pesquisa em

Busquei teorias, me instrumentalizei e tentei aplicar à realidade da sala de aula. Evidentemente, percebi que entre os saberes da prática e as teorias havia uma relação muito mais complexa e que precisaria ser pensada e repensada constantemente, e de forma tal relacionada com a prática levando, possivelmente, “a um espiral ascendente didático-pedagógico virtuoso, não vicioso: teoria, prática, teoria, prática, teoria”⁵.

A questão é que os cursos, por mim conhecidos, eram acontecimentos isolados, pontuais, com assuntos previamente preparados e não ofereciam espaço para a reflexão sobre o cotidiano e as situações divergentes e complexas: aquelas que extrapolam o previsível e sobre as quais os professores precisam/desejam falar, refletir, trocar ideias, orientar-se, encontrar reforço em bibliografias, em educação continuada.

O incômodo diante dessa situação moveu-me, cada vez mais, em busca de novas possibilidades em minha formação. É possível afirmar, assim, que se iniciava uma mudança – ainda tímida - em minha prática pedagógica. Passei a valorizar a experiência em sala de aula – tanto os erros como os acertos - e a refletir sobre eles à luz dos teóricos da História e da Educação. Mais que isso, entendi que a possibilidade de crescimento profissional, que eu almejava, poderia ser alcançada em um contexto escolar onde fosse possível partilhar minhas práticas com a de outros professores e, juntos, refletir sobre elas, preferencialmente, com o auxílio de um coordenador.

Com o passar dos anos, estando em uma escola com um grupo de professores bastante reflexivos, pudemos, acredito, crescer juntos. Criamos um grupo de estudos interdisciplinar, produzimos materiais didáticos que respeitavam a nossa prática. A interdisciplinaridade era entendida à época como diálogo entre as disciplinas a partir de um eixo integrador, ou mais. O eixo integrador, por sua vez, poderia propor um conteúdo conceitual, procedimental ou atitudinal.⁶

A escola na qual eu lecionava, em Campinas, tinha uma particularidade que talvez tenha feito toda a diferença. Embora fosse uma escola particular, a mantenedora não atuava

ciências sociais. Esta mudança tendeu a reduzir o pensamento crítico às suas dimensões meramente técnicas. Dentro deste discurso orientado pelo positivismo, as técnicas de pesquisa tornaram-se cada vez mais distantes dos julgamentos de valor, o conhecimento foi considerado útil de acordo com sua capacidade gerencial e a ciência tornou-se sinônimo de pesquisa de leis trans-históricas. A teoria foi exigida para explicar, ao invés de constituir ou determinar, o objeto sob análise.” Mizukami (2006, p. 11), também explica que a racionalidade técnica é parte do paradigma da ciência moderna que “afirma o papel da teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social pelo homem”. A realidade é vista como separada do sujeito do conhecimento, “sendo que esse pode descrevê-la por meio de leis e agir por meio de técnicas”.

⁵ Citação feita em aula pela professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, em 2013.

⁶ Para Ivani Fazenda (2008, p. 21) “interdisciplinaridade escolar não pode ser confundida com interdisciplinaridade científica [...]” Na escola, “as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.”

diretamente na esfera pedagógica. O seu papel resumia-se a questões econômico-financeiras. Cabia aos professores, por meio de Assembleia, constituir uma diretoria administrativa e pedagógica, além de tomar decisões por meio de voto (inclusive questões relacionadas aos salários). Como tudo parecia ficar nas mãos dos professores, a prioridade era pedagógica. A escola mantinha Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Tornei-me coordenadora da área de História, do Ensino Fundamental I e II e estive atuando, enquanto tal, até o ano 2000.

No ano de 1991, juntamente com esse grupo, fui convidada para escrever material didático - uma obra de Educação integrada em 4 volumes - para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental - para determinado Sistema de Ensino. Cinco anos mais tarde, o projeto foi ampliado e o grupo passou a escrever material didático também para o Ensino Fundamental I.

Aceitei o desafio por um motivo especial: o projeto pedagógico interdisciplinar e nossos valores, conceitos, princípios e pressupostos seriam respeitados. Hoje, essa obra é escrita e reescrita constantemente pelos mesmos autores que, em permanente contato (presencial e/ou à distância) com os professores que a utilizam, procuram atender as necessidades e fazer as adaptações, inclusões e supressões solicitadas, atualizações e melhorias. Entendemos que “estas são brechas que o sistema educativo nos oferece e que buscamos alargar em busca de maior participação de autorias não apenas legais, mas, principalmente, legítimas: a voz dos que fazem”.⁷

A partir desse contato, da contínua reflexão sobre a prática dos autores e dos diversos encontros e reuniões com os coordenadores do grupo, o material é repensado e reescrito com o propósito de melhorar as condições de utilização. Contudo, embora haja esse cuidado, é bom esclarecer, ainda, que ele não é pensado como sendo um fim em si mesmo, como o único instrumento utilizado em sala de aula. Acreditamos e defendemos que é o professor quem tem maior proximidade com os seus alunos, conhecendo suas características, bem como o contexto da escola em que ministra aula. É ele quem interpreta, cria e recria as analogias, cita os exemplos, escolhe as melhores estratégias e instrumentos que possam dialogar e/ou contrapor-se ao texto didático com elaborações e reelaborações próprias, fruto de sua prática, estudos e pesquisas. Apoiar-se em um único instrumento como meio para estabelecer a relação ensino-aprendizagem, em nossa opinião, seria um possível caminho para o fracasso.

⁷ Citação feita em aula pela professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, em 2013.

A obra também tem um espaço de interatividade. Por meio de tecnologia – Cadernos Digitais – os professores podem acrescentar o que se costumou chamar de “alfinetes virtuais⁸”, ou seja, podem postar material para complementar os Cadernos de acordo com suas necessidades, especificidades e/ou preferências. Se eles desejarem, essa complementação pode ser disponibilizada para outros professores criando, inclusive, um intercâmbio entre eles. Podem postar materiais como vídeos, textos, imagens diversas tanto para a formação dos professores como para a utilização em sala de aula, com os alunos. Nesse sentido, o professor que utiliza o Sistema de Ensino também se faz coautor, complementando o material didático segundo suas necessidades e, também, tendo a possibilidade de compartilhar com colegas, trocar experiências e refletir sobre elas.

Um dos pressupostos do grupo – que se expressa na obra até hoje – é o da interdisciplinaridade tal como já conceituada. Assim, cada volume da obra é planejado, coletivamente, e os eixos integradores são também assim definidos.

Além disso, o Sistema de Ensino criou uma estrutura que hoje permite à escola que o adota ter clareza de uma das questões que nos é mais cara: o material escrito – incluindo o Manual do professor - não é, em hipótese alguma, um fim em si mesmo; não é e não deve ser utilizado como uma “camisa de força”. O material objetiva servir apenas como uma de muitas referências para o docente. Pode ser utilizado por professores que têm pressupostos diferentes dos anunciados. Defendemos a ideia de que a prática pedagógica deve ser respeitada e vai muito além do material elaborado. Contudo, infelizmente, nem sempre a proposta é compreendida e respeitada em seus princípios e, por isso, é usada por alguns de forma acrítica e inflexível, gerando certa acomodação naqueles professores que preferem o manual pronto. Essa situação torna-se um desafio a ser superado principalmente porque o objetivo é o de propor o constante diálogo entre professores, o ensino de História e o material didático e nunca o monólogo. Para tanto, o envolvimento e apoio de coordenadores e diretores tornam-se essenciais.

Na maior parte das vezes, as escolas que adotam o Sistema de Ensino aqui citado, conhecedores da estrutura que oferece em relação à formação de professores, coordenadores e mantenedores, estão empenhadas na reflexão e transformação do Currículo, conceito que será tratado no capítulo 1. Outros percebem essa necessidade quando iniciam a utilização do material e constatam que não adianta apenas adotar um novo material. Descobrem que devem

⁸ Chamamos de “alfinetes virtuais” ou “pins” que ficam visíveis nos Cadernos virtuais em forma de alfinetes. O professor, ao clicar sobre esse “alfinete virtual” tem acesso a um *link* que o leva a textos, imagens, vídeos e outros recursos. Os “pins” podem ser postados tanto pelos autores como pelos professores, que têm liberdade de escolha sobre o conteúdo dos mesmos.

ir mais longe e passam a buscar a formação ampliada, embora não tenham, ainda, a percepção da formação do professor “dentro da profissão”, concepções que discutiremos também no capítulo 1.

Assim, como autora de História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, estive em muitas escolas em São Paulo (capital), e também viajei por muitas cidades do estado de São Paulo, e outras, em diversos estados do Brasil. Tive a oportunidade de conversar, de dialogar com professores de História e ver naquelas práticas muitas das minhas angústias. Confirmei o que já sabia por meio de minhas observações! Os professores de modo geral e em específico os de História enfrentam problemas de toda ordem. Em um contexto mais restrito, alguns enfrentam, segundo suas expectativas, aproveitamento insatisfatório de seus cursos, e alegam como causa o fato de que seus alunos não sabem estudar, que não se interessam por sua matéria ou que não a entendem, embora, não raro, enquanto professores passem horas preparando suas aulas.

Os professores verdadeiramente desejam ensinar História e despertar em seu alunado o gosto pelo estudo do passado e, também, a percepção de que, não raro, podem compreender o presente e, possivelmente projetar o futuro por meio dele. Buscam estratégias diversificadas na tentativa de executar bem o seu trabalho e atingir os seus objetivos pedagógicos. Contudo, muitos professores sentem-se frustrados porque têm, inclusive, o desafio de enfrentar alunos que afirmam não gostarem de História, que acham o conteúdo demasiadamente longo; que não compreendem a importância da disciplina e não vêm sentido em estudá-la.

Há, ainda, aqueles que se vêm envolvidos com classes indisciplinadas; com a falta de infraestrutura. Coexistem ali, os que desejam fazer a diferença, mas que enfrentam uma gestão limitada e limitadora, diretores e coordenadores que, no sentido contrário do esperado, limitam suas expectativas. Ou seja, enfrentam problemas de ordem estrutural e conjuntural. Problemas que exigem mais estudos e pesquisas.

Em um contexto mais amplo, constatamos que hoje, a profissão docente também tem enfrentado novos tempos. Está sob a perspectiva de um mundo complexo e globalizado, tendo que lidar cada vez mais com o incerto, com o efêmero, com o comportamento hiperbólico de adolescentes que desejam destacar-se da massificação contraditoriamente, massificando-se; com as sempre novas tecnologias; com o imediatismo e o consumismo. Esses representam alguns dos itens da enorme lista de mudanças históricas no campo econômico, tecnológico e cultural que, como professores, temos de enfrentar; assuntos que também justificam o tema escolhido.

Posso afirmar que a frustração não tem imobilizado os professores. Para citar um exemplo, recorro à experiência em um *workshop*⁹ do qual participei para professores de História, em julho de 2012.

Logo no início, todos os professores estavam muito ansiosos. Perguntei sobre suas expectativas, e todos estavam lá, porque buscavam entender como alcançar seus alunos, como criar estratégias diversificadas para que eles efetivamente aprendessem História e se interessassem por ela. A angústia era generalizada. Todos haviam feito a inscrição, atraídos pelo desejo de nesse encontro, descobrir um caminho para superar os conflitos que os envolviam, quase que cotidianamente na sala de aula, no ensino de História. Eles queriam ir além, ampliar seus recursos internos e os seus conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Lembro-me bem de uma professora que me contou sua estratégia para explicar aos alunos de 8º ano a partilha da África e da Ásia. Ela fez um bolo em sua casa e levou para a aula. Em classe, contou para os alunos sobre o interesse dos diversos países europeus sobre a África, dividiu a sala em 7 grupos e atribuiu a cada um deles nomes das nações europeias envolvidas na Conferência de Berlim de 1884¹⁰. Distribuiu guardanapos de papel, partiu o bolo em pedaços desiguais. Diante da indignação de alguns alunos e da extrema curiosidade de outros pela partilha desproporcional, a professora iniciou a aula. Explicou sobre a disputa entre as potências econômicas europeias que, legitimada por uma mentalidade eurocêntrica de superioridade, se reuniu e partilhou a África e a Ásia por meio de violências de toda ordem.

Segundo o que essa professora me relatou, sua estratégia deu certo. Todos gostaram da aula e entenderam questões relevantes e subjacentes ao tema tais como, o etnocentrismo e suas consequências. Essa estratégia tornou as aulas sobre o imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia bem mais interessantes, e, muito provável, motivada pelas vivências propostas.

Exemplificamos, assim, esforços dos docentes para envolver os alunos nas aulas e aproximá-los do conhecimento a ser compartilhado. A professora em questão, como muitos dos professores por mim observados e analisados, já tinha anos de formada e, no campo da prática, teve oportunidades de refletir sobre suas experiências e vivências, e de produzir, a partir delas, parte dos saberes sustentadores de suas ações profissionais.

⁹ WORKSHOP 2012. **O cérebro e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem em História.** Sistema Anglo/Abril Educação, São Paulo, 25, 26 e 27 de julho de 2012.

¹⁰ A Conferência de Berlim (1884-1885) contou com a participação de 14 países europeus, Estados Unidos e Rússia. O objetivo era o de delimitar fronteiras coloniais e normas a serem seguidas pelas potências colonizadoras, conforme VICENTINO, Cláudio. **História Geral.** São Paulo: Scipione, 1997, p 335.

A experiência vivida pela professora em questão deu-lhe evidências, segundo o que ela narrou em nosso encontro, de que a estratégia funcionou: os alunos gostaram, se envolveram por meio da curiosidade ou pela indignação com a partilha desproporcional do bolo. Portanto, por meio da sua experiência, ela teve a certeza de que os elementos utilizados naquela aula foram ideais para a aprendizagem dos alunos e poderiam ser utilizados em outras situações.

A partir de experiências pessoais e profissionais, como as até agora citadas, a título de justificativa pessoal, profissional e acadêmica, pude perceber algumas das práticas docentes do professor de História e, tal como eu, eles também vivenciam dificuldades, refletem sobre elas e buscam caminhos. Assim, configura-se a questão central que move essa pesquisa: Como os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas experiências práticas, produzem saberes e refletem sobre eles?

Acreditando que esse processo não é diferente com os demais professores, a hipótese desta investigação é a de que os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, no espaço da sala de aula, na interação com seus alunos e, na escola, na relação com outros agentes sociais, constroem a sua prática pedagógica. Tão importante quanto a formação acadêmica, seriam as suas vivências práticas e as reflexões que fazem sobre elas, aquelas que levariam esses professores a elaborar teorias da e sobre a prática, ou seja, elaborar uma dada epistemologia da prática que sustentaria suas ações e suas decisões em sala de aula.

Entrevistar os professores, enquanto sujeitos pesquisados, para investigar suas práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental, em nosso entender, é dar voz a eles. É abrir um espaço para que relatem o que e como fazem e refletem sobre a sua prática. E, por meio de suas narrativas, perceber as teorias práticas que emergem em relação ao ensino de História e que se relacionam com o currículo.

O objetivo geral dessa pesquisa é apresentar as práticas pedagógicas de professores de História de 3 (três) escolas da rede particular da cidade de São Paulo, destacando sua relação com os saberes curriculares.

Decorrem então, como objetivos específicos:

- Identificar por meio de depoimentos, circunstâncias pessoais e sociais de que forma os professores de História dos anos finais do ensino Fundamental tomam decisões sobre a sua prática.

- Analisar as práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do ensino Fundamental considerando estas, na relação direta com o currículo.
- Identificar as possíveis teorias práticas implícitas, aquelas que têm guiado as ações dos professores de História dos anos finais do ensino Fundamental.

A escolha por professores de História como sujeitos a serem pesquisados, se efetivou com base na afinidade profissional com a autora desta pesquisa, enquanto professora e autora de material didático relativo à história. Acresce-se também, pela intenção de propor a investigação sobre a prática dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e os saberes curriculares, como forma de contribuir com as reformulações curriculares que ora ocupam o debate no espaço de muitas escolas.

Buscando respostas para a questão formulada e visando atingir os objetivos propostos, esta dissertação assim se organiza:

O capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica por meio de reflexões sobre a prática pedagógica; as práticas pedagógicas e as políticas curriculares; e a prática reflexiva. ~~capítulo~~ Aborda conceitos como a prática pedagógica, o papel da reflexão na formação do professor como profissional, o currículo no contexto da prática, considerando as perspectivas de Sacristán (1999; 2000; 2013), Mizukami (2006, 2007), Nóvoa (2007), Imbernón (2000; 2007; 2009; 2011), Alarcão (2011), Tardif (2012a, 2012b), Schön (2007), entre outros autores referenciados.

O segundo capítulo apresenta a trajetória da História enquanto disciplina escolar. Demonstra algumas das diversas situações nas quais a disciplina foi utilizada como instrumento para implantação de projetos políticos-ideológicos do Estado. Para exemplificar essa situação, destacam-se os enfoques priorizados nos programas escolares entre os anos finais do século XIX até os dias de hoje. Também apresenta algumas das concepções científicas significativas que vêm influenciando, sustentando e, até mesmo, determinando a prática de professores de história. Buscamos referências considerando as perspectivas de Abud (2012); Bittencourt (1993, 2012, 2013); Fonseca (2010, 2012); Nadai (1993); Laville (1999), entre outros.

O capítulo 3 apresenta o caminho metodológico percorrido. Nele explicita-se o processo de reflexão que nos passou pela definição do problema, pelos objetivos, levantamento das hipóteses até chegar ao referencial teórico que sustenta a opção pela pesquisa qualitativa. O quarto capítulo apresenta as categorias de análise e a interpretação dos dados. Apresenta os resultados da pesquisa, ou seja, a prática dos professores de História.

Por fim, são apresentadas as considerações finais. Nesse momento explicitam-se as conclusões a partir dos resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares.

CAPÍTULO I

Fundamentação teórica

A História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História [...] expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder. (FONSECA, 2010, p. 2-3).

Ao longo deste capítulo abordamos reflexões sobre a prática pedagógica; as práticas pedagógicas e as políticas curriculares; e a prática reflexiva. Trabalhamos conceitos como: a prática pedagógica, o papel da reflexão na formação do professor como profissional, o currículo no contexto da prática, considerando as perspectivas de Sacristán (1999; 2000; 2013), Mizukami (2006, 2007), Nóvoa (2007), Imbernón (2000; 2007; 2009; 2011), Alarcão (2011), Tardif (2012a, 2012b), Schön (2007), entre outros.

1.1. Sobre prática pedagógica

Nesse trabalho, entendemos prática pedagógica como as ações básicas dos professores, aquelas que se relacionam com o mundo das práticas educativas. São atividades docentes desenvolvidas, de forma orientada, “ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e educar”, conforme explica Sacristán (1999, p. 29).

Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é multiperspectivada; é expressão de pessoas singulares, providas de um corpo, de uma inteligência, de um conjunto de afetos, crenças, expectativas e determinada compreensão do mundo.

Entendemos que a prática pedagógica expressa, também as características individuais dos professores, pois há momentos em que, a partir de seus referenciais pessoais, de suas experiências na profissão e fora dela, são capazes de transformar um conteúdo pré-determinado ou prescrito, moldar as teorias e reinterpretá-las. Para Tardif (2012a), os professores introduzem deslocamentos e desvios nos sistemas. São capazes de provocar mudanças não previstas no projeto inicial. Ele explica que isso ocorre porque eles vão além do programado, dando sentido e significado pessoal ao que fazem.

[...] Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem [...].(TARDIF, 2012a, p. 38).

Percebemos que esse processo é o que ocorre quando um professor de História, por exemplo, avalia e escolhe um conteúdo, dá ênfase a uma determinada parte da matéria e não a outra; conduz a sua explicação de forma explicitando mais as relações políticas em detrimento das econômicas ou vice-versa. Agindo dessa maneira está sendo influenciado por situações

externas — determinações da escola ou de um determinado programa, um currículo —, mas, sem dúvida, também por razões ou gosto pessoais. O mesmo ocorre quando escolhe suas estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem (utilização de músicas, exercícios, atividades em grupo, trechos de vídeos, poemas, gêneros textuais diversificados, analogias, ou apenas aulas expositivas). Acosta (2013) comenta:

[...] Quando uma professora ou um professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhes atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também reflete sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino, etc. (ACOSTA apud SACRISTÁN, 2013, p.191).

Se a prática pedagógica por um lado é expressão individual e singular dos professores, por outro, ela é também a expressão de seres sociais, de indivíduos que se relacionam e se constroem a partir de interconexões. Há de se levar em consideração que, embora seres singulares, os professores não desenvolvem seu trabalho isoladamente. Pelo contrário, agem dentro de uma instituição, e sua prática está condicionada a um contexto de normas administrativas, tradições e outras que se relacionam com a realidade e a cultura de cada escola¹¹.

Segundo Brito (2003), as organizações escolares revelam crenças, valores e ideais sociais compartilhados por seus membros, produzindo uma cultura interna; constituindo um campo de forças que se modela pelas interações que proporciona.

A realidade objetiva se constrói num campo de forças que se estende sobre todos os elementos da organização escolar, produzindo diferenças interorganizacionais e intraorganizacionais, através das interações [...]. Há inter-relação entre natureza objetiva e subjetiva, resultando na natureza intersubjetiva do clima da escola. (BRITO, 2003, p. 135).

O clima da escola, segundo Brito (2003) se revela nos aspectos social, acadêmico e organizacional, e os professores estão inseridos nesse contexto, atuando sobre ele compartilhando, interagindo, modelando e sendo modelados por ele.

O clima de uma organização escolar pode ser definido como [...] um ponto referencial para os membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas; mediador das práticas organizacionais das quais é originário e pelas quais se mantém; como multiclimas, de acordo com as

¹¹ Brito (2003, p. 134) explica que ao se considerar a escola como organização, reconhece-se nela uma cultura, surgindo daí o conceito de cultura da organização escolar.

muitas práticas e percepções dos atores no seu interior. Ele pode ser considerado sob um tríplice aspecto: social, acadêmico e organizacional. (BRITO, 2003, p. 135-136).

Sob os aspectos social, acadêmico e organizacional da escola, Brito (2003) destaca a complexidade de relações que ocorrem. Leva em consideração as interações entre os mediadores da vida escolar, entre a administração da escola e os membros da comunidade (alunos, pais, professores, funcionários e outros de relações menos diretas), e as atitudes, valores e expectativas educacionais.

Embora não seja o nosso objetivo aprofundar o estudo sobre a cultura e clima organizacional na escola, entendemos que situar as práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental no contexto da complexidade das interações que ocorrem nas organizações escolares, é importante.

Sacristán (1999) e Tardif (2012a) explicam que o trabalho docente é aquele que se constrói na interação do professor com outras pessoas: alunos, colegas, pais e dirigentes da escola. Ele ocorre em meio a contextos onde os sujeitos mutuamente se influenciam, e está inserido onde diversas práticas se entrecruzam. Por isso, deve ser considerado uma prática social. Para Tardif (2012a) situações escolares tratam-se

[...] de “situações sociais” caracterizadas por “interações” entre seres humanos. [...] A escola e o ensino não têm absolutamente nada de situações “naturais”; uma e outra derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas. [...] É inegável que a escola e o ensino repousam em práticas coletivas institucionalizadas, portanto, sociais. [...] Pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social. (TARDIF, 2012a, p. 169).

Quando refletimos sobre práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, pensamos nas ações dos professores em sala de aula, tanto sob a perspectiva pessoal como interpessoal, fruto das relações que estabelecem. Nesse sentido, entendemos que para explicitar melhor o sentido do conceito em nosso trabalho, precisamos também discuti-lo no contexto do currículo e da política curricular, posto que:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas [...] pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN, 1999, p. 166-167).

1.2. Práticas pedagógicas e políticas curriculares sob o contexto do currículo

Desde o início do século XX, as questões que envolvem o currículo passaram a ser tratadas de forma mais sistemática, dando início a um novo campo de estudos. Surgiram, então, teóricos do currículo¹². Grandes tendências, conceituações e reconceituações apareceram ao longo de décadas no campo de estudo. Nessa dissertação, adotamos o conceito de currículo proposto por Sacristán (2000), ou seja, como uma construção social; algo que expressa a função socializadora e cultural de uma instituição, uma forma de se ter acesso ao conhecimento; um conjunto de práticas (administrativas, políticas, econômicas, pedagógicas, etc.).

Um currículo reflete um determinado modelo educativo que assume características que variam de acordo com cada sistema educacional. Contudo, ele se tece em um contexto complexo que vai além dos muros escolares já que a escola é feita de pessoas – administradores, professores, alunos, funcionários em geral – e cada qual tem a sua “pertença”. Podemos dizer que o currículo também sofre influência que vem de fora para dentro da escola. Tardif (2012a) exemplifica:

[o contexto social] penetra na escola com os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica, etc. Este mesmo contexto social se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais: famílias, sindicatos, igrejas, movimentos associativos voluntários, partidos políticos, universidades, associações profissionais, etc. Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. (TARDIF, 2012a, p. 44).

Segundo King (1986, p. 37 apud SACRISTÁN, 2000, p. 22), o currículo é contextualizado no espaço da *sala de aula* onde se inserem os alunos e professores, bem como os materiais didáticos. No espaço *pessoal e social* onde se relaciona com as habilidades, interesses e aptidões das pessoas. No âmbito da *história da escola* que representa a memória

¹² Não é nossa intenção historicizar o currículo, mas apenas contextualizar o conceito utilizado nessa dissertação. Contudo, vale citar que dentre as teorias sobre o currículo há uma divisão geral e clássica que costuma ser apresentada da seguinte forma: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Os primeiros estudos aparecem nos Estados Unidos e estão ligados ao processo de industrialização. São os chamados tradicionais e consideraram o currículo como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos. Mais tarde, os críticos consideraram o currículo sob a perspectiva da ideologia, poder, emancipação, resistência. Já os pós-críticos enfatizaram a diferença, a subjetividade, representação, cultura, gênero, multiculturalismo. (SILVA, 2013).

das antigas práticas que incidem sobre as novas gerações. E, no âmbito *político* que é o representado pelas relações de poder que refletem em sala de aula as relações sociais externas.

A epígrafe desse capítulo apresenta um dos aspectos que contextualiza e especifica o currículo de História. Fonseca (2010) utiliza a metáfora do currículo como partitura, ou seja, o todo que carrega a multiplicidade das partes, e chama a atenção para a função socializadora e cultural da História enquanto disciplina escolar. A autora sublinha um dos aspectos da força do currículo que se define em meio à complexidade das relações de poder, dentro e fora da escola.

Ao buscar o referencial teórico para as práticas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos que entendê-las no contexto do currículo seria inevitável, pois elas – as práticas – representam um dos elementos que expressam e que modelam o currículo de uma escola, além de se moldarem por ele.

A prática do professor é parte do contexto de uma instituição de ensino cujos objetivos – explícitos ou não – estão presentes no currículo. Conforme já discutimos anteriormente, por mais características pessoais que possa envolver, ou autônoma que possa ser, a prática pedagógica se relaciona, interage, dialoga e se constrói no entrecruzamento de outras práticas. Podemos dizer que essa interação é capaz de modelar tanto o currículo como a prática pedagógica do professor. Em relação à prática docente, Sacristán explica tratar-se de,

[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo, que é contextualizado por ela. [...] Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 16-17).

Embora haja uma relação interativa entre o currículo e a prática pedagógica é preciso destacar que o professor é um sujeito ativo em sala de aula. Portanto, das práticas que compõem o currículo a pedagógica talvez seja a que tenha maior poder sobre ele. A atuação e autonomia do professor são capazes de modelar, adaptar o currículo escolar, e até mesmo, de exercer uma ação efetivamente criadora. Assim, se por um lado o professor vive em um contexto onde sofre adaptações e modela a sua prática docente, por outro tem condições de atuar ativamente na transformação do currículo das mais diversas formas. Por exemplo: na seleção dos conteúdos, do material didático a ser utilizado, na escolha das estratégias de aula, entre outros. Sacristán (2000) menciona que:

[...] o professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p.166).

Os professores, sublinhando-se aqui os de História, no exercício de sua profissão, interagem em condições reais e atuam em contextos nos quais suas práticas tomam forma. Podemos dizer que uma parte significativa da realidade de uma escola constitui-se *a priori*. Ou seja, a gestão do currículo, a distribuição dos alunos, os espaços de aula, por exemplo, são dados aos professores e estes têm, neste contexto, de executar seu trabalho no sentido de fazê-los atingir os objetivos esperados, não raro, também já dados. Contudo, segundo o que o entendemos a partir de nosso referencial teórico, mesmo diante desses “a priores”, a prática dos professores não fica engessada. Na sala de aula, eles tomam decisões, atuam de diversas formas e autonomamente já que a profissão docente é, em parte, imprevisível. Sobre a força dos professores na modelação do currículo é muito revelador o que afirma Sacristán:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

O autor afirma, ainda, que mesmo nas escolas mais controladas, cuja estrutura se caracteriza por ser muito rígida e técnica, que é sempre o professor o “último árbitro” da aplicação do currículo em sala de aula. (SACRISTÁN, 2000, p. 175). Sua atuação vai além do conteúdo específico de sua matéria.

São os professores quem escolhem as analogias e os exemplos que entendem ser melhores para a aprendizagem dos alunos. Também são eles, em sala de aula, que agem - explícita ou implicitamente - revelando e ensinando valores por meio de seus gestos, atitudes, falas, etc. No caso dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, na maior parte das escolas do estado de São Paulo, são eles que, durante cinquenta minutos de aula, duas vezes por semana, todas as semanas do ano letivo, estão em sala de aula com seus alunos. Segundo Misukami,

O professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. (MIZUKAMI, 2007, p. 60).

Não é incomum no cotidiano do professor, fazer algo diferente daquilo que estava previsto na programação ou no planejamento geral, na lição programada do dia anterior, etc. A sua prática pedagógica ocorre na sala de aula, em um ambiente onde é possível deparar-se com situações imprevisíveis. Tardif (2012) elucida que isso acontece porque o professor age dentro de um ambiente complexo, impossível de se controlar inteiramente. A sala de aula é o lugar onde, simultaneamente, essa prática se produz...

[...] em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF, 2012, p. 43).

Entendemos que as práticas pedagógicas se relacionam com o currículo da instituição na qual ocorrem. Elas ocupam um espaço dentro da escola e, supõem-se, respeitem suas regras e objetivos institucionais formadores, socializadores e culturais. Contudo, há inegavelmente, na essência da profissão docente, uma margem de autonomia e de imprevisibilidade que garante ao professor desenvolver a sua prática moldando o currículo, sendo o último árbitro de sua aplicação.

Diante da necessidade de entender o que sustenta as decisões dos professores nas situações de sala, buscamos e encontramos nos teóricos alguns indícios. Um deles é o de que, para além da formação acadêmica específica, seja na graduação ou pós-graduação, e do currículo que envolve a escola na qual eles trabalham, algumas decisões ocorrem em função de conceitos pessoais e não teóricos. Da mesma forma, os materiais didáticos, os textos e algumas das determinações da escola estão sujeitos às suas interpretações pessoais.

O professor, ao adotar uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, por quê [...] nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação. (SACRISTÁN, 2000, p. 175).

É nesse contexto, que entendemos ser importante abordarmos pontos relacionados à teoria e prática e o papel da reflexão na formação do professor como profissional.

1.3. Sobre a prática reflexiva

Desde os anos 1990 António Nóvoa¹³ e Isabel Alarcão¹⁴, entre outros, têm colaborado com a expansão, no Brasil, de uma perspectiva conceitual que defende a prática reflexiva no processo de formação do profissional docente.

Segundo Pimenta (2012, p. 33) após a difusão do livro *Os professores e sua formação*¹⁵ e o I Congresso sobre Formação de Pesquisadores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, em 1993¹⁶, o conceito de professor reflexivo, dentre outros, rapidamente se disseminou pelo Brasil. Não faltaram convites tanto para Nóvoa como para Alarcão por parte das universidades, associações científicas, governos e escolas brasileiras interessadas na colaboração que poderiam trazer ao país e à formação de professores.

As pesquisas desses professores e suas experiências no campo da formação de professores contam, entre outros, com as contribuições de Donald Schön. Este pesquisador, por mais de dez anos, debateu sobre a situação atual e o futuro da educação profissional. Repensou e reorganizou a sua tese de doutorado sobre as teorias de investigação de John Dewey¹⁷ e, em 1983, propôs uma nova epistemologia da prática que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional.

Segundo a análise de Pimenta (2012, p. 51), a formação de professores sob essa perspectiva, encontrou um terreno fértil no Brasil. A autora considera indiscutível a sua contribuição não só para a valorização da profissão, mas, também, para o reconhecimento da importância dos saberes que são produzidos pelos professores e “do trabalho coletivo destes.”

¹³ Reitor e Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

¹⁴ Isabel Alarcão, Doutora em Educação e membro do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, em Portugal. Estuda a formação docente desde 1974.

¹⁵ Coordenado pelo professor António Nóvoa, o livro foi publicado pela editora D. Quixote, Lisboa, em 1995 e traz textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra.

¹⁶ O Congresso, que esteve sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, teve a participação significativa de grupos de pesquisadores brasileiros.

¹⁷ Segundo Galvão (1998, p. 129), a vasta obra do filósofo John Dewey encontra na educação uma das áreas privilegiadas de reflexão. Ele explica que ao longo percurso do filósofo, “o momento crucial deu-se em 1916, com a publicação de *Democracy and Education*. Sobre este livro, o próprio Dewey afirmou ter sido aquele onde, durante muitos anos, a sua filosofia se apresentou no grau mais elevado de elaboração. Dewey desenvolveu aí uma concepção democrática de educação, opondo-se em muitos aspectos à prática educativa então dominante nos Estados Unidos.”

Pimenta (2012) assinala que o trabalho de Nóvoa e Alarcão trouxe para o Brasil a perspectiva da escola enquanto espaço de formação contínua e do professor reflexivo, pesquisador de sua própria prática. Para os pesquisadores,

[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2012, p. 51).

Nessa dissertação, também consideramos importante a perspectiva que destaca as práticas no contexto da reflexão. Acreditamos que um dos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente é o de tornar conscientes as crenças e suposições subjacentes a elas.

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 2007, p. 61).

Diversos pesquisadores já citados neste nosso referencial teórico têm oferecido importantes contribuições para o campo de pesquisa e investigação que se denomina epistemologia da prática. Segundo Monteiro (2012, p. 128) essa área de pesquisa tem ocupado boa parte da produção de conhecimento na educação sobre os saberes da docência. Para Schön (2007) é conhecimento originado no contexto da prática, a partir de um processo de reflexão. Para Pimenta (2012, p. 23), é o conhecimento construído por meio da reflexão, análise e problematização da prática profissional, admitindo-se o conhecimento “tácito, implícito, interiorizado” presente nas soluções, no momento da ação. E, segundo Monteiro (2012), está diretamente ligada “à produção (*technê*) de um saber, permitido, por um outro olhar (*thôréô*), sobre o que é feito (*prássô*). (MONTEIRO, 2012, p. 133). Para o autor, essa máxima justificaria a teorização da prática (*epistêmê*)¹⁸ já que esta é observável e, conseqüentemente, modificável.

¹⁸ Para Monteiro (2012, p. 132) não há vínculo direto entre *epistêmê* e verdade. Na literatura grega antiga, entre as palavras que mais comumente são associadas estão: aparência (como oposto de *epistêmê*), técnica (como arte de *epistêmê*), cirurgia (como habilidade para), percepção sensorial (como elemento da *epistêmê*). Assim ele conclui que a epistemologia diz respeito mais a uma habilidade que dá segurança a quem faz por permitir um olhar sob um ponto de vista seguro.

Sacristán (1999, 2000), Schön (2007), Nóvoa (1992), Alarcão (2011) Pimenta (2012), Mizukami (2007), entre outros, são alguns dos teóricos que sustentam essa discussão. É com base no trabalho desses pesquisadores que buscamos referências para pensar a prática reflexiva.

Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental são profissionais, docentes que se formaram em uma área específica a partir de parâmetros epistemológicos, teorias e técnicas baseadas em pesquisas científicas. São especialistas, cada qual em sua área do conhecimento - História, Geografia, Ciências, Matemática, Filosofia, etc. - e, presume-se, conhecem os fundamentos que sustentam cada uma delas.

Além do conhecimento técnico subjacente à prática, também podemos dizer que,

[...] quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões [...]. (SCHÖN, 2007, p. 39).

No que diz respeito à prática docente, no entanto, não podemos afirmar que a formação teórica e o contato com as tradições do mundo prático são suficientes para o exercício da profissão. Schön (2007) defende que uma análise pormenorizada da prática profissional mostrará que ela tem características irregulares que explicitam um dilema entre a teoria e a prática. Para explicar a situação o autor cria a metáfora da alta e firme montanha em contraposição ao pântano.

Da alta montanha, de onde se pode ver o pântano, é possível resolver os problemas da prática aplicando-se as teorias. No entanto, da parte pantanosa, onde o terreno não é firme, os problemas desafiam as soluções técnicas. Nesse caso, os recursos aplicados nas soluções de problemas extrapolam o campo da teoria. Segundo o autor, a ironia dessa situação reside no fato de a maioria dos problemas de interesse humano ocorrer justamente nas regiões pantanosas ou incertas. Assim, o dilema se dá entre: “a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento”. (SCHÖN, 2007, p. 15). O que exigiria, parece-nos, também, algum conhecimento específico de ordem prospectiva, tal como alerta Brito (2003), em seus trabalhos sobre gestão.

A questão a ser considerada é que os problemas da prática não se apresentam com estruturas bem delineadas. Os profissionais, no exercício de sua profissão enfrentam situações

problemáticas. Exemplificamos essa situação a partir da realidade da professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental, que citamos na introdução desse trabalho. Ela estudou na Universidade o que os teóricos e pesquisadores explicam sobre a Partilha da África e da Ásia.

Com base nesses conhecimentos provavelmente, a professora preparou suas primeiras aulas a respeito do tema. No entanto, ao enfrentar o contexto de sua escola, a realidade dos recursos disponibilizados, dos alunos e suas necessidades diante da relação ensino/aprendizagem, somente as teorias sobre o assunto a ser ensinado não foram suficientes para atingir os objetivos da aprendizagem. Ou seja, a professora enfrentou o que Schön (2007, p. 16) descreve como “uma mistura complexa e mal definida de fatores”. Ao se deparar com a dificuldade de aprendizagem de seus alunos, preparou um bolo em sua casa, levou para a aula e o repartiu de forma desigual entre seus alunos. Podemos dizer que, nesse caso, a professora extrapolou o campo da teoria ao buscar uma solução para a realidade na qual estava inserida.

Sacristán (2000) afirma que as situações vivenciadas pelo professor não são precisas, não correspondem aos manuais e às normas. Por isso, o conhecimento adquirido somente na teoria não o ajuda, necessariamente, a controlar de forma inequívoca, as situações incertas e conflitivas que aparecem na prática da sala de aula. Nesse sentido, podemos considerar a profissão docente como “algo aberto e indeterminado”.

Os paradigmas aproveitáveis e as contribuições concretas das quais se abre mão são, em muitos casos, contraditórios entre si. A imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis. Realidade que se choca com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro. (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Nesse sentido, o professor é protagonista da situação de ensino aprendizagem. No campo das profissões Schön (2007) defende que as zonas da prática estão além dos cânones do conhecimento baseado na racionalidade técnica. Ele explica, que este tipo de racionalidade prepara os profissionais para solucionarem problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria e da técnica que derivam do conhecimento sistemático e científico. Nesse caso, o pressuposto é que por meio da técnica apropriada sempre será possível encontrar as respostas para os problemas. Contudo, o autor constata que a teoria, sozinha, não garante que os sujeitos resolvam todas as questões que surgem na prática de sua profissão.

Schön (2007) afirma que o conhecimento técnico é importante, mas não é somente por meio dele que os sujeitos encontrarão soluções para os problemas apresentados pelas situações do mundo real. Defendemos, com base no referencial teórico adotado, que as situações vivenciadas por professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, na relação com seus alunos no espaço da sala de aula, no exercício de sua prática pedagógica, são dinâmicas e, em muitos casos, imprevisíveis. Em determinados momentos a regra, baseada em um possível estoque de conhecimento teórico, não tem como ser aplicada para solucionar o problema.

Chamados a responder a situações não previstas nos manuais, quando ocorrem situações únicas, que transcendem as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional lança mão de seus referenciais pessoais, improvisa, inventa, experimenta. Evidentemente, sua formação acadêmica faz diferença, bem como o currículo e as condições apresentadas pela escola em que trabalha. Mas, ao tomar decisões, serão as suas experiências práticas e pessoais que assumirão o controle e darão o referencial. Em Schön (2007) encontramos o seguinte respaldo:

Dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas abordamos situações problemáticas de formas diferentes. [...] Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível. (SCHÖN, 2007, p. 13).

Esse processo do qual se tem falado, e que ocorre nos momentos imprevisíveis ou “pantanosos” da prática docente, gera um repertório profissional que perpassa todos os domínios de seu conhecimento. Para Schön (2007), os profissionais refletem sobre as decisões que tomam tanto enquanto estão agindo, como depois da ação. Essa reflexão gera um saber, uma teoria prática que se inicia em um conhecimento tácito, passa pela reflexão sobre as ações, pelas representações criadas até chegar às novas concepções, teorias ou estratégias da ação.

Para explicar o caminho da construção desse saber prático, retomando Schön (2007), há profissionais, em certas situações da prática, que demonstram certos tipos de competência para lidar com situações problemáticas, mas que não sabem explicar os seus fundamentos. Eles geram soluções, mas se fossem questionados sobre os procedimentos que os levaram à determinada ação, não seriam capazes de responder. O autor utiliza como exemplo a

capacidade que temos de distinguir um rosto conhecido em uma multidão. Somos capazes, fazemos isso, mas na ação, não somos capazes de explicar quais os procedimentos que utilizamos para tal. Isso ocorre porque são ações que fazem parte do conhecimento tácito, ou seja, são “[...] processos ‘não lógicos’ através dos quais realizamos julgamentos habilidosos, decisões e ações que tomamos espontaneamente, sem que possamos declarar as regras ou procedimentos que seguimos”. (SCHÖN, 2007, p. 31).

Todas as vezes que executamos atividades inteligentes, complexas, tais como distinguir um rosto em uma multidão, segundo Schön (2007), recebemos um tipo de conhecimento que é originado na ação e que ele denomina “conhecer-na-ação”, pois o ato de conhecer está na ação imediata. Revelamos o conhecimento por meio da execução. Embora nesse contexto não seja possível tornar a ação verbalmente explícita, depois que ela ocorre é possível fazer uma descrição sobre o saber tácito implícito nela se observarmos e refletirmos sobre ela. Ou seja, é possível, segundo o autor, converter a experiência em um “conhecimento-na-ação”.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa a ser tácita e espontânea. [...] Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação.” (SCHÖN, 2007, p. 31).

As experiências que nascem do **conhecer-na-ação** podem dar conta de nossas tarefas. Mas elas podem, também, produzir resultados pouco ou nada satisfatórios, distantes das expectativas. É nesse contexto que a relação entre a ação e a construção de uma teoria prática se aproxima. Os profissionais, na tentativa de realinhar os padrões do conhecer-na-ação às suas expectativas podem ignorar os sinais ou buscar a reflexão. Para Schön (2007), esta pode se dar **sobre a ação**, quando o profissional pensa, retrospectivamente, com o objetivo de descobrir quais caminhos levaram aos resultados obtidos. Também pode ocorrer no meio da ação, dando-se uma pausa para pensar sobre ela. Ou no meio da ação, sem interrompê-la, em um “presente-da-ação”, dando uma nova forma ao que se está fazendo.

Nesse caso a reflexão-na-ação assume uma função importante, pois ela ajuda o profissional a pensar criticamente sobre os resultados de suas ações, ajudando-o a reestruturar as estratégias de ação, a compreender os fenômenos ou as formas de conceber os problemas que enfrenta. Nesse sentido, o estudo de Schön nos ajuda a pensar a prática do professor de História dos anos finais do ensino Fundamental.

O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afeta, o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2007, p. 34).

Para melhor esclarecer o processo apresentado por Schön (2007), apresentamos antecipadamente a experiência narrada¹⁹ por um dos professores entrevistados.

Na primeira etapa da narrativa de P1 (E2) é possível perceber o processo chamado por Schön de conhecer-na-ação:

Tem aula que dá certo, outras não. Vou te dar um exemplo: estávamos discutindo os mitos gregos para entender os elementos da cultura grega, a questão da religiosidade e eu escolhi o mito de Édipo, que é uma paulada, né? Tem um livrinho de um cara chamado Evandro Faustino. O autor adapta o mito prá molecada. Eu montei uma cópia disso, pequena, e disse para eles [alunos]: gente, hoje vai ser contação de história. Eles me disseram: - “Como assim, professor, contação de história?” Respondi: - “quem quiser, pode até fechar o olho.” Cada um recebeu uma cópia. Eu falei: - “hoje o professor que vai ler” [...]. Um aluno chegou a pedir para ler, mas eu insisti que eu é quem iria ler, mas, confesso, eu não tinha a menor ideia do que ia acontecer! Aí, comecei a ler... em uma aula eu li isso aqui para os caras e o olho deles, grudados, todos muito interessados! (P1, E2).

O professor tomou uma decisão a respeito de como trabalharia o tema religião entre os gregos antigos. Sem planejar antecipadamente, a sua competência para criar a estratégia manifestou-se na ação, ou seja, no momento da aula, exatamente quando estavam discutindo mitos para entender os elementos da cultura grega. P1 (E2) montou uma cópia do texto e, sem ter “a menor ideia” do que aconteceria, começou a ler.

Em um segundo momento da narrativa do professor P1 (E2), podemos perceber como ele passou a buscar os sinais que revelariam se os seus objetivos teriam sido alcançados, e a refletir sobre sua ação. É nesse momento que podemos perceber que a experiências que nasceram do **conhecer-na-ação** transformou-se em reflexão sobre a ação.

Combinei com eles que não precisavam acompanhar a leitura... eu disse: olha, sei que a letra da cópia que dei para vocês está pequena e não quero que vocês tenham dor de cabeça. Por isso, podem não acompanhar a leitura, pode só acompanhar a história. Só imaginar as personagens. Quem conseguir acompanhar o texto, grifa o nome das cidades que aparecem:

¹⁹ As demais falas dos sujeitos serão apresentadas em capítulo apropriado.

Corinto, Tebas, etc... Pronto. 30, 40% acompanharam a leitura o restante ficou assim (com cara de interessados). Passei os 45 minutos da aula lendo o texto e eles em absoluto silêncio e muito interessados. No final aplaudiram! Eu cheguei em casa rouco, pois como deu certo na primeira aula, fiz em todas as outras. Pensei: será que é possível? Será que todos vão aplaudir? Vou experimentar. Todas aplaudiram. (P1, E2).

Percebe-se claramente que nesse segundo momento o professor consegue identificar que a aula deu certo. Isso significa que, diante de suas expectativas, os resultados foram satisfatórios. A sua estratégia poderia não ter dado certo, e o professor sabia disso. Ele observou os sinais que foram emergindo na experiência, ou seja, durante o processo: havia “absoluto silêncio” enquanto o texto era lido; os alunos demonstraram-se muito interessados; aplaudiram; em todas as salas de aula o resultado foi o mesmo. A sua reflexão sobre esses sinais o levou ter certeza de que tudo ia bem.

O professor P1 (E2) continua a sua história e mostra que diante dos primeiros resultados da sua experiência, quando já está fora dela, ele reflete retrospectivamente sobre a sua ação chegando a algumas conclusões:

O que eu estou querendo dizer: os alunos não conseguem se concentrar no texto? Eu descobri: conseguem! Depende de como você propõe a leitura do texto e, também, do texto que você propõe. Eles desenharam, ficaram super felizes com a atividade e com a história. Amaram, também, a parte do Édipo sangrando, a Jocasta se enforcando com o cinto [...] eles desenharam, a gente expôs todos os desenhos na sala. Depois eu fiz outras atividades relacionadas ao texto. Como era a relação dos gregos com os deuses, se hoje a relação que temos com a religião é a mesma ou não [...] fizemos uma radiografia da leitura, sentaram em dupla, adoraram fazer. O que eu quero dizer é que é difícil mesmo. Tem aula que você acha que vai dar super certo, que o moleque vai se concentrar, e ele não se concentra. Mas existem formas de fazer isso. (P1, E2).

A reflexão sobre a ação pedagógica ajudou o professor na construção de uma teoria prática, ou o que Schön (2007) chama de epistemologia da prática. Para P1 (E3):

- os alunos conseguem concentrar-se nos textos; não têm problemas de concentração como se costuma dizer hoje em dia em função do elevado índice de estímulos que recebem.

- escolher bem os textos e apresentá-los de forma atraente é um meio de conquistar a atenção dos alunos, atraindo-os para a leitura.

- dar aulas, enfrentar as dificuldades dos alunos nem sempre é fácil e nem sempre dá certo, mas é preciso tentar. Os acertos são gratificantes.

Por meio desse exemplo foi possível demonstrar que a reflexão do professor ocorreu em diversos momentos: durante a ação e depois dela. Caso suas expectativas de aprendizagem

em relação aos alunos não tivessem sido alcançadas, seria possível ajustar ou reestruturar a ação. A reflexão na e sobre a ação lhe dariam essa chance.

Para Schön (2007), a importância da reflexão na ação está no fato de o professor pensar sobre o que está fazendo e aprender com a sua experiência utilizando-a, ou não, em situações análogas.

Mizukami (2007, p. 61) faz uma distinção entre reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Segundo ela, o professor tem um controle limitado sobre a reflexão-na-ação, pois esse é um processo possibilitado pela experiência e ocorre no calor da hora. “Ocorre nas interações com a experiência que resultam em formas frequentemente repentinas e não antecipadas”.

Já, a reflexão sobre a ação é bem diferente. Ela envolve uma retomada do que foi feito, a possibilidade de comparações, de explicações, de troca com colegas, de críticas, de reflexões e aprendizagem sobre o que aconteceu. O processo está sob o controle do professor. E é no cerne desse processo que reside a reelaboração de seus referenciais. (MIZUKAMI, 2007, p. 62).

Para a autora, o processo de profissionalização do docente é de longa duração e ocorre nas situações complexas, próprias às salas de aula. A atividade docente é interativa e, por isso, as aulas nem sempre ocorrem como o planejado. O ritmo de atividades é variado e, em muitos casos, acelerado. Nem sempre sobra tempo para que se possa refletir, analisar e interpretar as situações vivenciadas em sala de aula. (MIZUKAMI, 2007)

Uma das professoras entrevistadas citou essa questão como um dos problemas que tem enfrentado.

Tenho um número de aulas considerável, o que torna minhas atividades extremamente cansativas. Mal tenho tempo de criar novas possibilidades, embora me esforce bastante para isso. O problema é que tudo acontece de forma acelerada, e o tempo engole a gente. (P3, E1).

O conceito de reflexão-na-ação é importante, pois nos ajuda a levar em consideração a complexidade e a imprevisibilidade da relação ensino-aprendizagem na sala de aula. Esclarece que na prática o professor, no exercício da sua profissão, diante do ritmo acelerado das atividades e múltiplas interações, interpreta as situações e toma decisões a partir de referenciais pessoais, culturais, sociais, técnicos entre outros. (MIZUKAMI, 2007).

Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre os problemas e trazer

seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que responder imediatamente à situação e o fazem parte das vezes de forma intuitiva. O conceito de *reflexão-na-ação* [...] refere-se a um processo dinâmico – e muitas vezes imprevisto – no qual as tomadas de decisão são feitas a partir do [...] equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios, a partir de leituras diferentes da realidade encontrada. (MIZUKAMI, 2007, p. 64).

Kathy Carter (apud Mizukami, 2007), professora e pesquisadora da Universidade do Arizona, desenvolveu trabalhos importantes a partir das narrativas dos professores sobre suas experiências de ensino. Por meio delas, tem investigado, entre outros aspectos, o pensamento dos professores. Dentre a lista que criou sobre suas principais características, aponta que:

[O pensamento do professor] é prático e contextualizado; é pessoal, no sentido de que se baseia em compreensões pessoais sobre as situações específicas de trabalho; o conhecimento do conteúdo específico da área afeta como o professor organiza o ensino e traduz/desenvolve o currículo para os estudantes; é específico, relativo a tarefas e é estruturado por eventos; é construído e inventado a partir de experiências repetidas na realização de tarefas específicas ou em estreita aproximação com tarefas num determinado domínio. (CARTER, 2007 apud MIZUKAMI, p. 64-65).

Tendo em vista essas abordagens, podemos estabelecer uma relação com a reflexividade proposta por Sacristán (1999). Para este teórico, toda ação genuinamente humana é reflexiva. Os seres humanos pensam no que fazem e a partir disso reforçam ou refazem suas trajetórias, tomam decisões em relação ao presente ou em relação ao futuro²⁰. Podemos dizer que, por ser reflexiva, ela incide, repercute, reflete sobre o sujeito que age, gerando consciência sobre **como** fazer as coisas, **o que** fazer, **por que** e **para que** fazê-las. Se é assim que os seres humanos se orientam, não seria diferente com os professores em sua prática docente.

É nesse contexto que o autor também propõe a discussão sobre a relação entre teoria e prática. O citado estudioso afirma:

[...] todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre as suas práticas, elabora

²⁰ Evidentemente as ações humanas também são causadas e determinadas por outras questões pontuadas por Sacristán (1999, p. 100), tais como objetivos, pulsões, motivos éticos, força institucional, papéis, rotinas, imposições, etc. Contudo, ele considera que a mediação da reflexão sobre a prática é uma das mais importantes por estar relacionada com a “condição essencialmente racional dos seres humanos”.

explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. Talvez ele compartilhe algumas dessas elaborações com outros agentes, por estarem imersos na mesma matriz comunitária e por ser a educação uma atividade compartilhada por muitos. (SACRISTÁN, 1999, p. 100).

No campo da experiência prática e da possibilidade de reflexão sobre ela, podemos situar o professor como um produtor de saberes, um teórico da prática. Para Sacristán (1999), a capacidade de refletir sobre as experiências é que gera a racionalização da prática educativa. O que os professores vivenciam em sala de aula, as decisões que tomam, os resultados das mesmas, os seus pensamentos, suas escolhas, as conversas com os colegas, geram experiências que agregam à sua prática pedagógica um conjunto de saberes ou o que Mizukami (2006) define como teoria da prática, e, Schön (2007), como epistemologia da prática, um conhecimento que é gerado pela prática. E é por meio dela que os professores tomam suas decisões pedagógicas.

Embora com orientações diferentes, os pesquisadores que tiveram como base o trabalho de Schön (2007), já discutido aqui, e o trabalho de Mizukami (2007), colocam o professor no centro do debate educacional. Levantam a discussão a respeito do ensino reflexivo, considerando a experiência pessoal e a prática do professor como geradoras de um saber e, conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional.

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base da prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 2007, p. 61).

São essas teorias da prática que amparam as decisões dos professores, transformando-os em um profissional²¹. É por meio delas, que os docentes vão amadurecendo enquanto profissionais, preparam as suas aulas, estabelecem a relação ensino/aprendizagem, combinam regras com seus alunos, escolhem as atividades, determinam a ênfase no conteúdo, etc. (MIZUKAMI, 2006).

²¹ Mizukami analisa o percurso do profissional como sendo o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o pessoal, que é concebido como um processo individual; o da profissionalização que é concebido como aquisição de competências; e o da socialização profissional que implica as aprendizagens do professor relacionadas às suas interações com o meio profissional. (2007, p. 65)

Sacristán (1999) esclarece que os pensamentos sobre a ação educativa são compartilhados de alguma maneira e, por isso, assumem um caráter social. O acúmulo de experiência, os pensamentos e a compreensão sobre a prática à medida que são compartilhados, mesmo que surjam de categorias cognitivas individuais, podem passar a fazer parte da consciência comum de um grupo e, depois, de uma escola.

Diversos pesquisadores do processo reflexivo ou prática reflexiva dos professores foram influenciados pelo trabalho de Schön. Embora não haja consenso entre eles sobre a natureza da reflexão, todos concordam que o professor reflexivo é aquele que apresenta uma série de características que Mizukami (2006, p. 51) resumiu como: capacidade de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre; avaliar diferentes situações de ensino/escolares; de tomar decisões e ser responsáveis por elas.

Entrevistamos os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental para ouvir sobre suas práticas pedagógicas como forma de estudar os caminhos que eles têm buscado na construção de uma epistemologia da prática. Schön (2007) considera que a prática profissional ainda não é vista por muitos como fonte para *insights*. A epistemologia da prática ainda é pouco estudada, mas é fonte importante de informação, de conhecimentos, de saberes. Schön(2007) propõe que deveríamos perguntar o que podemos aprender a partir de um exame da competência, por meio da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática, ainda que essa competência esteja relacionada à racionalidade técnica.

A partir desse contexto, apontamos que a reflexão é muito importante para a qualidade da teoria prática. A reflexão precisa ter uma intencionalidade, seus resultados necessitam ser problematizados a partir de aportes teóricos. Mizukami (2006, p. 50) explica que os professores refletem sobre o ocorrido em sala de aula e sobre as decisões que tomam; criam um referencial que sustentam e, em muitos casos, retroalimentam a sua prática. O fato de refletirem sobre a prática não significa que aumentaram a eficiência do trabalho pedagógico. Um professor pode interpretar equivocadamente uma situação, chegar a falsos princípios.

O que muda, então, é a qualidade da reflexão dos professores. Nóvoa²², ao discutir a formação de professores, afirma que o conhecimento de uma dada profissão não nasce de um conjunto de teorias, por mais importantes que elas sejam, mas nasce da experiência, da prática. Contudo, a experiência por si só não forma ninguém. Ela só pode ser considerada formadora se ocorrer em um contexto de reflexão, onde é possível refletir sobre ela e

²² António Nóvoa. Ofício de Professor. Palestra proferida na Escola Nossa Senhora das Graças, São Paulo, julho de 2012. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=fh_bMGwY4lg>. Acesso em: 17 abril 2014.

compreendê-la. E, nesse sentido, a compreensão, é um elemento central no trabalho do professor.

Nóvoa (2012) afirma que, segundo Shulman²³, um dos estudiosos do campo da formação de professores, a reflexão precisa ocorrer em um contexto de partilha permanente, de elaboração e reelaboração constante das práticas. Assim é possível ocorrer a compreensão e a transformação da prática pedagógica em conhecimento profissional.

Nóvoa (2009, p. 5) inspirado em um texto do autor, acompanhou um grupo de estudantes e professores de medicina em um hospital universitário. Do que ele pode observar do modelo, chamou-lhe atenção quatro aspectos que, depois, fez relação com a formação de professores.

1) O modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; 2) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; 3) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe a equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; 4) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores. (NÓVOA, 2009, p. 5).

Dos aspectos relacionados acima, o autor apresenta as lições que ele considera relevantes para a formação de professores:

Os quatro aspectos acima mencionados encerram quatro lições importantes. [...] A referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. [...] São «práticos», mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. [...] A importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» [...]. Para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. [...] A procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração [...]. (NÓVOA, 2009, p. 05).

Defendendo uma concepção de formação de professores que seja baseada na inovação como elemento central, na qual inferimos como implícito o relevante papel da reflexão, Nóvoa nos apresenta suas conclusões:

²³ Citado por António Nóvoa em palestra no Centro de Estudos da Escola Nossa Senhora das Graças, 28/07/2012. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=fh_bMGwY4lg>. Acesso em: 17 abril 2014.

O trabalho docente [...] supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. [...] A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação. (NÓVOA, 2009, p.5).

Alarcão (2011, p. 35) também chama a atenção para a importância do professor reflexivo e defende que esse processo ocorra em um ambiente onde haja espaço – tanto isolados como compartilhados com pequenos grupos - para reflexão, interpelação das teorias e interação de saberes práticos dos colegas. Ela propõe estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e desenvolver a condição de flexibilidade necessária à profissionalização do professor.

Tão importante quanto as menções de Alarcão, estão as de Pérez-Gómez (1992 apud PIMENTA, 2012, p. 28). Este autor destaca que a reflexão não pode ser encarada como um processo psicológico individual. Ele alerta que é necessário estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos à abordagem da prática reflexiva para evitar a ênfase no professor e a separação de sua prática do contexto no qual ela ocorre.

A transformação do professor deve se dar em uma perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa [...]. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Como já afirmamos, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental são profissionais, docentes que se formaram em uma área específica a partir de parâmetros epistemológicos, teorias e técnicas baseadas em pesquisas científicas situadas e datadas. São especialistas, cada qual em sua área do conhecimento e, no caso desta pesquisa, são especialistas em História. Desta feita, abordamos no próximo capítulo pontos relacionados à História e ao currículo, sublinhando algumas influências e tendências na prática destes docentes.

CAPÍTULO II

História e currículo: influências e tendências na prática docente

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder [...]. (LAVILLE, 1999, p. 130).

Ao longo deste capítulo apresentamos a trajetória da História enquanto disciplina escolar; destacamos os enfoques dados aos programas escolares entre os anos finais do século XIX até os dias de hoje; sublinhamos algumas concepções científicas significativas, que vêm influenciando, sustentando e, até mesmo, determinando a prática de professores de história; abordamos algumas das diversas e expressivas situações nas quais a disciplina foi utilizada como instrumento para implantação de projetos político-ideológicos do Estado.

Buscamos referências considerando as perspectivas de Abud (2012); Bittencourt (1993, 2012, 2013); Fonseca (2010); Guimarães (2012); Nadai (1993); Laville (1999), entre outros.

2.1. Nasce a História como disciplina escolar: a história da História e o currículo

A História, como disciplina escolar, está sendo utilizada nessa dissertação segundo o que define Bittencourt (1993):

[...] um corpo dinâmico de conhecimentos elaborados por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças. Este conhecimento [...] vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos [...]. (BITTENCOURT, 1993, p. 193).

Segundo a pesquisadora, as disciplinas escolares “têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos temporários que se estabelecem em um contexto educacional, historicamente determinado, e do qual participam diversos setores sociais.” (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

A História, como disciplina escolar nasceu na França, no século XIX, em meio aos movimentos de laicização da sociedade²⁴ e o nascimento das nações modernas²⁵. Neste contexto, organizou-se como o estudo das origens das nações europeias e dos fatos que marcaram suas transformações ao longo do tempo cronológico. (NADAI, 1993, p. 144).

²⁴ A expressão laicização está ligada à linguagem política e relaciona-se ao Estado leigo para contrapor-se ao Estado confessional. Faz referência aos movimentos políticos que defendem, entre outras questões, a separação jurídica entre o Estado e a Igreja, e a garantia de liberdade dos cidadãos perante ambos os poderes. (BOBBIO, et al., 1993, p. 670).

²⁵ Momento histórico marcado pela formação das monarquias nacionais e que foi capaz de desenvolver, além dos limites territoriais que desenharam o mapa dos países nascentes, uma identidade nacional capaz de aglutinar um povo em nome do Estado. Segundo Bobbio et al. (1993, p. 796), a força da Nação em diversos momentos históricos tem condicionado o comportamento humano na história política e social. Em nome dela os seres humanos fizeram guerras, revoluções e modificaram o mapa político do mundo.

Segundo Nadai (1993), o método científico da produção histórica tinha como referência o positivismo²⁶ que defendia, entre outras questões, os princípios da tradição, da ordem e do progresso. Diante dessa concepção, acreditava-se na objetividade e verdade histórica. A reconstituição do passado era possível desde que o pesquisador tivesse uma postura objetiva diante dos documentos. Não se deveria buscar as causas, nem indagar os porquês, mas descrever os fenômenos tais como eles ocorreram. Assumindo modelos da biologia, os processos históricos eram explicados como parte da evolução humana.

A produção histórica também se inspirava no discurso enciclopédico herdado do iluminismo francês do século XVIII, e apresentava-se em vasto conteúdo como a história da evolução da humanidade que, para os europeus era a História da Europa, desde a sua origem até a atualidade. (NADAI, 1993). A crença era a de que havia um processo de evolução crescente que representava o progresso.

Santos (2011) elucida que a História, nesse contexto, procurava explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia, e procurava narrar fatos exemplares, tornando-se, também, mestre da vida.

A *História-magistra*, criada por Cícero na Roma Antiga, expressava a concepção de história (hegemônica por mais de mil anos) como uma narrativa do que aconteceu, resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares. Coletânea de exemplos tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para a instrução do homem comum. História filosófica, de cunho moral, era como que um espelho onde cada um poderia observar-se para agir e tornar-se melhor. (MONTEIRO, 2002, p. 93, apud SANTOS, 2011, p. 50).

A História, como disciplina escolar dentro desta perspectiva chegará, no século XIX, às escolas brasileiras. Bittencourt afirma que a história da “genealogia da nação” brasileira “baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação.” (BITTENCOURT, 2011, p. 79). Nesse sentido, o modelo de evolução europeia, apresentado pela história, serviria de parâmetro para a evolução da história nacional.

2.2. Trajetória do ensino de História no Brasil e currículo

Entendemos que apresentar a trajetória do ensino de História no Brasil é importante para o estudo em questão, pois nos permite compreender permanências e rupturas subjacentes

²⁶ A palavra positivista foi introduzida no francês por Auguste Comte, em 1830. Williams (2007, p. 320-321) explica que a raiz da palavra era **positivo**, e denotava existência real ou verdadeira.

em muito das práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de São Paulo, na atualidade. Permite reflexões sobre os conceitos de História, presentes na memória coletiva e no discurso histórico dominante no século XXI.

A trajetória da História como disciplina escolar no Brasil, segundo vários autores, nessa investigação, aqui referenciados, não foi tranquila. Sua origem está intimamente relacionada ao Colégio Pedro II, instituição escolar fundada em 1837²⁷, no Rio de Janeiro, no período regencial²⁸. As normas e os Regimentos criados por esta instituição e a distribuição das áreas em seus programas eram reguladas pelas determinações do Imperador. (SANTOS, 2011, p. 51). E, influenciaram as escolas do Brasil, durante muito tempo, mesmo a partir do período republicano.

O Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular. (ABUD, 2013, p. 31).

O objetivo da escola, no século XIX, era o de formar a elite brasileira, e a orientação pedagógica era baseada no modelo europeu, quadripartite francês, que apresentava o que se chamava de história da humanidade, dividida em: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. (NADAI, 1993). A importância de perseguir os passos do Colégio D. Pedro II reside no fato de que muito do que se sabe a respeito do ensino dessa matéria no país está relacionado aos seus programas, segundo o que afirma Santos (2011).

Na mesma época da criação do Colégio - e tão importante quanto ele para a constituição de um fazer e ensinar História no Brasil - nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, entre outras coisas, passou a escrever a história nacional acadêmica. Esta serviu de base para muitos compêndios didáticos e para a formação dos professores de História no Brasil. O tom era a história da pátria, uma historiografia que fosse capaz de dar conta da formação de uma identidade nacional.

A criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838) também se insere nesse contexto. Seus historiadores deveriam produzir uma

²⁷ Em 2 de dezembro de 1837 foi publicado o Decreto que transformou o Seminário de São Joaquim em Collégio de instrução secundárias, D. Pedro II. O artigo 3º apontava que seriam ensinadas as línguas latinas, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. (SANTOS, 2011, p. 51).

²⁸ Período da história do Brasil governado por regentes. Em 1840, por golpe de Estado, D. Pedro II teve a maioridade reconhecida e, com isso, pode assumir o trono brasileiro como Imperador. Ver FAUSTO (1996).

historiografia que iria contribuir para a definição do conceito de nação brasileira e para a construção da identidade nacional. (SANTOS, 2011, p. 53).

As duas instituições - o Colégio D. Pedro II e o IHGB - atendiam aos objetivos do ensino de História no Brasil no século XIX que, segundo Laville (1999), enquanto a nação não se percebia estável e assentada sob o ponto de vista político, eram bem claros: a educação cívica e o convencimento dos membros da nação de que ser brasileiro, pertencer à nação eram motivos de respeito e, servi-la, motivo de grande orgulho. Nesse sentido, a disciplina História tinha a função de consolidar o Estado Nacional, ajudando na construção de uma identidade brasileira.

A Constituição do Império, outorgada em 1824, por exemplo, deveria ser utilizada como material didático nas atividades das aulas de leitura. Dessa forma, o ensino assumia o seu papel no processo de formação da civilização brasileira e na construção de uma história nacional.

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITENCOURT, 2011, p. 61).

A ligação entre o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio D. Pedro II era grande. As resoluções de um resultavam na elaboração dos programas do outro. Em 1843, conta Abud (2013), o Instituto perguntou aos seus sócios como a História do Brasil deveria ser escrita. Os resultados — tanto no que diz respeito aos temas como as concepções — foram incorporados pelo ensino e, com variações, se mantêm até hoje nos currículos, nas propostas e nos programas escolares.

Através do trabalho de Von Martius [cujas sugestões passaram a sustentar os programas de História do Brasil do Colégio D. Pedro II] configurou-se uma forma de se construir a História nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido. A linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na listagem premiada de Von Martius, foram apropriados pelos organizadores/produtores da História como disciplina escolar. (ABUD, 2013, p. 31).

No século XIX, as chamadas “humanidades”²⁹ chegaram a ocupar um espaço privilegiado no Colégio D. Pedro II, e esse fato, ficou explícito no Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838³⁰ que normatizou os procedimentos dos professores, tanto em sala de aula como na área administrativa. Importante destacar que a valorização das humanidades vinculava-se à possibilidade de ir além das matérias específicas e garantir, sempre que possível, uma educação que valorizasse os deveres para com Deus, a família e o Estado.

[...] não só ensinar a seus alunos as Letras e as Ciências na parte que lhes competir, como também quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, e Governo. (REVISTA Internato, 1953, p. 111, apud SANTOS, 2011, p. 57-58).

O projeto político do novo Estado brasileiro de formar uma determinada identidade nacional, em alguns momentos, esteve vinculado à moral religiosa. Por isso, os primeiros projetos educacionais, entre os primeiros anos da década de 20 e a década de 50 do século XIX, previam que as aulas de leitura e o ensino de História do Brasil se articulassem nesse sentido. Bittencourt explica que nos programas curriculares propostos,

[...] além dos professores ensinarem a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos de moral religiosas, segundo os preceitos da doutrina católica e introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil. (BITENCOURT, 1993, p. 195).

Com o tempo, a disciplina História tornou-se mais autônoma da religião e se fortaleceu pelo seu papel político na formação do cidadão nacional. Para muitos, segundo Bittencourt (1993, p. 199), “a História desempenharia um papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política”. Marcada por estes objetivos, criou-se a expectativa sobre o seu papel de inculcar nos brasileiros os padrões culturais do mundo ocidental europeu, civilizado.

No século XIX o método de ensino era o da narração de fatos da vida dos heróis e das grandes personagens da vida pública, da mesma forma como se fazia com a vida dos santos. Segundo Laville (1999), os fatos e as narrativas eram cuidadosamente selecionados de acordo com os propósitos da educação cívica.

²⁹ Línguas, Retórica e Poética, Filosofia, História, Geografia e Ciências. Ver SANTOS (2011, p.57).

³⁰ O Regulamento de n. 8, que continha o primeiro estatuto do Colégio, incluía a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos do Colégio, segundo Santos (2011).

O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p. 126).

Segundo o que avalia Santos (2011), a disciplina História ocupava um espaço importante nos programas de cursos dos últimos anos do século XIX, embora não assumisse os primeiros lugares na relação de matérias com maior número de horas pedagógicas³¹. No currículo do Colégio os conteúdos de história europeia tinham mais espaço que os de história do Brasil. A história da Europa Ocidental era ensinada como a única e verdadeira história da Civilização. Quanto a História do Brasil, a partir da década de 50, do século XIX, pode-se dizer que:

[...] surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146).

O programa de História do Brasil constava no currículo escolar como disciplina obrigatória e, apesar de fazer parte de seus objetivos “formar a identidade nacional da elite brasileira”. Para Nadai, 1993; Santos, 2011; Laville, 1999; Bittencourt, 2011, a valorização do modelo europeu e da história europeia sempre predominou, submetendo a história nacional. Nadai (1993) menciona que o secretário de Estado da Justiça do Império, Bernardo Pereira Vasconcelos, em 25 de março de 1838, em discurso de inauguração do Colégio D. Pedro II, fez questão de esclarecer o quanto o país valorizava o modelo francês de educação. Para ele, forjar a nacionalidade brasileira significava colocar a nação em consonância com o modelo evolutivo europeu.

Conforme Nadai (1993), o material utilizado nas aulas de História eram os compêndios franceses, traduzidos para o português. E quando faltavam as traduções, apelava-se diretamente aos manuais adotados nos liceus de Paris.

³¹Em primeiro lugar estava Latim com uma carga de 50 tempos. Na sequência: Grego com 18; Retórica e Poética com 20; Filosofia com 20; História com 12; Geografia com 11. Em um segundo bloco apareciam: Ciências da Natureza, compostas por: Matemática (subdividida em: Aritmética, Geometria, Álgebra e Trigonometria/Mecânica) com 29 tempos; Astronomia com 3; História Natural com 4 tempos, ciências Físicas com 6, Desenho com 8 e Música Vocal com 6. (SANTOS, 2011, p. 57). Hoje, na maior parte das escolas, História é a disciplina que tem 2 aulas por semana; Língua Portuguesa, 6; Matemática, 6; Ciências, 3; e Geografia, 2.

Pelo Regulamento de 1856, utilizava-se para o estudo de História Moderna o “Manual Du Baccalaureat” e o “Atlas” de Delamarche, adotados nos liceus de Paris. Nas décadas seguintes e até os anos trinta deste século, quando ganhou relevo o emprego de manuais escolares produzidos no país, ocorreu o predomínio dos compêndios - “Histoire de la Civilisation”, de Charles Seignobos, em dois volumes, e o “Cours d’Histoire”, de Albert Malet. (HOLLANDA apud NADAI, 1993, p. 146).

No final do século XIX, com a chegada dos imigrantes³², a crescente urbanização, a ampliação dos debates em torno da cidadania e do republicanismo, a abolição da escravidão, a proclamação da República, os objetivos do ensino de História também sofreram modificações. Segundo Mathias (2011), a história a ser ensinada deveria moldar determinados valores necessários à preservação da ordem e da obediência à hierarquia. Os feitos da elite branca deveriam ser valorizados e a mestiçagem branca incentivada³³. Da mesma forma, defendia-se que a nação havia sido erigida por grandes homens brancos e, portanto, restava aos seus descendentes o “fardo” de dar continuidade ao progresso do país. (MATHIAS, 2011, p. 42).

Com a proclamação da República e a nova Constituição, a aquisição da cidadania política³⁴ só se conseguiria com um investimento nas escolas. Portanto, aumentar o número de alfabetizados passou a ser condição fundamental para o projeto político da elite que passou a dominar o poder. Novamente o ensino de História assumiu um papel importante nesse processo.

Com a introdução do regime político republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação. (BITENCOURT, 2011, p. 64).

No entendimento das classes dominantes da época, para alcançar o progresso e levar a nação brasileira à modernização segundo o modelo dos países europeus, seria necessário situar cada indivíduo dentro de uma determinada ordem social, enxergando o seu lugar na sociedade: os grandes feitos, para os grandes homens; o trabalho, para os trabalhadores. A

³² Muitos dos imigrantes que chegaram ao Brasil trouxeram consigo ideais ligados aos movimentos socialistas e anarquistas. Ver FAUSTO (1996).

³³ Abud (2013, p. 37-38) explica que os livros didáticos tratavam o negro como um dos elementos formadores do povo brasileiro. Porém, sempre apresentando-o como uma mercadoria que produzia outra mercadoria, “procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação”.

³⁴ Com a proclamação da República, o sistema eleitoral deixa de ser censitário. O voto passa a ser direto e todo brasileiro nato, maior de 21 anos de idade e alfabetizado, tem o direito de votar. (FAUSTO, 1996, p. 250-251).

educação faria esse trabalho e a História garantiria a formação dessa identidade. Por esse motivo, as classes populares deveriam ser escolarizadas. (BITTENCOURT, 2011).

Pode-se dizer que o projeto político de formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira por meio da História se intensificou na primeira metade do século XX. Segundo Abud (2013), havia por parte do Estado a expectativa de assumir a responsabilidade pelo direcionamento do povo, “[...] considerando simplesmente como ‘massas’ que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento”. (ABUD, 2013, p. 34).

Ainda para a autora, havia uma forte crença, por parte dos conservadores, na necessidade de investimento na educação das elites, pois estas, pertencendo às camadas dirigentes, dariam o exemplo a ser seguido pelas massas. (ABUD, 2013).

Os novos decretos e regulamentos que foram instituídos pelo governo republicano, nas primeiras décadas do século XX, no sentido de impor mudanças nos programas de ensino, não provocaram alterações significativas na área de História. Prevaleceu a já tão conhecida concepção que defendia a formação da identidade nacional a partir do modelo de civilização europeia. A História do Brasil continuava inserida na História Universal, estudada a partir do contexto da época Moderna e da expansão marítima europeia. A transmissão dos valores morais e cívicos se manteve por meio de personagens heroicos. (SANTOS, 2011, p. 92).

A História estudada não incluía os novos cidadãos como sujeitos da história e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da matéria ainda faziam crer que o estudado era a reconstituição exata e verdadeira do passado. Nadai (1993) considera que o regime republicano cuidou muito bem dos heróis nacionais e das festas cívicas dentro e fora da escola. Ela também chama a atenção para a utilização do método positivista na produção histórica que acreditava na possibilidade da neutralidade e objetividade no ensino da matéria e no tratamento do fato histórico, da sociedade e do papel do herói na construção da pátria.

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos e décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites. (NADAI, 1993, p. 152).

Nadai (1993) menciona também que os programas de História, os materiais de ensino, as produções didáticas e a História como disciplina educativa foram implantados em todas as

escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) do território nacional. O Brasil era apresentado como uma nação que se formou por meio da colaboração de europeus, indígenas e africanos em um ambiente harmonioso, sem violências e conflitos, e sem preconceitos de qualquer tipo.

É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa. (NADAI, 1993, p. 150).

Abud (2013) explica que a história da origem do povo brasileiro - contada por historiadores renomados - valorizava os portugueses apresentando-os como responsáveis por ter dado a base necessária à formação da civilização. Os programas e livros didáticos defendiam que se tratava de uma “população diferente, mesclada, fruto de três elementos diversos que se aceitaram e se confundiram”. (TAPAJÓS apud ABUD, 2013, p. 36).

Outros pontos assinalados por Bittencourt (2011, p. 80/81) merecem destaque pela sua importância para essa dissertação. Segundo a autora, nas primeiras décadas do século XX, os programas escolares continuavam com o objetivo de formar as elites para conduzir a nação. Para tanto, organizaram-se basicamente da seguinte forma:

- a História da Civilização, com a divisão em quatro grandes períodos (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), transformou-se no eixo explicativo da História;
- a concepção de *história da humanidade* adotou os pressupostos iluministas. Sendo assim, fortaleceu a ideia da racionalidade do homem e passou a defender o Estado-nação como o agente principal da civilização Moderna;
- definiu-se que os conteúdos históricos escolares seriam organizados pela cronologia tendo como meta indicar o progresso tecnológico criado pelo homem branco;
- os objetivos da História das Civilizações e do Brasil (que continuava complementar) eram formar para a cidadania e moral e cívica.

Tal como no século XIX, a História continuava a serviço de uma elite e baseada na ideia de que a nossa Nação tinha como berço a Europa. Bittencourt (2011) esclarece que é por este motivo que muitos de nós aprendemos a História do Brasil a partir de Portugal, como se a História de nosso país começasse com a expansão marítima portuguesa.

A partir da década de 1930³⁵, segundo Bittencourt (2011), com a criação do Ministério da Educação, os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas. A prática dos professores e os materiais didáticos da época assumiram uma concepção do ensino de História que defendia o culto aos heróis, à comemoração das datas cívicas nacionais, a memorização de fatos, nomes e datas. A expectativa era a de que os alunos decorassem nomes dos heróis nacionais e datas dos acontecimentos da história nacional e repetissem exatamente o que estava no livro ou caderno.

Segundo Santos (2011) houve duas reformas no governo Vargas, a de Francisco de Campos, em 1931 e a de Gustavo Capanema, em 1942. Os objetivos do Estado nessa nova fase eram o fortalecimento da unidade nacional e o desenvolvimento do nacionalismo.

“A educação novamente será colocada a serviço do Estado, e o ensino de História fará a sua parte da tarefa, assumindo o papel de instrumento de educação política, principalmente depois do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que centralizou toda a regulamentação do ensino e promoveu a unificação dos programas e metodologias”. (SANTOS, 2011, p. 119).

Embora na década de 1930 tenham surgido propostas de mudanças na metodologia no ensino de História, para Bittencourt, o conteúdo extenso, de tipo enciclopédico continuou sendo considerado fundamental.

As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História. (BITTENCOURT, 2011, p. 88).

Em 1934, surgiram no Brasil os primeiros cursos universitários direcionados para a formação de professores secundários. Segundo Nadai (1993), esse fato foi importante, pois marcou o momento em que as primeiras medidas mais concretas no sentido de mudança no ensino de História foram tomadas. Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo e da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, importantes cientistas³⁶

³⁵ Com a Revolução de 1930 e a vitória de Getúlio Vargas e, após a Revolução de 1932 e a aprovação da nova Constituição em 1934, o Brasil republicano atravessou mudanças políticas e econômicas significativas. Houve maior centralização política, fortalecimento do Estado e da figura do presidente. A História, mais do que nunca, servirá à Pátria na construção do grande herói nacional, o próprio presidente da República, Getúlio Vargas, que passará à posteridade, reconhecido como o “pai dos pobres”. Ver FAUSTO (1996).

³⁶ Nomes como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Maugué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, dentre outros, colaboraram para a delimitação do campo das Ciências Sociais no país, sobretudo da História e Geografia, de seus métodos e objetos. (NADAI, 1993, p. 154).

vieram ao Brasil para colaborar na implantação da pesquisa científica. Podemos dizer que foi o início da superação do autodidatismo.

Em 1936, foi criado no Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE) que serviu de base para a Reforma da Educação promovida por Capanema, em 1942. Com isso, o ensino secundário foi dividido em dois níveis: o curso ginásial, em quatro anos e o colegial, em três anos, subdividido em científico e clássico.³⁷ (SANTOS, 2011, p. 130).

Com essa reforma, no período da ditadura estadonovista³⁸, a História do Brasil passou a ocupar a posição de disciplina autônoma. Evidentemente manteve a sua característica nacionalista, mas com algumas modificações. A colonização portuguesa passou a ser criticada e responsabilizada

[...] pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro haja vista suas deficiências e problemas administrativos. Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial. O índio retratado detinha um ideal medievo, sendo que fisicamente sua aparência remontava ao homem branco, sem relação com seus descendentes. Iniciava-se a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre. O negro, por seu turno, surgia na qualidade de mercadoria e de mão de obra. [...] Destacava-se a figura do bandeirante, o grande desbravador e conquistador do país. (MATHIAS, 2011, p. 44).

Entre os anos 50 e 60 do século passado, a formação docente universitária, acompanhada de maior aprofundamento científico, repercutiu nas salas de aula de algumas escolas secundárias. No entanto, antigas formas de pensar a História disciplinar se mantiveram, passando a conviver com as novas tornando a diversidade de abordagens uma realidade vivida.³⁹ A novidade, segundo Nadai (1993), foi a de que a simples memorização parece ter sido superada, em parte. Outros pontos assinalados pela pesquisadora valem ser destacados também pela relevância que assumem nessa dissertação:

- o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista;

³⁷ Segundo Tanuri (2000, p. 64), a primeira Escola Normal no Brasil foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro. O objetivo era a formação de professores primários, diferentemente dos objetivos das escolas secundárias, tanto as de ensino clássico como a de científico, criadas entre os anos 40 do século XX. A autora comenta que as Escolas Normais passaram a ter algum êxito no país a partir de 1970, quando passam a ser implantadas em todo o país.

³⁸ Getúlio Vargas deu um golpe de Estado em 1937 e instaurou no Brasil uma ditadura que durou até 1945. Este período da história do Brasil é também conhecido por Estado Novo. Ver FAUSTO (1996).

³⁹ Na universidade encontravam-se, lado a lado, docentes que defendiam diferentes abordagens: tanto aqueles que ainda acreditavam no método positivista (o da neutralidade científica, imparcialidade do pesquisador, ideia de causalidade), como aqueles que já “criticavam a identificação linear entre ciência e verdade ou a natureza neutra da ciência e do trabalho do cientista”. (NADAI, 1993, p. 155).

- explicava-se o método, mas o objeto da ciência ainda era distinto do sujeito que a produzia;
- o limite era dado pela aceitação de que era possível a reconstituição do passado e que sua compreensão se alcançava por meio da reconstituição das fontes;
- as fontes escritas prevaleciam sobre as demais.

Muitos dos professores, formados pelas faculdades de Filosofia e Ciências Humanas nas décadas de 40 e 50 do século XX, defendiam que a postura de neutralidade diante dos acontecimentos históricos era a mais correta a ser assumida. As propostas de inovação concentravam-se em desenvolver técnicas de ensino e diversificação de materiais e recursos didáticos e não articulavam, criticamente, conteúdo e método. As poucas escolas que o fizeram foram fechadas pela ditadura militar⁴⁰, na década de 1960.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/61, os governos estaduais passaram a elaborar os programas da escola secundária. Houve, também, um processo que Abud (2013) chamou de “americanização” do currículo que tinha como objetivo implantar um processo de “tecnização da formação escolar”. (ABUD, 2013, p. 39). Nesse contexto, História e Geografia perderam grande espaço na grade curricular.

A redução da carga horária foi fatal para seu ensino, pois o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginásial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isso porque outras disciplinas mais “úteis” tinham sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço. (ABUD, 2013, p. 39).

Ainda, segundo Abud(2013), os programas ficaram reduzidos a uma listagem factual, dentro da perspectiva da História Política. Nas escolas paulistas, a proposta de distribuição de aulas, ficou da seguinte forma: nas séries iniciais do ginásio os alunos estudavam a História do Brasil Colonial até 1822 e, História do Brasil após 1822 até os dias contemporâneos. Na última série, toda a História Geral - desde a Antiguidade até a atualidade, que se considerava até a Segunda Guerra Mundial. (ABUD, 2013, p. 39-40).

Junto a esse processo houve a revitalização da educação moral e cívica nas escolas brasileiras. Observamos que o ensino de História nunca esteve distante desses objetivos, mas

⁴⁰ A ditadura militar no Brasil teve início com um golpe de Estado que derrubou o presidente João Goulart em 1º de abril de 1964. Atravessou diversas fases e iniciou um processo de abertura política a partir dos anos 1980 que culminou com a retomada do processo de redemocratização do país. Em 1985 José Sarney, um civil, assume o cargo de presidente da República, eleito indiretamente pelo Congresso Nacional. Em 1988 uma nova Constituição foi aprovada. Dessa vez democrática e prevendo próximas eleições diretas. Ver FAUSTO (1996).

a forma de transmitir os valores morais e cívicos é que vai se modificar. Na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que passou a ser discutida desde o processo de redemocratização do país, em 1945, a educação moral e cívica passou a ser tratada formalmente como prática educativa. Em 1962, com o objetivo de envolver atividades sistemáticas e programas dentro do currículo, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou uma nova disciplina: a “organização social e política brasileira”. (GUIMARÃES, 2012, p. 36).

Com o golpe que implantou a ditadura militar no Brasil, em 1964, o ensino de História sofre um grande esvaziamento nas escolas de 1º grau. O Estado passa a investir na educação moral e cívica, tendo em vista a doutrina de Segurança Nacional. Fruto dessa visão, cria-se o Decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, o que torna,

[...] obrigatória a inclusão de educação moral e cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país, sendo que em nível de graduação e pós graduação a disciplina passa a ser ministrada sob forma de estudos dos problemas brasileiros. (GUIMARÃES, 2012, p. 37).

Na década de 70, do século XX, a orientação do governo foi a de superficializar os currículos de História, vinculando seus princípios aos que norteiam a educação moral e cívica. Com isso, a carga horária da disciplina foi diminuída e, a disciplina História, mais uma vez se (re) desenhou a partir do projeto “civilizador” e “moralizador” do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692/71, sancionada pelo presidente Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971, em seu artigo 4º menciona:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971).

Por sua vez, o Parecer n. 853/71 de 12 de novembro de 1971, do CFE, define, entre outras áreas do núcleo comum, que Estudos Sociais abarcaria História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil.

[...] optamos pela classificação tríplice de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências [...]. Fixadas assim as grandes linhas de

matérias, que no Projeto de Resolução se contêm no caput § 1º do mesmo artigo, que aspecto ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências [...]. (BRASIL, 1971a, p.176).

Assim, a partir de 1971, o núcleo comum ao qual a lei se refere é constituído por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. História e Geografia, explica Guimarães (2012, p. 43) passaram a fazer parte do que chamam de “outra” matéria, ou seja, Estudos Sociais. Além de fundirem-se, tiveram de concorrer com outros conteúdos que as descaracterizaram ainda mais.

[...] a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de carácter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. (BITTENCOURT, 2011, p. 84).

Para Guimarães (2012), o acesso ao saber e a formação geral do educando nesse período foi preterido graças ao projeto político baseado nos ideais do Conselho de Segurança Nacional parecia visar, também por meio da educação, evitar a formação de sujeitos pensantes, capazes de questionar o regime autoritário.

Os conteúdos de História foram esvaziados, diluídos e despolitizados. Foram vinculados aos princípios de Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB)⁴¹ e Educação Moral e Cívica (EMC), que passaram a ter a função de valorizar e justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (NADAI, 1993).

O Decreto-lei n. 68.065/71, de 14 de janeiro de 1971, que regulamentou a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, aponta que seu objetivo é fortalecer o carácter do brasileiro e os valores morais da nacionalidade; desenvolver a consciência cívica dos alunos segundo os parâmetros do regime militar.

Art. 3º. A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade: [...]

⁴¹ O Decreto-lei n. 869 de 12 de setembro de 1969 instituiu a obrigatoriedade da EMC em todos os graus e modalidades de ensino no Brasil (o que inclui EPB e OSPB), tanto como disciplina quanto como prática educativa; o Decreto n. 68.065 de 14 de janeiro de 1971 regulamentou o Decreto-lei n. 869/69, dispondo, portanto, sobre a inclusão obrigatória da EMC no currículo escolar e sobre outras providências; e, por fim, o Parecer n. 94 de 4 de fevereiro de 1971, do Conselho Federal de Educação, que normatizou o ensino e o programa da disciplina de Educação Moral e Cívica, inclusive, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros.

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização sociopolítica econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo Único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais. (BRASIL,1971b).

Os conteúdos e abordagens baseados no ensino nacionalista foram novamente destacados e o ensino de História, totalmente submetido aos Estudos Sociais, foi colocado a serviço do regime ditatorial que objetivava garantir a formação de cidadãos dóceis, acríticos, obedientes. Parece que a função de desenvolver o espírito cívico, nos moldes do passado século XIX, se manteve no período militar, comenta Nadai (1993).

Para consolidar o projeto era necessário garantir a formação de professores, que segundo Guimarães (2012), foi atacada no sentido de despolitizá-los, torná-los acríticos e com conhecimento superficial. Com a justificativa de atender as carências do mercado, o Estado dispensava a formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais e isso não era diferente em História.

Amparado pelo Ato Institucional n. 5, de dezembro de 1968, o governo Federal, por meio do Decreto-lei n. 574, de 18 de abril de 1969, autorizou o funcionamento dos cursos profissionais de curta duração.

[...] Art.19.As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. [...]

Art. 39 Os diplomas dos cursos de que trata este Decreto-lei serão registrados na forma prescrita no § 1 do artigo 27, da Lei no 5.540, de 30 de novembro de 1968, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo currículo de cada curso, e terão validade em todo o território nacional. (BRASIL, 1969).

Assim, os cursos de licenciatura de curta duração foram criados e, principalmente, a partir da década de 1970, muitos puderam formar-se como professores licenciados em Estudos Sociais⁴² nos cursos oferecidos por entidades privadas. Com essa formação, os profissionais estudavam para atuar apenas em sala de aula como se para esse tipo de atividade não fosse necessária a formação científica. O resultado desse processo, entre muitos outros, foi o grande “afastamento entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998, p.25).

Conforme Guimarães (2012), com os cursos de licenciatura curta, além da descaracterização das ciências humanas como saberes autônomos, e também a do profissional, - pois a transmissão dos conhecimentos ocorria de forma justaposta e superficial -, criou-se a condição para que os professores de História fossem afastados do, então, ensino de 1º grau. Com a Portaria n. 790, editada pelo Ministério da Educação em 1976, somente os docentes formados em Estudos Sociais poderiam dar aulas de Estudos Sociais. (BRASIL, 1976).

Os licenciados em história e geografia ficaram praticamente excluídos do ensino de 1º grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2º grau, nas poucas aulas de história e geografia restantes, pois nesse período vigorava a predominância da formação específica sobre a geral nos currículos de 2º grau. Esta investida contra os profissionais de história revela a outra dimensão que vai além da econômica acima analisada. Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação de jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. (GUIMARÃES, 2012, p. 29).

Somente em 1979, com a Resolução n.7, do Conselho Federal de Educação, o governo revê a intransigência em relação aos professores de História, aceitando-os novamente como professores de Estudos Sociais. (BRASIL, 1979). Com todas essas medidas estratégicas, o

⁴² Diversos setores acadêmicos, mesmo na década de 1970, lutaram contra as licenciaturas curtas. Déa Fenelon é uma das pioneiras nessa luta. Em 1973 surgiram manifestações organizadas por meio de Fóruns de Debates sobre Estudos Sociais, na USP, e de manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). (FENELON, 1984, apud FONSECA, 2012, p. 30).

ensino de História assume características superficiais, generalistas, que fogem, em muitos casos, da própria epistemologia da ciência.

Tanto a produção de material didático quanto a de material para o professor estavam comprometidas com o sistema, legitimando-o. O professor, diante de uma formação generalista, teria menor chance de tornar-se um crítico da realidade social; precisaria do manual didático para dar conta de algumas especificidades que um curso de curta duração não lhe daria. Isso significou, a médio e longo prazo, a possibilidade de o regime militar legitimar o seu sistema de poder no espaço educacional, segundo Guimarães (2012).

[...] A desqualificação dos professores, sobretudo de história, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade [...]. Desqualificar o professor de história, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus. (GUIMARÃES, 2012, p. 29-30).

Nos finais da década de 1970 e início da década de 1980, o Brasil viveu um processo de redemocratização e, no que diz respeito ao ensino de História, também vivenciou rupturas. Dentre elas, foi o fim de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) e dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. (FONSECA, 2010).

Novos objetivos e novas concepções foram incorporados à História: os sujeitos e suas ações; os marginalizados; os problemas da realidade vivida. A proposta era que a História deixasse de ser vista como um acúmulo de acontecimentos ligados à história europeia e a linearidade não mais ditasse o tempo histórico. Novos temas e novos problemas surgiam.

[...] a história foi chamada a exercer a função crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes. [...] A ordem do dia era pautada pela noção de que, sem os direitos dos homens reconhecidos e garantidos, não haveria democracia, sem a qual não haveria deslanche para os conflitos sociais. (MATHIAS, 2011, p. 46).

Alguns reassumiram a história de cunho marxista, cuja evolução correspondia a etapas sucessórias dos modos de produção. Conceitos como “produção”, “modo de produção”, “relações de produção”, “forças produtivas”, “mais valia”, entre outros, não poderiam faltar

nas aulas de história. Enxergava-se no marxismo uma ferramenta de combate à ditadura e sua herança. (MATHIAS, 2011, p. 46).

Parece que mesmo em condições de carências de toda ordem, sob as diversas formas de atuação do Estado sobre a disciplina História, sob o esvaziamento imposto pelo regime militar, professores de História, demonstraram na década de 1980, ter refletido e desejado romper com a tradição. Segundo Gasparello (2012),

Inúmeros foram os professores que, isoladamente em suas salas de aula, enfrentando pressões e carências de toda ordem, procuraram e procuram romper com uma história que só privilegiava fatos passados, considerando a possibilidade de problematização histórica a partir da realidade vivida. [...] Um marco desse momento renovador no ensino de História pode ser encontrado na publicação dos trabalhos no VI Encontro Regional da ANPUH-UNESP, em setembro de 1982. (SILVA apud GASPARELLO, 2012, p. 93).

Entre os anos 1980 e 1990 ocorreram reformas curriculares, debates, produção de documentos e programas de formação de docentes nos níveis federal, municipal e estadual. Segundo Bittencourt (2011), novamente esse processo não foi um fenômeno exclusivamente nacional, e tal como as reformas anteriores, segue modelos externos, como, por exemplo, o da França para o ensino de História. Foi com base nas expectativas do governo Federal - que estava “alinhado ao modelo liberal” internacional - que o MEC comprometeu-se a fazer uma total reformulação curricular. Além disso, outras referências também foram trazidas.

Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina construtivismo. Essa linha de orientação para os currículos norteou as reformulações dos países ibéricos e da América Latina, especialmente os do Mercosul. (BITTENCOURT, 2011, p. 103).

2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de História

Em 1989, quando o Ministério da Educação e Cultura lançou os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram apresentadas as novas diretrizes para uma possível transformação do ensino de História. A ideia era ampliar e aprofundar o debate educacional

envolvendo escolas, governos e sociedade, provocando transformações no sistema educativo brasileiro. Era, também, insubordinar-se diante do “império do fato”.

Os conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados a partir de 1997, apontam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados por subtemas. [...] Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, baseada em fatos/marcos da história europeia, integrados, quando possível, aos fatos/marcos da nação brasileira. Era, assim, uma resposta ao “quadripartismo francês”⁴³, ao eurocentrismo [...] radicalmente incorporado no Brasil. (FONSECA, 2010, p. 3).

As propostas dos PCN (1998) procuraram atender às camadas populares. Também se pautaram em fortalecer todas as camadas sociais a partir de uma formação política e cidadã. Fonseca (2010) chama a atenção para o papel dos currículos de História na formação de cidadãos e para as demandas de grupos sociais e étnicos que, desde os anos 1970, se intensificaram no Brasil. São movimentos de mobilização das mulheres, negros e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. A consequência foi a conquista de espaço na Constituição de 1988 nas áreas da cultura e educação afrodescendentes e indígenas. (FONSECA, 2010, p. 4).

Nos anos 1990, do século passado, as novas propostas curriculares para o ensino de História não se desvincularam de seu caráter formador de uma identidade nacional. O Estado ainda tem a expectativa de preparar o cidadão para a convivência em sociedade e deixa claro esse objetivo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96, em seu artigo 2º, conforme citado em Silva e Guimarães (2012, p.58).

Art.2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nos PCN faz-se a crítica do conteúdo livresco e decorativo que caracterizou o ensino da área por muitos séculos, o que significa uma ruptura com a tradição desde que a História se tornou disciplina escolar. Mas não abandonou o seu caráter formador, chamando a atenção para a necessidade de levar os alunos a compreender a cidadania como participação social e política; incentivando as atitudes de solidariedade e cooperação no dia-a-dia bem como o repúdio às injustiças. (SILVA E GUIMARÃES, 2012, p. 58).

⁴³ História antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Denunciou-se a prática do ensino de História com forte cunho ideológico, a serviço de grupos sociais e que se revelou na história patriótica, aquela que valorizava apenas os heróis; nas temáticas econômicas, que abordavam os ciclos sucessivos e lineares da economia, como se o Brasil só pudesse alcançar o desenvolvimento econômico quando chegasse à industrialização. (BRASIL, 1998, p.21-24).

O impulso das transformações sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil no processo de democratização e a nova realidade que passou a “invadir” a escola no final da década de 1980 foram também levadas em consideração. Percebeu-se que as novas tecnologias de informação - o rádio e a televisão – davam acesso a maior número e a melhor qualidade de informação e, conseqüentemente, o currículo formal passou a ser pressionado pelo currículo real. (BRASIL, 1998, p.27).

No intuito de clarear os conceitos citados, retomamos Sacristán (2000). “O currículo é algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados”. (SACRISTÁN, 2000, p.205). Essas inter-relações “são recíprocas e circulares entre si”. A partir desse pressuposto, o autor propõe um modelo com seis fases de objetivação do currículo: o **currículo prescrito** que é composto pelas orientações de conteúdos nacionais. Ele representa as forças políticas e econômicas que exercem pressões sobre a configuração dos conteúdos. Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quando esse tipo de currículo passa a ser interpretado, transformado em orientações para a prática em sala de aula, passa a ser o **currículo apresentado aos professores**. Exemplo: livro didático, apostilas, Parâmetros Nacionais, entre outros. Já, o **currículo moldado pelos professores** refere-se àquele que é utilizado pelos docentes em sua prática cotidiana, em sala de aula. Portanto, depende muito das aptidões, interesses, habilidades, etc. do professor e das condições de trabalho que encontra. É um currículo modelado nas experiências pessoal e social do professor.

O **currículo em ação** “é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor”, é o do contexto da aula, onde se misturam professores, alunos, livros, conteúdos. É o contexto da prática do professor e a análise dessa fase que dá o sentido real à qualidade do ensino. Já o **currículo realizado** refere-se aos resultados, tanto para os alunos quanto para os professores. Segundo Sacristán (2000, p.106), este caracteriza-se pelos mais diversos tipos de efeitos: “cognitivo, afetivo, social, moral, etc. As conseqüências do currículo se refletem em aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar”. Por último, há o **currículo**

avaliado, que “acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos”.

O currículo formal corresponde ao que Sacristán (2000) denomina currículo prescrito e o currículo real, ao em ação.

Os PCN propuseram uma mudança na concepção que envolve a relação ensino-aprendizagem em História. Aproximaram-se do debate entre as diversas tendências historiográficas da História cultural, social e do cotidiano. Por isso, aquela tendência do ensino de História baseado no modelo eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo, passou a ser totalmente rejeitado. Foi denunciado como “produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História” (BRASIL, 1998, p.27).

Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram a ser refutados enfaticamente. Os livros didáticos e as atividades tradicionalmente propostas por eles também. A nova proposta era a de que o estudante desenvolvesse, dentre outras habilidades do pensamento, o domínio procedimental de pesquisa histórica, acreditando-se que os acontecimentos não podem ser estudados isoladamente e que “é preciso ensinar o estudante a pensar/refletir historicamente”, (BRASIL, 1998, p.28).

Ainda dentro do desenvolvimento do pensamento histórico, propunha-se levar ao aluno a confrontação das versões históricas, utilizando diferentes fontes de informação como recurso didático. Não se tratava mais de apresentar uma única fonte de informação como se essa fosse a única verdade a ser aceita, passivamente. Nesse processo, os PCN procuraram mudanças substantivas nos objetivos, nos conteúdos e métodos de ensino em História. (BRASIL, 1998, p.25).

Com a implantação dos PCN nas escolas, o diálogo entre pesquisadores e docentes ampliou-se, ao mesmo tempo em que houve, também, a expansão dos cursos de pós-graduação em História, com a presença maciça de professores de Ensino Fundamental dos Anos iniciais e finais, e conseqüente produção editorial. (BRASIL, 1998, p.25).

Os PCN para História no Ensino Fundamental - Anos finais propõem que os alunos sejam capazes de:

- *Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si, o mesmo respeito;*

- *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- *Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;*
- *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- *Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- *Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- *Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- *Utilizar as diferentes linguagens - verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
- *Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
- *Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.* (BRASIL, 1998, p.7-8).

Em 2003, a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico passou a ser obrigatória pela Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente da República. (BRASIL, 2003). Em função disso e de outras resoluções relacionadas ao assunto, em 2004, a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - sofre alterações. (FONSECA, 2010, p. 4).

Dentro desse mesmo espírito, em 2008, a Lei Federal n. 11.645 alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena”. (FONSECA, 2010, p. 4).

Em 2006, o Governo Federal, por meio da Lei n.11.274/2006, (BRASIL, 2006), ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental⁴⁴. Nesse contexto, depois de

⁴⁴ Pela Lei os municípios, estados e o distrito federal tiveram prazo até 2010 para implantar o ensino fundamental de 9 anos.

discussões no âmbito do Conselho Nacional de Educação, novas diretrizes nacionais tiveram seu texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).⁴⁵ No que diz respeito ao ensino de História, o item C, do artigo 14, estabelece como componente curricular: o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígenas, segundo Parecer CNE 7/2010, p.66. (BRASIL, 2010).

O que se percebe é que, no contexto do século XXI, a relação da História com a construção da cidadania permanece. Segundo Fonseca (2010), ainda lhe cabe o papel educativo, formativo, cultural e político. Contudo, em novo formato. Hoje é necessário “diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares, saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias, sociedades.” (FONSECA, 2010, p. 6).

A realização desse panorama sobre a trajetória da História como disciplina escolar se faz importante, pois nos ajuda a compreender possíveis relações entre as dimensões do currículo, do prescrito ao em ação.

A trajetória da História como disciplina escolar no Brasil atravessou séculos e deixou suas marcas nas práticas dos professores. Algumas delas já estão quase apagadas da memória. Outras insistem e permanecem. Umas, já consideradas “mortas”, só aparecem naqueles momentos imprevisíveis, quando somos chamados a responder no momento da ação, sem que se possa refletir, analisar e interpretar as situações.

Além da trajetória oficial, aquela determinada pelas Leis e programas institucionais, existem as diversas tendências que permearam a historiografia brasileira e que, também, fizeram e fazem parte da formação dos professores de História. Apresentamos, no próximo item, um panorama de tais tendências, com o objetivo de auxiliar na análise dos sujeitos.

2.4. Conteúdos escolares e tendências historiográficas: história das disciplinas

Subjacente ao trabalho docente de História encontram-se entre uma ou mais tendências historiográficas. Consideramos que compreendê-las nos permite dialogar com suas heranças e com os mecanismos que regulam suas práticas no cotidiano do sujeito em foco. Assim, apoiando-nos em Bittencourt (2011) e Burke (1995) identificamos concepções e características visualizadas de forma sintética no quadro abaixo.

⁴⁵ Em 9 de julho de 2010 foi publicado o texto do Parecer referente as novas diretrizes curriculares e o Projeto de Resolução (Parecer CNE 7/2010) foi aprovado pelo CNE e homologado pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2010).

Quadro 1. Tendências Historiográficas e o trabalho do professor de História

Concepção	Características
História como narrativa ou tradicional	Sua maior influência é percebida no século XIX e século XX. Define história como o conhecimento e narrativa do passado dos fatos e dos grandes feitos dos homens estadistas, gerais e outros eleitos como especiais. Os historiadores, ao produzirem essa narrativa, devem ser objetivos e manter sempre uma atitude imparcial e neutra diante dos fatos. Pretensamente reconstituir o passado tal como aconteceu, sem conferir qualquer tipo de interpretação. (BITENCOURT, 2011, p. 143-144). Segundo esse paradigma, a história está intimamente ligada à política. Sua função é narrar sobre os Estados e situações das nações no âmbito nacional e internacional, mais que no regional. A história da arte e da ciência, nesse caso, é colocada à margem. Comenta-se que essa é uma história “vista de cima”. ⁴⁶ Deve, também, basear suas pesquisas em registros oficiais preservados em arquivos e não em narrativas como crônicas de época. Por isso, qualquer evidência que não fosse documento oficial era colocada de lado, inclusive aquelas que pertenceram às sociedades que ainda não haviam desenvolvido a escrita. (BURKE,1995).
Escola dos Annales e a Nova História	Pode-se dizer que, entre outros fatores nasce como reação à história positivista e ao paradigma tradicional que defendia a história como essencialmente política. Para seus seguidores, tudo tem história, tudo tem um passado que pode ser reconstruído. Dessa forma, surgiram desde a década de 1970, diversas histórias como da infância, morte, loucura, clima, odores, sujeira dentre outros. Diferentemente dos historiadores tradicionais, os da Nova História dão atenção à análise das estruturas. Segundo Peter Burke (1992), “o que realmente importa são as mudanças econômicas e sociais de longo prazo (<i>La longue durée</i>) e as mudanças geo-históricas de muito longo prazo.” Comenta-se que esta é uma história “vista de baixo” ⁴⁷ , pois se preocupa com pessoas comuns e com a experiência da mudança social, com as mentalidades coletivas. A História não é objetiva, pois é impossível ao historiador ter uma relação imparcial com o seu objeto de pesquisa. Defendem que o pesquisador enxergue o mundo por meio de sua cultura e é por meio desse olhar que escolhe o objeto de pesquisa histórica, o analisa e recorta o passado. A pesquisa também passa a ser baseada na diversidade de evidências como fontes orais e estatísticas, dentre outras. Para Burke (1995), “uma maneira de descrever as realizações do grupo dos <i>Annales</i> é dizer que eles mostraram que a história econômica, social e cultural pode distinguir exatamente os padrões profissionais estabelecidos [...] para a história política.” (BURKE, p. 16, 1995).
Marxismo	Marxismo: tem como princípio a história como ciência. O enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas. As análises marxistas dão primazia aos fatores econômicos e utilizam conceitos como modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. Defendem que as mudanças ocorrem pelas lutas sociais e não por indivíduos. O impacto entre os historiadores foi intenso e, segundo Bittencourt (2011), variando entre tendências mais voltadas para a história econômica e as ligadas a uma história social. Mais marcante a partir da década de 1970, permanece até hoje como base de organização de várias propostas curriculares. (BITENCOURT, 2011, p. 146-147).
História Social	Hoje em dia não se trata de uma história que coloca a política de lado, como se pensava no passado. A história materialista e determinista, característica do marxismo, é criticada. Contudo, o marxismo não é totalmente abandonado e a economia é levada em consideração na constituição da cultura. Os que seguem a história social defendem que a cultura deve ser levada em consideração tanto no comportamento individual como no

⁴⁶ História vista de cima, segundo Peter Burke (1995), é aquela que conta sobre a elite, os grandes homens, as grandes batalhas, o Estado. (BURKE, p. 53, 1995).

⁴⁷ História vista de baixo, segundo Peter Burke (1995), é aquela que resgata as experiências passadas da massa da população. Serve como “corretivo à história da elite”, abrindo a possibilidade de síntese entre a história do tipo mais tradicional com a história da experiência do cotidiano das pessoas. (BURKE, p. 54, 1995).

	coletivo, na vida cotidiana, nos momentos de crise. Também é classificada como história “vista de baixo” (BURKE, 1995) Nessa abordagem renova-se a concepção de poder, antes entendido apenas em suas relações com o Estado. Incorporaram as lutas e os movimentos sociais de diferentes setores da sociedade: movimentos feministas, ambientalistas, étnicos, religiosos, etc. No Brasil, ficou conhecido como “história dos vencidos”. (BITTENCOURT, 2011).
História cultural	Se aproximando da antropologia, na década de 1980, a história incorpora os povos que haviam sido esquecidos pela história tradicional, ou seja, aqueles que não tinham desenvolvido a escrita. Os historiadores recorrem a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes em suas pesquisas: oral, lendas, mitos, objetos materiais, construções, etc. Hoje procura vincular-se à micro-história e macro-história ou nova história cultural. Por um lado há uma perspectiva globalizante, que se preocupa com o papel do Estado e outra com os micropoderes. (BITTENCOURT, 2011, p. 149-150).
Micro-história	“A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas. [...] A micro-história não pode ser definida em relação às microdimensões de seu objeto de estudo. [...] Seu trabalho tem sempre se centralizado na busca de uma descrição mais realista do comportamento humano, empregando um modelo de ação e conflito do comportamento do homem no mundo que reconhece sua - relativa - liberdade além, mas não fora, das limitações dos sistemas normativos prescritivos e opressivos. Assim, toda ação social é vista como resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. [...]” (BURKE, p. 134-135, 1995).

Fonte: Quadro elaborado pela autora dessa dissertação baseado em Burke (1995) e Bittencourt (2011).

Tais tendências encontram-se, em maior ou menor grau, implícitas ou explícitas nas concepções e percepções de professores de História, dos sujeitos desta pesquisa, cujo perfil encontra-se no próximo capítulo sobre a metodologia escolhida.

CAPÍTULO III

Caminho metodológico percorrido

A pesquisa de campo

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem essa oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino; se ela for negada, o ensino cairá na reprodução, transmissão e rotina. (IMBERNÓN, 2011, p. 499).

3.1. Caminho metodológico percorrido

A partir da definição do problema, dos objetivos, do levantamento das hipóteses expressos na introdução, e do referencial teórico apresentado para oferecer sustentação à pesquisa, delineamos o caminho metodológico optando pela pesquisa qualitativa. Para tanto utilizamos a **pesquisa bibliográfica**, expressa especialmente por meio da fundamentação teórica; a **análise documental**, imprescindível nesta pesquisa e expressa em itens apropriados especialmente no quarto capítulo e a **pesquisa de campo**, abordada neste capítulo. Para a **recolha de dados** utilizamos o *questionário* e a *entrevista reflexiva*.

Por esse caminho, visamos esclarecer o problema, sistematizá-lo, comprovar – ou não – as hipóteses, atingir os objetivos.

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas estão inscritas na pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa qualitativa, para Chizzotti (2011, p. 18), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” Por isso, opõe-se à pesquisa do tipo quantitativa, modelo inspirado nas ciências naturais⁴⁸ e que recorre à quantificação como a única forma de validar uma generalização. (CHIZZOTTI, 2011, p. 29).

Nas pesquisas em ciências humanas levam-se em consideração que pesquisadores, bem como o objeto de estudo, são atores sociais que agem e reagem. Ambos podem orientar e influenciar a situação de diversas maneiras.

O fato de o pesquisador em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber cuja medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais. [...] A ideia de lei da natureza e de determinismo, cara ao positivismo, aplica-se mal as ciências humanas. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 35).

Laville e Dionne (1999) explicam que não é comum e possível basear a construção de uma pesquisa em ciências humanas em uma medida objetiva, tal como se faz em ciências naturais. A construção do saber científico na área de humanas, embora com base na prudência e no método, está contextualizada em um “jogo da vontade dos atores sociais” (p. 35) e seus

⁴⁸ Em ciências naturais, considera-se que um conhecimento é válido se, repetindo a experiência tantas vezes quanto necessário e nas mesmas condições, chega-se aos mesmos resultados. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 35)

resultados podem variar. Isso ocorre porque o número e a complexidade de fatores que a envolvem tornam difícil um resultado exato.

Se em ciências naturais a medida das modificações pode ser facilmente definida e quantificada, em ciências humanas, não. Como quantificar com exatidão inclinações, percepções, preferências, visões do mundo...? O verdadeiro, em ciências humanas, é ainda mais relativo porque, com frequência, não pode basear sua construção sobre uma medida objetiva dos fenômenos estudados, como é possível fazê-lo em ciências naturais. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 35).

E são, justamente, as inclinações, percepções, preferências, visões do mundo relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de História que buscamos em nossos sujeitos.

Entendemos que os sujeitos, e suas práticas pedagógicas, enquanto professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental inserem-se na complexidade do real. Para analisá-los nesse contexto, tendo-se em vista as reflexões que fazem sobre a sua prática e seus resultados, a pesquisa qualitativa é a que melhor instrumentaliza o pesquisador.

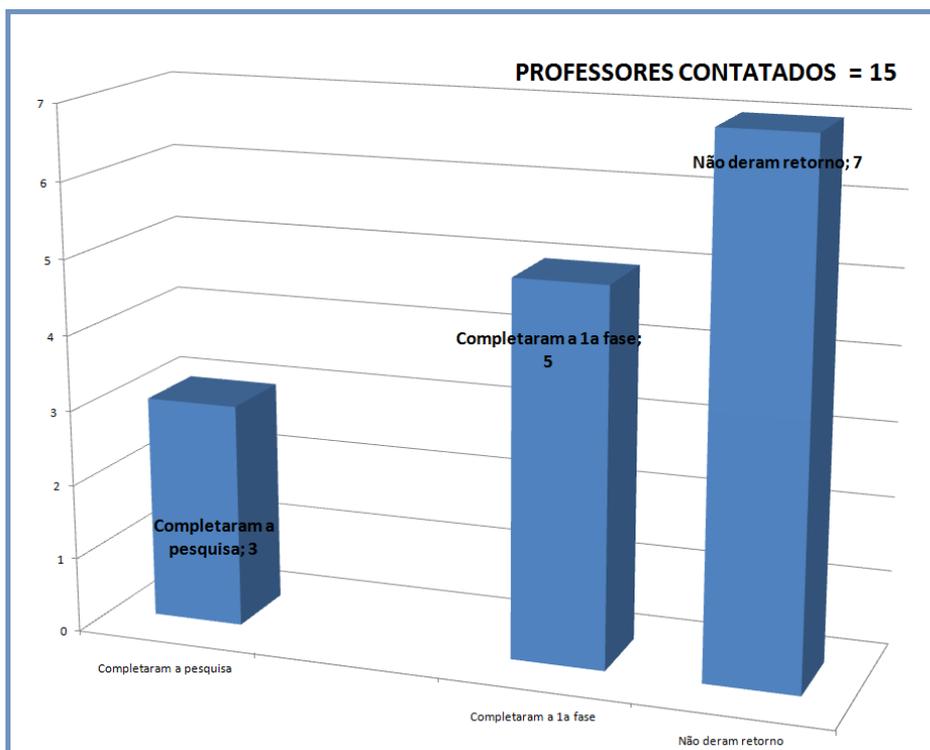
3.2. Instrumentos para a recolha de dados

A recolha de dados para este estudo ocorreu via dois procedimentos complementares à recolha efetivada via pesquisa bibliográfica e análise documental: o questionário e a entrevista reflexiva.

No primeiro encontro com os professores a pesquisadora apresentou-se, explicou os objetivos da pesquisa e foi trabalhado o questionário (APÊNDICE A) a ser respondido, entremado por comentários, e entregue de imediato. Num segundo encontro, ocorreu a entrevista orientada por questões disparadoras. (APÊNDICE B).

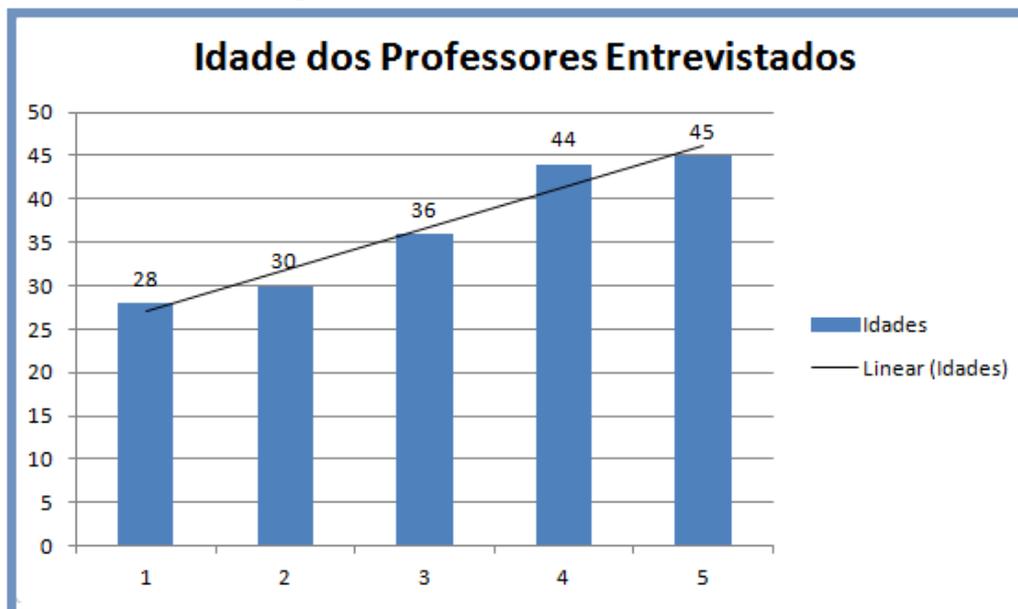
O questionário, aplicado no primeiro encontro, composto por 9 questões objetivas (APÊNDICE A), ajudou na caracterização dos sujeitos da pesquisa. Assim, foi possível levantar dados como: nome, idade, escola onde leciona, formação inicial e pós-graduação, tempo de formação e serviço, segmento em que atuam e programa utilizado no ensino de História. Organizamos as informações em gráficos, para melhor visualização. Em seguida, são analisados os dados.

Gráfico 1. Professores contatados



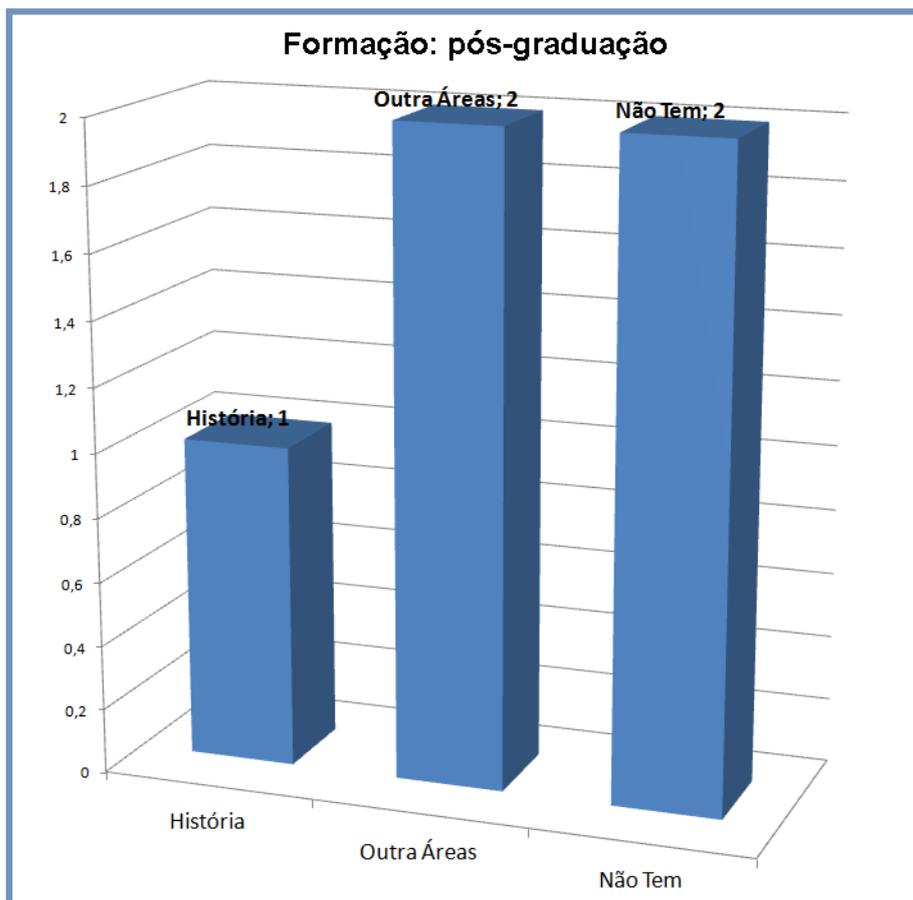
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa de campo.

Gráfico 2. Idade dos professores.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa de campo.

Gráfico 3. Formação dos professores - pós-graduação.



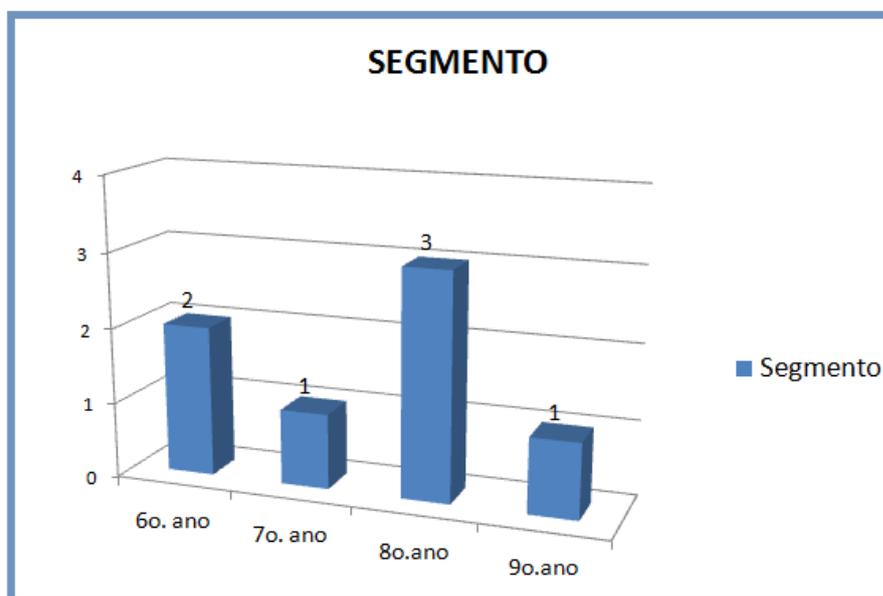
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa de campo.

Gráfico 4. Tempo de serviço dos professores (anos), 2013.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa de campo.

Gráfico 5. Segmento de atuação dos professores, 2013.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa de campo.

3.2.1 Os sujeitos pesquisados

Os sujeitos pesquisados neste trabalho são professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental que trabalham nas escolas particulares da cidade de São Paulo, denominadas nesse trabalho como E1, E2 e E3. A escolha desse grupo deu-se pelas características que os marcam tais como formação, experiência na rede privada e pela disposição por parte deles em participar da pesquisa.

Estes professores são denominados pela letra P maiúscula, acompanhada de um número. Dos quinze professores contatados, total de docentes de História das três escolas investigadas, tivemos o retorno de cinco deles, representando um terço de respondentes ao primeiro questionário. A adesão mais ampla se efetivou por meio de entrevistas aprofundadas, especificamente, com três professores.

Considerando os 5 professores citados, a numeração apresenta-se da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5. Ressalta-se nesta investigação, a garantia do sigilo quanto à identidade dos entrevistados. Sublinha-se que pelo aprofundamento das respostas obtidas, o número de sujeitos se coaduna ao instrumento de coleta de dados optado - a entrevista reflexiva.

Constatamos que os professores possuem experiência na rede pública, além da rede particular de ensino, pós-graduação, nível mestrado. A maioria está entre a população masculina e os que têm maior tempo de profissão.

Percebe-se pelos dados, que a faixa etária dos professores contatados varia entre 28 a 45 anos de idade, com tempo de formação bem variado, entre 4 e 23 anos. Quanto ao tempo de profissão também há grande variação, entre 6 e 23 anos de atividade profissional.

Na escola E1, conseguimos o contato direto com a professora que, prontamente se disponibilizou para responder o questionário e para participar da entrevista reflexiva. Interessou-se pelo tema da pesquisa e, neste primeiro encontro ficamos por mais de uma hora conversando sobre a educação na contemporaneidade, as aulas, o trabalho escolar, a necessidade, cada vez maior, de estimular os alunos e, ainda, as novas tecnologias. Questões de reflexão, quase que cotidianamente. Pode-se perceber a preocupação da professora quando expõe algumas de suas dificuldades:

“Estamos num período de inúmeras inovações tecnológicas e para motivar o trabalho escolar, temos de assimilar ferramentas tecnológicas na sala de aula. [...] A principal dificuldade é a de trabalhar com uma geração que, como sabemos, recebe estímulos tecnológicos diferentes das gerações anteriores. Hoje, o aluno não consegue ficar 50 minutos ouvindo uma aula expositiva”. (E1, P3).

Na escola E2, o contato foi por meio do coordenador da área de História. Uma professora de História nos apresentou. Trocamos alguns *e-mails*, por meio dos quais formalizamos o pedido para fazer contato com os professores de História da instituição. Informamos o tema da pesquisa e como ela se organizaria. Em resposta, ele nos avisou que conversaria com seus professores e, se eles concordassem, marcaríamos uma reunião para o primeiro encontro. Diante da concordância de quatro professores, agendamos a reunião.

Quando chegamos à escola, os professores estavam em uma reunião de área. O coordenador os avisou, três deles foram para outra sala conosco e justificaram a ausência de uma das professoras. Conversamos com eles sobre a pesquisa e à semelhança do que ocorreu com os professores da Escola anterior, com auxílio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TECLE - (APÊNDICE C), explicamos que não seriam identificados na pesquisa, e teriam acesso a ela sempre que assim o desejassem. De comum acordo, entregamos o primeiro questionário a cada professor, o qual foi imediatamente preenchido entremeados por comentários. Combinamos as datas dos próximos encontros para as entrevistas aprofundadas com cada um..

Quanto aos professores que responderam o questionário e não compareceram à pesquisa, trocamos diversos *e-mails*. Um deles chegou a marcar conosco no colégio, mas não compareceu. Depois de um tempo, entendemos que eles não estavam dispostos a falar sobre a

sua prática ou a sua vida profissional. Tratam-se dos professores por nós denominados P4 e P5.

Em nosso entendimento, a recusa dos professores em participar da pesquisa pode ser consequência de diversos fatores; um deles, certamente, o excesso de atividades. Dos professores que iniciaram o processo e não continuaram até o final, não teremos a chance de saber os motivos. Contudo, P4 e P5, nos intriga, justamente porque, em nosso primeiro encontro, discorreram sobre temas relacionados à pesquisa e mostraram disposição de aprofundar a temática enunciada, chegando a marcar encontros com a pesquisadora. P4 marcou dois encontros, mas depois desistiu, sem dar satisfação. P5 chegou a marcar um encontro na escola e não compareceu, deixando a pesquisadora esperando por duas horas seguidas. Conversamos por *e-mail*, a professora se dispôs a nos reencontrar para aprofundamento temático, mas também desistiu, sem dar satisfação.

Ao buscar explicações sobre esse movimento de adesão e recusa demonstrado pelos professores, encontramos em Giroux (1988) a reflexão que permitiu ampliar nossa compreensão. Segundo esse autor, há muito tempo, o professor tem sido colocado em uma situação de dependência e subordinação no espaço da escola. Esse processo se inicia na sua formação - influenciada pela racionalidade técnica - e se reforça nos relacionamentos das esferas de poder da escola com sua prática pedagógica. Visto como um executor de tarefas instrumentais dentro da escola, sua experiência prática não é levada em consideração, pois são entendidas como formas limitadoras do conhecimento. O professor como um “técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais.” (p. 9)

Para Giroux (1988, p. 14) os professores nem sempre são vistos como “pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente a propósito do discurso e da prática em educação”. A mensagem oculta que transita na dicotomia entre teoria e prática presentes na lógica da racionalidade técnica é evitar que os docentes participem criticamente da produção e avaliação dos currículos escolares. Esse autor esclarece que:

[...] uma consequência disso está no fato de que são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a consequente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da escola. (GIROUX, p. 16, 1988).

Observamos que já em 1988, Giroux detectava questões que permanecem ainda em 2014 e, que poderiam influenciar a não participação de professores em pesquisas que visam investigar a sua vida profissional, a sua prática docente.

Ressalta ainda, a respeito das estruturas do conhecimento, que entre as exigências feitas pelas escolas burocratizadas está,

[...] que o conhecimento seja estratificado em vários níveis de status ou prestígio; que o **conhecimento baseado na experiência concreta** seja tratado como de **menor status**, mas que o **conhecimento expresso em princípios abstratos** e generalizados sejam considerados como tendo **alto status**. (WAKE, 1979, p. 16 apud GIROUX, 1988, p. 16).

Em nosso entender, talvez esse seja o contexto que justifica o movimento dos professores entre a aceitação e a recusa. A considerável perda do poder dos professores em relação à percepção de seu papel na prática escolar, e na reflexão sobre essa prática, faz com que ele mesmo se desvalorize.

O que chama a atenção, e que nos levou a fazer essa relação, foi o fato do movimento de aceitação e recusa à participação na pesquisa incidir, justamente, sobre aqueles professores que não têm pós-graduação. Todos os contatados com curso de pós-graduação aderiram à entrevista aprofundada.

P4 tem 4 anos de experiência em sala de aula, formação em bacharelado e licenciatura, e dá aulas também na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. P5 é formada em Ciências Sociais e não em História. Contudo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconhece como apto a atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, qualquer profissional com esta licenciatura.⁴⁹

Por meio das informações coletadas no questionário trabalhado no primeiro encontro foi possível perceber certa incoerência na resposta de P5 que informou ter 5 anos de formação acadêmica e 16 anos de tempo de trabalho como professor.

O contato com o professor da escola denominada E3 se deu por meio da diretora, a quem também fomos apresentadas por uma professora de História. Ela conversou com os professores da instituição e ambos a autorizaram a nos enviar o endereço do e-mail. Contudo, embora tenhamos tentado inúmeras vezes, somente um professor, a quem denominamos P3, respondeu e se dispôs a participar da pesquisa. Marcamos um horário e fomos até a escola. Em um mesmo dia, a pedido do professor, ele preencheu o questionário 1 e nos concedeu a

⁴⁹ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#historia>

entrevista aprofundada. Conversamos bastante sobre as novas tendências da historiografia e ele demonstrou proximidade com a História Social e Cultural, apresentadas no Quadro 1. Acredita que o ideal é ...

“[...] aprender História por diversas linguagens, por meio de diversas fontes, diferentemente do que se fazia antes, na época da História econômica, marxista. Hoje temos uma gama de fontes e a própria História política é vista a partir das músicas, a História da ditadura, a partir dos protestos”. (E3, P2).

Mostrou-se interessado no tema da pesquisa e também estava bem solidário com a pesquisadora justificando que, ele e sua esposa valorizam o trabalho intelectual e que havia defendido sua dissertação há pouco tempo, em 2011.

“Interessante o tema da sua pesquisa. Você resolveu ir para a educação, é? Eu fiz o mestrado em economia na Unicamp e a minha esposa me deu a maior força. Terminei em 2011. Acho que a gente tem de estudar, tem de investir na formação. Mas não é fácil, embora eu pretenda sempre investir na minha formação. Agora é a vez dela”. (E3, P2).

Dentre os professores entrevistados, o P2 comentou sobre como o material didático foi capaz de modificar a sua prática.

“O material [...] tem muitas linguagens, muitos instrumentos né? Na aula de ditadura, em que numa charge está escrito em cima o slogan da ditadura: “Brasil ame-o ou deixe-o” e mostra um sujeito chutando alguém para fora do Brasil. A mesma mensagem? Que crítica tem em cada um? Então, o material move muito estes instrumentos de época, possibilitando que o aluno consiga ter acesso ao problema da época, por instrumentos da época. Exemplo, muitas capas de jornal, [...] - “Este jornal é de que tendência? Está criticando a ditadura ou ele está fazendo apologia, fortalecendo?” [...] Traz músicas do Chico, Caetano, Gil, por exemplo, e propõe que trabalhe com eles; grifamos as palavras que tem sentido dubio, porque aquela palavra tem um sentido de crítica à ditadura. Um material legal, aprendi com ele. Antes eu dava aulas em que eu não perguntava nada para eles [alunos]. Aprendi a dar aula em cursinho e quando cheguei no Fundamental era só `cuspe e giz`; me matava e chegava na prova, o resultado era horrível”. (E3, P2).

Todos os professores sujeitos da pesquisa tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE -, exigido pelo Comitê de Ética da PUCSP.

A maioria deles é formada em História, em importantes instituições de ensino, reconhecidas nacional e internacionalmente. Dos três professores que apresentam pós-graduação, somente um optou por História. Dos outros dois, um pós-graduou-se em economia

e outro em educação. Embora existam professores com pós-graduação, não encontramos nenhuma participação em programas de formação permanente, entendida aqui tal como defendida por Imbernón (2009). O autor defende que há elementos muito importantes na prática da formação permanente do professorado que precisam ser colocados em ação nas políticas e nas práticas de formação. Dentre elas,

- a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre professorado;
- a possibilidade de maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado.
- [...] potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para os que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 39-40).

No primeiro questionário trabalhado, o item 5 apresenta uma seleção de possibilidades de cursos que poderiam ter sido feitos pelos professores, após a formação inicial. Dentre os itens, o professor poderia optar por: capacitação, extensão, aperfeiçoamento, especialização, MBA, mestrado, doutorado e outros. Também, pergunta-se sobre a instituição onde cursou, a duração e o ano de conclusão do curso. Um dos objetivos era o de detectar se havia algum tipo de trabalho com formação continuada sendo desenvolvido. Ao analisar as respostas pudemos constatar que não, já que os cursos apontados foram mestrado e MBA. É possível que ainda se tenha como pressuposto - tanto por parte da instituição quanto dos professores - que a aprendizagem do trabalho “passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”. (TARDIF, 2012, p. 57).

P1, ao falar do seu mestrado, explica que:

“[...] eu fui para a academia muito menos pensando em fazer pesquisa histórica pura para se encerrar nela mesma, e muito mais para trazer a discussão em sala de aula. [...] Eu fui como professor de história. Inclusive as pessoas falam assim, porque você não foi para a área de educação? Não, porque eu sou historiador. Não fui para a área de educação e fazer pedagogia, fazer mestrado em pedagogia porque sou professor de História.

Eu vim discutir história prá depois poder, em sala de aula, tratar com meus alunos de história”. (P1, E2).

Pudemos constatar que o professor P1 tinha desistido do mestrado, mas a Universidade X⁵⁰ o chamou, dando-lhe uma segunda chance para concluir o curso e defender a dissertação. Podendo contar com uma licença da escola E2, não remunerada, ele resolveu, com muita garra, reassumir o mestrado, concluído em 2001:

“Meu filho pequenininho tinha acabado de nascer, uma zona. Minha mulher viajando... um caos. Daí eu falei com a direção daqui (da escola) e falei que ia defender e pedi seis meses de licença sem remuneração. Consegui, vendi meu carro [...]”. (P1, E2).

Há um esforço por parte do professor, um intenso investimento - financeiro, emocional e de tempo - em sua formação. Não se trata apenas de uma vaidade ou de diletantismo. P1 conta que o seu esforço como professor causava estranheza em alguns que valorizavam a vida acadêmica e desvalorizavam a prática.

“Então tinha uma fala: ‘você dá aula?’ - do pessoal da Universidade X, ninguém dava aula. Em primeiro lugar eu tenho que me sustentar,[...] a bolsa [...] tenho filho pequeno, dou aula no estado, enfim, e segundo, porque eu sou professor de história, é minha profissão. É engraçado, porque as pessoas fazem mestrado pensando só na carreira acadêmica, mas nunca associando o trabalho da universidade com a prática da sala de aula” (P1, E2).

A visão que perpassa a relação teoria e prática, expressa no relato do professor, é explicada por uma divisão comum na educação que separa os “teóricos” dos “práticos”, pois a prática é compreendida como um conjunto de ações individuais, ligada à habilidade de pessoas concretas, “aquele que nos faz pressupor que as destrezas estão delimitadas em uma técnica específica isolada do contexto e da cultura em cujo interior foi construída e continua a ser modelada”. (SACRISTÁN, 1999, p. 95).

Sacristán (1999) ao apontar esta constatação afirma ainda, que tendencialmente, são reduzidas as relações entre os dois...

[...] como se se fizesse a cada um deles possuidor de todo conteúdo que cabe em cada um dos termos da polaridade teoria-prática: a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 21).

⁵⁰ Uma universidade pública do interior de São Paulo, com reconhecimento nacional e internacional.

O professor P1, ao contestar “*o pessoal da Universidade X*” já percebera, no exercício de sua profissão, que essa separação é equivocada. Ele reconhece a importância em associar o trabalho desenvolvido na universidade à prática da sala de aula. O que o professor constituiu como um saber particular pode ser conferido no que explica Sacristán, ao fazer a crítica à dicotomia entre teoria e prática.

Essa suposição [da polaridade teoria-prática] é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 21).

Embora tenhamos constatado que nenhum dos professores apresenta a experiência com formação permanente, nos casos de P1 e P2, a percepção deles é a de que o fato de terem ampliado a sua formação, buscado aperfeiçoamento, colaborou com a sua prática. Os professores P1 e P2 relataram que o mestrado fez diferença na sua atuação em sala de aula.

“[...] quando eu fiz o mestrado, na Universidade X com todas as disciplinas, enfim, discutindo todas as historiografias referentes ao tema que eu tratava e tal, me senti muito mais munido de discussão teórica prá atuar em sala de aula. Pois é, então, por exemplo, quando eu comecei a discutir a micro história, que eu não tinha feito esta discussão na graduação, porque eu me formei nos anos 90, eu fiquei encantado e trouxe isso para a sala de aula [...]”. (P1, E2).

“[...] depois que eu fiz o mestrado em economia nunca mais dei a mesma aula sobre o Convênio de Taubaté⁵¹. Hoje é completamente diferente! A minha visão e as minhas aulas, sobre esse assunto, mudaram”. (P2, E3).

Já a professora P3 (E1), não concorda que a pós-graduação tivesse mudado alguma coisa em sua prática. Tendo concluído a sua dissertação em uma importante instituição estadual, em São Paulo, na área de Educação, ela afirma categoricamente:

“[...] eu sinto muito, mas o mestrado não mudou nada nas minhas aulas”. (P3, E1).

Sobre esse fenômeno, Sacristán explica que o conhecimento científico pode não contribuir diretamente na prática educativa. Para que isso ocorra, segundo o autor, é preciso que a teoria seja transformada em um instrumento do pensamento auxiliando o professor a

⁵¹ O Convênio de Taubaté é chamado dessa forma por ter sido celebrado nessa cidade paulista. Trata-se de um acordo assinado em 1906 entre os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro com o propósito de garantir a renda da cafeicultura. Este acordo estava inserido no contexto de baixa do preço do café no mercado internacional devido ao excedente de produção, dentre outros fatores. (FAUSTO, 1996, p. 266).

diagnosticar, a desvendar e fazer a crítica. Também em uma ferramenta que o ajude na “reflexão retrospectiva” sobre as práticas e na “projeção prospectiva de ações”. (SACRISTÁN, 1999, p. 117).

Mesmo que o mestrado, efetivamente, tenha mudado a prática de alguns professores, o problema da formação docente persiste. A dicotomia entre teoria e prática é que cria abismos. A prática, sob a luz da teoria, pode ser aprimorada e,

[...] amplia perspectivas e aprimora a racionalidade imperfeita que nos orienta, pode destruir erros e preconceitos, liberando o conhecimento pessoal da determinação contextual e local; mas pode também deslegitimar e até destruir, a sabedoria útil do senso comum, válida para avaliar situações, bem como decisões nas ações educativas. (SACRISTÁN, 1999, p. 118).

A entrevista reflexiva também foi assumida como procedimento da pesquisa qualitativa. Entendemos que por meio dessa técnica é possível estabelecer uma relação com o entrevistado que vai além da entrevista pura e simples. Szymanski (2011) explica que este tipo de entrevista, ao exigir a organização das ideias e do pensamento para que a narrativa e o diálogo organizado ocorram, é capaz de produzir um complexo intercâmbio de significados e emoções entre os interlocutores que aciona um importante processo de reflexão. No processo de reflexão novos significados podem ser produzidos.

Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se, a partir daí, a participação de ambos no resultado final [...], o significado é construído na interação. (SZYMANSKI, 2011, p. 14).

Outro aspecto a ser salientado a respeito da entrevista reflexiva como técnica, é o fato dela proporcionar condição de horizontalidade entre entrevistador e entrevistado, contornando algumas dificuldades inerentes a uma situação de interação humana. A autora propõe o respeito pelo saber da experiência do entrevistado e a igualdade de poder na relação que deve se instaurar pelo diálogo, cuidados devidamente observados. O pressuposto é o de que todo saber vale um saber. (SZYMANSKI, 2011).⁵²

⁵² Szymanski (2011) chama a atenção para as condições psicossociais presentes nas situações que chama de face a face e as dificuldades decorrentes desse fato: jogo de interesses, medos, interesses pessoais, etc.

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2011, p. 15).

As entrevistas com os professores se organizaram de forma não estruturada. Assim, mais flexível, possibilitou circunscrever percepções e sentimentos em relação a práticas em aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Optamos por este tipo de entrevista por acreditar que esta,

[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (LAVILLE, 1999, p. 189).

Preparamos um questionário prévio, um rol de perguntas relacionadas à hipótese e aos objetivos da pesquisa, para apoiar a pesquisadora durante a entrevista com os professores (APÊNDICE B). Contudo, respeitando os princípios da pesquisa, perguntas emergiram em função das respostas do interlocutor às questões disparadoras.

Para cada tema, ele [o pesquisador] prepara uma pergunta a fim de começar a entrevista, para logo seguir o interlocutor em seu terreno, improvisando então suas intervenções em função do desenrolar das interações. (LAVILLE, 1999, p. 189).

Assim, as entrevistas transcorreram em um clima de partilha. Ora o pesquisador mantinha o controle da entrevista apresentando as questões previamente preparadas, ora incentivava o entrevistado a se expressar livremente.

As entrevistas foram registradas em um gravador e transcritas cuidadosamente para que se pudesse fazer a análise dos dados coletados. As entrevistas com os professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, sujeitos desse trabalho, aconteceram em três escolas particulares da capital paulista. Estas escolas constituíram-se no cenário da pesquisa.

3.2.2 O cenário da pesquisa

Com a intenção de preservar a identidade das instituições pesquisadas, as escolas aqui são denominadas E1, E2 e E3. Todas fazem parte da rede particular de ensino, e atendem alunos de diferentes bairros da cidade de São Paulo. Assim, podemos dizer que entre elas há elementos que se entrecruzam e outros que as diferenciam dando riqueza para a nossa pesquisa.

As três escolas pesquisadas estão inseridas em um contexto social e econômico, mais ou menos semelhantes e, por serem da rede particular, têm características comuns que justificam a nossa escolha. As três escolas têm se posicionado frente à sociedade paulistana com o objetivo de formar cidadãos responsáveis e intelectuais capazes de entrar nas melhores universidades do país há mais de 70 anos. Destacam-se pela infraestrutura que oferecem aos seus alunos, além de se apresentarem como tendo proposta pedagógica consistente e, parecidos, atual, afinada com as necessidades do século XXI.

O Colégio E1, localizado no bairro Paraíso, zona centro-sul de São Paulo, atende cerca de 2700 alunos entre os anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio. Funcionando desde 1944, hoje é reconhecido - dentro e fora da cidade - como uma das escolas de excelência. Segundo a professora P3, a expectativa de muitos pais de alunos dessa escola é a de que seus filhos tenham uma excelente formação e ingressem naquelas universidades que consideram as melhores do país.

“Aqui na escola tem mãe e pai que desde o sexto ano já fala em vestibular. Tive um aluno cuja mãe já tinha programado toda a trajetória do filho: entraria em Harvard e seria médico. Isso não é incomum. Tem família que vem de outro estado. Uma parte muda prá São Paulo só prá trazer o filho e colocá-lo aqui na escola. Aí fica todo mundo se sacrificando, pai de um lado, mãe de outro; muitas vezes a vó vem dar uma força e deixa o avô sozinho na terra natal [...]. A justificativa é: lá na minha cidade ele não conseguiria fazer um bom curso para passar no vestibular. Isso porque o aluno está entrando no Ensino Fundamental!” (P3, E1).

O espaço físico comporta quatro andares, muitas escadas, 69 salas de aula, secretaria, sala dos professores, laboratórios e outros espaços que sofrem reformas ao longo do tempo e em função do crescimento da demanda. Por meio das salas de aula compostas por fileiras duplas e carteiras fixas no chão, impedindo qualquer mobilidade para o aluno e a presença de infraestrutura como um telão, um computador de nova geração e um aparelho de *AppleTV* em cada sala para garantir o uso de *tablet*, percebe-se nitidamente a convivência entre o tradicional e a modernidade tecnológica.

Grande parte dos professores dessa escola tem pós-graduação - mestrado ou doutorado - dentro e fora do país, e muitos deles os tem graças ao incentivo financeiro da mantenedora. Da mesma forma, alguns deles são convidados a participar de Feiras e Congressos nacionais e internacionais. Segundo uma professora de História dessa instituição, entrevistada, os investimentos ainda são mais intensos nas áreas de ciências e tecnologia.

“Na área de História nós não temos um projeto que envolva tecnologia. Acho que aqui o investimento é mesmo nessas áreas. Ciências [os professores de ciências] manda bem, porque está sempre viajando [para fora do país] e apresentando muitas coisas, mas sempre associado a tecnologia. História não tem como fazer isso”. (P3,E1).

Com relação a sua ação dentro da escola, a professora declara que se sente livre para criar novas estratégias de ensino. E cria sempre que é possível, mesmo que tenha de sair do que está previsto. Embora também admita que abandonar a programação não é uma opção. Ela só lamenta a falta de tempo para maiores investimentos já que, por questões financeiras,

“[...] tenho um número de aulas considerável, o que torna minhas atividades extremamente cansativas”. (P3, E1).

O colégio E2, localizado no bairro Vila Mariana, zona Sul de São Paulo, funciona desde 1858. Atende cerca de 3800 alunos desde a Educação infantil até o Ensino Médio e conta com laboratórios de Ciências Naturais, robótica, redação e línguas estrangeiras modernas. O prédio do Colégio preserva grande parte da arquitetura de sua fundação e suas instalações são de grandes dimensões contando com bibliotecas, anfiteatros, ginásio poliesportivo dentre outros. Há, cerca de 122 salas de aula e o professor durante a entrevista chegou a comentar que em 2013 havia 10 salas só de 6º ano.

Muitos dos professores têm pós-graduação - mestrado e doutorado - e fazem reuniões periódicas para discutir o que consideram, no momento, relevante para a área. O professor entrevistado contou que segue o programa de História determinado pela instituição, mas tem total liberdade para trabalhar os conteúdos, escolhendo as estratégias de ensino que os alunos vão aproveitar melhor o que caracteriza, curiosamente, a coexistência do currículo apresentado aos professores e do currículo em ação:

“Mesopotâmia e Egito são temas áridos; temporalmente distantes do universo deles [alunos]. Falo sobre os rios e como aqueles povos se relacionavam com eles. Daí eu falo: então tá: agora vamos falar um pouquinho sobre como estão os rios hoje? Para ver como estabelecemos a

relação aqui na nossa cidade como os nossos rios? Tenho total liberdade para trabalhar o conteúdo”. (P1, E2).

O colégio E3, localizado no bairro Vila Formosa, zona Leste de São Paulo, foi fundado em 1972. Também atende alunos desde a Educação infantil até o Ensino Médio. Hoje é reconhecido no bairro como uma escola de excelência, principalmente porque muitos de seus alunos - filhos de comerciantes e pequenos empresários da região que, dentre eles, muitos não têm formação superior - conseguem bons resultados nos exames vestibulares.

A expectativa dos pais dos alunos é a de que seus filhos tenham uma formação excelente, além de ingressarem em boas universidades. Segundo um dos professores entrevistados, os pais valorizam o estudo e, por isso, o professor. Passam esses valores para seus filhos que se envolvem com as propostas em sala de aula.

“É bom dar aula nessa escola porque os alunos são respeitosos. Vêm de família que valoriza o estudo. Muitos estudaram até o Médio ou fizeram escola técnica e querem que seus filhos vão para a faculdade. Os pais respeitam os professores porque acreditam que eles sabem das coisas e podem ajudar os seus filhos a serem melhores. As crianças têm vida em família, são mais disciplinadas, fazem lição. Quase não tenho problemas com indisciplina”. (E3, P2).

A estrutura do Colégio está distribuída em quatro prédios. Dentre eles há ginásio de esportes, bibliotecas, centro de convivência, auditório, laboratório de informática e sala de artes. Na escola há professores com pós-graduação - mestrado e doutorado.

A escola adota um Sistema de Ensino que determina o programa do curso, a sequência da matéria, sua distribuição no tempo e nas séries. As avaliações bimestrais são preparadas pelos professores e, embora eles recebam subsídios para prepará-las, têm total liberdade para utilizar as questões que eles mesmos preparam. No entanto, uma vez por ano todos os alunos são submetidos a uma prova multidisciplinar de múltipla escolha, preparadas pelo Sistema de Ensino. Estas, aplicadas no terceiro bimestre, não são controladas pelo professor.

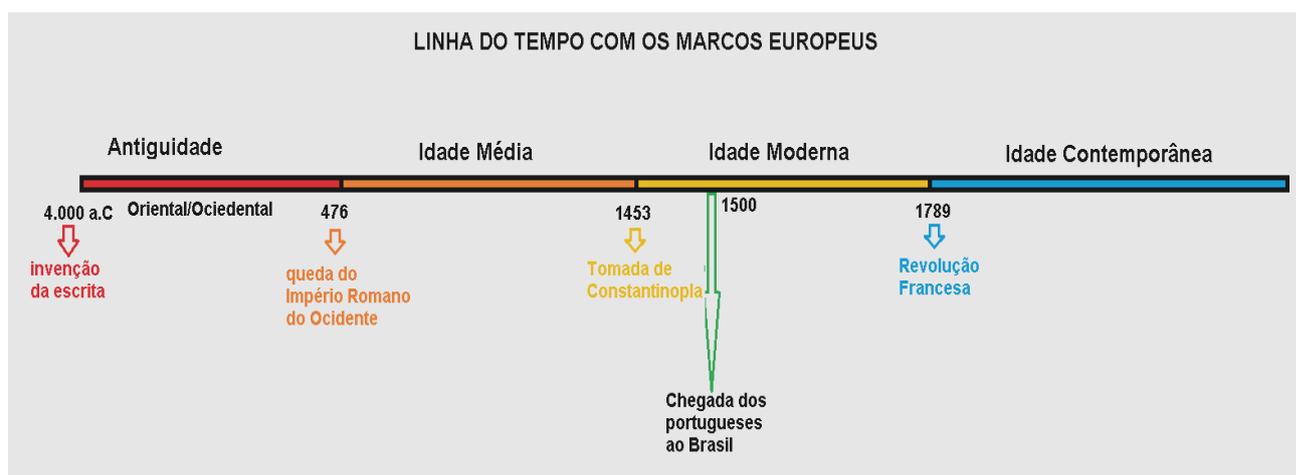
Ao longo da entrevista o professor dessa escola demonstrou absoluta tranquilidade ao trabalhar com o Sistema de Ensino. O conteúdo do programa de História, conforme será apresentado na análise dos dados, no capítulo IV, é modelado pelo professor. Novamente percebemos a coexistência entre o currículo apresentado aos professores e o currículo em ação.

Ao analisar os programas de História que as três escolas, cenário desta pesquisa, apresentam, foi possível perceber que os conteúdos históricos escolares ainda são organizados pela cronologia baseada nos marcos da história europeia e integrados aos fatos e marcos da

história do Brasil. Ou seja, ainda correspondem, em parte, à tradicional História cronológica linear, já discutida no Capítulo 2.

Para que nossas colocações sejam melhor compreendidas, apresentamos a seguir uma linha do tempo com a divisão tradicional da História, baseada em grandes marcos da história europeia - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Figura 1. Linha de tempo com marcos da história europeia.



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos cinco quadros com a organização dos conteúdos históricos escolares de cada uma das escolas que foram cenário de nossa pesquisa e que nesse trabalho são denominadas E1, E2 e E3. As informações aparecem tal como fornecidas pelos professores durante as entrevistas. Contudo, ao lado do quadro, apresentamos os marcos da história europeia e a cronologia correspondente. O título de cada quadro indica a escola e a série que corresponde ao professor entrevistado.

Quadro 2. Programa de Curso - 8º ano, 2013.

Escola E1 (P3) - Programa de curso - 8º ano		
Idade Moderna	Século XV	Os primeiros habitantes da América
	Século XV	Os primeiros habitantes do Brasil
	Século XVI	O início da colonização

	Séculos XVI ao XVIII	Brasil colônia
Idade Contemporânea	Século XVIII	Transformações na Europa - iluminismo, revolução francesa, revolução industrial.
	Século XVIII	O século XVIII: ouro e transformações no Brasil
	Século XVIII e XIX	A crise do Antigo Regime europeu: as revoluções
	Século XIX	A crise do Sistema Colonial
	Século XIX	O processo de independência do Brasil

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pela professora entrevistada.

Quadro 3. Programa de Curso - 6º ano, 2013.

Escola E2 - Quadro 3 - Programa de curso - 6º ano		
		Introdução aos estudos de História
		Patrimônio histórico e cultural
Idade Antiga	4 mil a.C.	O processo de formação do Estado e das primeiras civilizações
		As civilizações hidráulicas da Antiguidade Oriental
	Até século V d.C.	As civilizações da Antiguidade Ocidental
		O Legado das civilizações ocidentais para o mundo contemporâneo

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelo professor entrevistado.

Quadro 4. Programa de Curso - 7º ano, 2013.

Escola E3 - Quadro 4 - Programa de curso - 7º ano		
Idade Média	Século V ao XV	Transição da Antiguidade para a Idade Média
		Transição da Idade Média para a Modernidade
Idade Moderna	Século XV	Colonização do Brasil

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelo professor entrevistado.

Quadro 5. Programa de Curso - 8º ano, 2013.

Escola E2 - Quadro 5 - Programa de curso - 8º ano		
Idade Moderna	Século XVIII	Iluminismo
Idade Contemporânea	Século XVIII	Revolução Francesa
		Revoluções inglesas (Puritana e Gloriosa)
		Formação e Independência das Treze Colônias
		Independência da América espanhola
		Independência do Haiti
		Revoltas emancipacionistas no Brasil: inconfidência mineira, revolução pernambucana e conjuração mineira.
	Século XIX	Independência do Brasil
		Primeiro Reinado
		Segundo Reinado

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelo professor entrevistado.

Quadro 6. Programa de Curso - 9º ano, 2013.

Escola E3 - Quadro 6 - Programa de curso - 9º ano		
Idade contemporânea	Século XX	Primeira Guerra Mundial
		A Revolução Russa
		O fim do regime monárquico no Brasil e a Primeira República
		O período entre guerras
		Tempos sombrios: ascensão do fascismo
		A Segunda Guerra Mundial
		A Era Vargas
		Independência das colônias: África e Ásia
		Brasil: um país dividido
		Governos de JK e Jânio Quadros
		Os sinais da crise econômica no Brasil
		Jango - do populismo à ditadura
		Crise do Regime militar
		Abertura política
		A redemocratização
	Século XXI	Brasil atual

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelo professor entrevistado.

Ao compararmos a organização dos conteúdos históricos com os ricos depoimentos dos professores durante as entrevistas, pudemos verificar a distância entre o currículo apresentado aos professores pela instituição, aqueles que ainda mantêm vínculo com a História europeia, linear e cronologicamente organizada, e a prática dos professores, que demonstra dinamismo e rompimento com essa tradição. Podemos dizer que, de certa forma, pudemos “enxergar” a prática docente modelando o currículo.

Entendemos, então, que a contradição entre os programas de curso e a forma como as escolas se apresentam e se organizam foi um campo fértil para a nossa pesquisa, pois nos ofereceu maiores chances de perceber a complexidade do currículo e, sobretudo, verificar as dimensões da atuação prática dos professores de História, sujeitos da pesquisa, frente aos saberes curriculares.

Por um lado constatamos que as práticas dos professores estão, mesmo que em parte, condicionadas aos contextos e normas administrativas, tradições e expectativas das instituições onde trabalham. Por outro lado, verificamos que há na essência da profissão uma margem de autonomia e de imprevisibilidade que garante a eles a possibilidade de moldar o currículo, vivenciando um currículo real.

CAPÍTULO IV

Práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares

O que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação — interpretação, significação, recriação, reinterpretação, etc. — de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercâmbio de significados. Ele não só intermedia os conteúdos, mas sobre as pautas de controle dos alunos nas aulas[...]. Na realidade da classe, os saberes ensinados são o resultado de uma mescla de tradição e inovação pedagógica. Conservação e inovação são a cara e a coroa da vida do saber que é ensinado. (ACOSTA, p. 189 e 190).

4.1. Categorias de análise

As categorias de análise apresentadas a seguir emergiram das respostas dos professores:

Quadro 7. Categorias de análise

Categorias de análise
Prática pedagógica como experiência pessoal e social
Prática pedagógica na relação com os saberes curriculares
Prática pedagógica como geradora de saberes ou teorias da prática

Ao analisá-las, buscamos conceitos que permitissem agrupar as informações.

Algumas questões nos auxiliaram na formulação das categorias e delas, destacamos os trechos de depoimentos que consideramos relevantes para a análise:

Quadro 8. A prática pedagógica como experiência pessoal e social, 2013.

Prática pedagógica como experiência pessoal e social	
(P1, E2)	<i>[...] Há muito tempo, desde que dou aula acho que o deslumbramento é necessário. Quando estamos em sala de aula e conversamos com a molecada e vemos aquele olho brilhando [...].</i>
(P1, E2)	<i>[...] quando eu comecei a discutir a micro história na pós-graduação - e eu não tinha feito esta discussão na graduação porque eu me formei nos anos 90 - fiquei encantado e trouxe isso para a sala de aula [...]. Então, de repente eu estava discutindo com meus alunos [...] Robert Darnton – “Grande Massacre dos Gatos”, prá eles entenderem a Revolução Francesa. E eles adoraram[...]. Discutia questão dos contos infantis e como que por meio dos contos conseguimos entender o universo mental dos camponeses do século XVIII[...].</i>
(P3, E1)	<i>Quando a XX, minha filha, estudou aqui pude ver os dois lados. Aí eu tive pena dos meus alunos [...]. Via que ela estudava muito. Ela e as amiguinhas, lá em casa, rachavam de estudar, mas ficavam na média. Sofriam com isso[...] ficavam frustradas[...]. Ah, umas provas muito difíceis e não tem outros recursos pro aluno melhorar a nota, outras formas de avaliação; tudo é centrado na prova bimestral. Depois desse sofrimento eu revi as minhas (provas e outras atividades de avaliação)[...]. Se bem que aqui não é possível atribuir muita nota a qualquer tipo de avaliação que não seja prova. Mas dá para ajudar [...].</i>

P1, E2	<i>Tem gente que fala: - você vai fazer a comparação entre as duas democracias com o 6º ano? E eu digo - vou! E eles [alunos] conseguem [fazer a relação]. E eu vou te dizer mais. Quando eu fiz essa comparação no Ensino Médio, quando eu trabalhava no Ensino Médio eu fazia essa comparação também, um pouco diferenciado, mas fazia, eu tinha textos dos alunos de 6º ano que eram mais complexos do que os alunos do ensino Médio. É por isso que eu estou com eles [alunos do 6º ano]. Eles curtem, eles topam.</i>
--------	--

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os professores.

Quadro 9. A prática pedagógica na relação com os saberes curriculares, 2013.

Prática pedagógica na relação com os saberes curriculares	
P1, E2	<i>[...] eles acharam maravilhoso. Incrível porque o filme é sem som, sem fala. Eu não sabia o que ia acontecer. Passei em duas sessões. No final das contas, eles adoraram.</i>
P1, E2	<i>Claro que eu vou fazendo intervenções durante o filme. Eu meio que sou o narrador. Não deixo o filme rolar sozinho, eu vou narrando. Vou ajudando eles a pensar no filme. Paro às vezes. A gente conversa e aí eu continuo. Tem uma intervenção constante minha ali.</i>
P2, E1	<i>Faço a seguinte reflexão: o Estado era formado por cafeicultores. Quem estava lá? Eles próprios [os cafeicultores], mas porque o Campos Salles fez o que fez? Por que ele era cafeicultor? A resposta é não. Se ele deixasse os cafeicultores irem a falência criaria um problema para a economia do país que era sustentado pela cafeicultura [...]. O raciocínio dele foi o seguinte: 1º salvar o país, o Brasil. O bom relacionamento com a comunidade internacional lhe garantiria acessar os créditos depois, aqueles que seriam fundamentais para a Convenção de Taubaté.</i>
P3, E1	<i>A maioria dos alunos fica alucinada. Tem uns que até acreditam por um tempinho. Outros, ficam na dúvida, me olham com aquela cara de desconfiados[...]. Eu digo prá eles que já tá comprovado cientificamente que Saci existe, e que se eles não viram é uma questão de falta de oportunidade [...]. começo toda essa história porque vira uma polêmica, todo mundo ri muito, vira um grande deboche, mas dela posso puxar todos os assuntos que me interessam: fonte de informação; o que pode ser considerado um documento histórico; versões da história - que me ajudam quando trabalho os relatos dos portugueses e europeus sobre os índios -, cultura indígena, seus mitos e lendas e diversidade da população indígena. Mas, é uma grande farra, dura o bimestre inteiro e eu ganho todo mundo logo no primeiro bimestre.</i>
P2, E3	<i>[...] muitas aulas mal dadas foram se tornando aulas mais ou menos a medida que fui percebendo os meus alunos. Outras se tornaram muito boas; tão boas que até brinco com eles: melhor prestar a atenção porque esta é a melhor aula do ano! Aí eles respondem com uma pergunta: - Ah, professor, qual das suas aulas não é a melhor? Prá manter o clima de sátira, respondo: - É, tenho que admitir, todas são as melhores, porque afinal, eu é que dou essas aulas, né?</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os professores.

Quadro 10. A prática pedagógica como geradora de saberes ou teorias da prática, 2013.

Prática pedagógica como geradora de saberes ou teorias da prática	
P1, E2	<i>[...] Acho sim que as leituras teóricas que fiz me ajudaram a caminhar[...], não posso negar. Mas a prática de sala de aula é muito viva, muito dinâmica. Você faz algo que não dá certo, você muda a estratégia; repensa.</i>
P2, E3	<i>Aprendi a dar aula em cursinho. Eu chegava e só cuspia, me matava, chegava na prova o resultado era horrível [...]. Fui aprendendo que o resultado melhora nas avaliações, sinto que as aulas em que reforço a participação, tem resultado melhor, pois se apropriaram do conteúdo quando falaram, quando leram.</i>
P3, E1	<i>No início da carreira, tive que estudar para dar aulas. Durante os anos de faculdade não estudei o conteúdo exigido no Ensino Fundamental e Médio, mas apenas textos acadêmicos. Durante os dez primeiros anos de profissão, estudei a programação do vestibular. E, apesar de conhecer teorias pedagógicas que valorizam o desenvolvimento de habilidades, estava presa a mera transmissão do conteúdo. A partir do domínio dessa programação, é que o trabalho adquiriu um sentido mais inovador.</i>
P1, E2	<i>Montei um curso de xadrez e cinema. Aí escolhi dois filmes, claro, o clássico O Nome da Rosa. A diretora mandou cortar as cenas de sexo, era 7º ano e ela ficava na porta olhando. Assim, eu cortei. Foi maravilhoso! [...] Eu curti porque as crianças gostaram e eu também e percebi que era possível dar aula com coisas bem diferentes das convencionais e que eu estava aprendendo. E vou te dizer, de lá para cá, é só experimentação. Cada ano é um ano.</i>
P1, E2	<i>[...] é engraçado isso, você fala, putz, eu já tenho 20 anos de experiência, não é possível cara, que eu estou inseguro com isso, agora, e estou porque não está dando certo. Tem que rever esse negócio. Deu certo para aquele grupo, mas para esse não está dando, está uma droga! Aí a gente tem que pensar em um outro jeito e refazer o caminho ou encontrar outro e admitir que o que programamos não deu certo para aquela turma. Às vezes, ao longo do ano, a gente põe no automático e vai ... não pensa muito. Mas de repente, você começa a pensar: isso está chato, chato, chato! Vamos voltar a criar?</i>
P1, E2	<i>Quem diz que a gente não produz o conhecimento está errado! A gente produz sim, em sala de aula, com as crianças, dentro da nossa proposta de profissão. Não é um conhecimento acadêmico. Claro que preciso do conhecimento acadêmico para me ajudar a produzir conhecimento com as crianças, mas, é um outro conhecimento que a gente produz.</i>
P1, E2	<i>Teve um aluno que me falou: - “professor, a minha mãe disse que assistiu a esse filme na faculdade!” Eu disse: ah, é? Eu também! Mas você vai assistir no 6º ano. A questão é que eles adoram, curtem e eu não me sinto mal por ter feito isso. Deu certo. Então é isso, a gente não deve subjugar, pensar, “ah, tadinhos, eles não dão conta”. Eles dão conta sim, mas dentro das possibilidades deles.</i>
P2, E3	<i>Acho que o fato de tornar as minhas aulas mais interessantes[...] e não falo do que é interessante para mim. Falo do que é mais interessantes para os alunos [...] quero olhar o que seja interessante pra eles... o que os faz vibrar! Isso me fez repensar o que faço. Antes eu centrava na história econômica e nos capítulos das músicas eu pulava. Agora, por exemplo, trabalho com eles a partir das músicas e grifamos as palavras que podem ser trocadas por outras, mas que na verdade não, porque aquela palavra tem um sentido de crítica à ditadura. A análise da música “Cálice”, é ótima! “Qual o sentido do cálice? Porque esta palavra?” Ele usa a frase bíblica: “afasta de mim este cálice”. “Porque vinho é tinto de sangue?” Eles vibram, dá super certo, eles gostam e aprendem. O que me levou a adotar a estratégia e nunca mais pular o capítulo!</i>

P1, E2	<i>Depois do filme, dei a atividade: vocês vão escrever [...] nossa, o retorno é de textos gigantes! Alunos que escreviam pouco, de repente[...] felizes porque tinham conseguido escrever um monte. Mas, por quê? Tocou o moleque, ele gostou do filme. Como ele gostou, ele quer contar; ele escreve na boa! Acho que é isso, a gente tem que arriscar essas ações.</i>
P3, E1	<i>Eles morrem de rir porque eu não fico dando bronca, só tiro sarro da cara deles [...] faço teatro, enceno prá mostrar como devem fazer. Crio o clima e eles percebem que eu os respeito, profundamente. No fim me contam tudo, querem ser meus amigos, entendem que na minha aula têm liberdade, mas como são respeitados - e estão sendo preparados para tornar-se príncipes - fazem questão de participar ativamente. Linha dura não cola com eles.</i>
P3, E1	<i>A principal dificuldade é a de trabalhar com uma geração que, como sabemos, recebe estímulos tecnológicos diferentes das gerações anteriores. Hoje, o aluno não consegue ficar 50 minutos ouvindo uma aula expositiva. Tenho procurado tornar a aula mais dinâmica.</i>
P3, E1	<i>Após tantos anos na sala de aula, hoje tenho jogo de cintura para agir conforme as demandas apresentadas pelos alunos. Por isso, flexibilizo o conteúdo, se necessário. Tenho utilizado nas aulas sobre Revolução Industrial o filme Tempos Modernos[...] sem diálogo, antigo, totalmente fora dos padrões das mídias do século XXI, mas tem algo que pega. Claro que eu seleciono as cenas e lanço um desafio porque percebi que eles gostam de desafios. Sempre lanço uma questão problema no início da aula e falo: - quem for espertinho e me responder no final da aula, ganha o título de príncipe ou princesa durante um dia. É sempre uma comédia... todo mundo quer ganhar o título.</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os professores.

4.2. Interpretação e discussão dos dados

Conforme já explicitamos no referencial teórico, entendemos como prática pedagógica dos professores as ações que desenvolvem de forma orientada, com o objetivo de ensinar e educar. A partir da leitura de Sacristán (1999), pudemos compreender que ela se dá de forma multiperspectivada já que é expressão de seres individuais e sociais. E foi com base nesse pressuposto que procuramos ouvir os professores de História das séries finais do Ensino Fundamental.

4.2.1. Prática como experiência pessoal

Levando em consideração o que diz Tardif (2012a, p. 38) sobre os professores vivenciarem sua “função como uma experiência pessoal”, durante a pesquisa demos espaço para que expressassem seus afetos, crenças, expectativas e compreensão sobre o mundo; valorizamos a expressão de suas singularidades. Não acreditamos que seja possível separar o indivíduo do seu contexto social, cultural, político, econômico, mas nosso objetivo foi o de chamar a atenção para o fato de que a profissão não consiste apenas em cumprir ou executar

uma tarefa. Tardif (2012a, p. 38) explica que os professores são capazes de provocar mudanças em seu trabalho, vivenciando a “sua função como uma experiência pessoal construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Um dos professores entrevistados, denominado nessa dissertação como P1, e que trabalha na escola E2 (caracterizada no item 3.2.2.), deixa clara a relação entre o pessoal e o profissional em diversos momentos da entrevista. Ele acredita que para dar uma boa aula não adianta somente o uso da técnica. É necessário um investimento que vai além disso. Envolve o gostar, o encantar-se com o olhar do outro que, nesse caso, é o dos alunos.

[...] Há muito tempo, desde que dou aula acho que o deslumbramento é necessário. Quando estamos em sala de aula e conversamos com a molecada e vemos aquele olho brilhando[...] (P1, E2).

Além disso, P1 (E2) diz que quando encontra algum assunto que seja encantador para ele, o leva para a sala de aula. Nesse caso, o seu interesse pessoal interfere no trabalho, mistura-se com ele, influencia diretamente na decisão que toma sobre o que vai ser feito em sala de aula. Nesse caso, sobre o conteúdo de História e na forma como vai abordá-lo, o professor nos apresenta um exemplo:

[...] quando eu comecei a discutir a micro história na pós-graduação - e eu não tinha feito esta discussão na graduação porque eu me formei nos anos 90 - fiquei encantado e trouxe isso para a sala de aula [...]. Então, de repente eu estava discutindo com meus alunos [...] Robert Darnton – “Grande Massacre dos Gatos”, prá eles entenderem a Revolução Francesa. E eles adoraram... Discutia questão dos contos infantis e como que por meio dos contos conseguimos entender o universo mental dos camponeses do século XVIII [...] (P1, E2).

Processo parecido ocorre com P3 (escola E1, caracterizada no item 3.2.2.). Sua filha estudou na mesma escola em que dá aulas e, durante anos, ambas sofreram com alguns professores que costumavam utilizar provas como único meio de avaliação. Além disso, elas eram difíceis, com poucas questões dissertativas e muitos testes. Por um lado, P3 (E1) ouvia esses professores dizerem que os alunos eram preguiçosos, que não tinham estudado. Por outro, testemunhava em casa a sua filha, bem como as amigas, estudarem intensamente durante o bimestre e, mesmo assim, não conquistarem uma nota a altura do esforço. Essa discrepância gerava extrema frustração tanto nas alunas quanto em P3 (E1).

Quando a XX, minha filha, estudou aqui pude ver os dois lados. Aí eu tive pena dos meus alunos [...]. Via que ela estudava muito. Ela e as amiguinhas,

lá em casa, rachavam de estudar, mas ficavam na média. Sofriam com isso... ficavam frustradas[...]. Ah, umas provas muito difíceis e não tem outros recursos pro aluno melhorar a nota, outras formas de avaliação; tudo é centrado na prova bimestral. Depois desse sofrimento eu revi as minhas (provas e outras atividades de avaliação) ... Se bem que aqui não é possível atribuir muita nota a qualquer tipo de avaliação que não seja prova. Mas dá para ajudar[...]. (P3, E1).

Essa experiência pessoal fez com que P3 (E1) passasse a enxergar outras dimensões dos alunos e investisse em uma mudança em seu próprio comportamento como educadora. Ela conta que passou a olhar a possibilidade de ampliar as formas de avaliação, mesmo que a estrutura da escola não desse muitas opções. Também repensou a produção de suas provas, procurando diversificar para que pudesse avaliar diferentes habilidades cognitivas. Com isso, ela entende que melhorou a qualidade das suas provas e, conseqüentemente, de suas avaliações.

A importância desse fato para nosso estudo é demonstrar que a dimensão pessoal da professora foi capaz de modificar a sua ação pedagógica. Conforme já discutimos anteriormente, há momentos em que, a partir de seus referenciais pessoais, de suas experiências na profissão e fora dela, os professores são capazes de transformar um conteúdo pré-determinado ou prescrito.

Entendemos que foi o que ocorreu tanto na experiência de P1(E3) como na de P3 (E1). Ao serem afetados em suas vidas pessoais, foram além do que estava programado, dando sentido e significado pessoal ao que faziam.

Quando uma professora ou um professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhes atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também reflete sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino, etc. (ACOSTA apud SACRISTÁN, 2013, p.191).

A Revolução Francesa, conteúdo curricular a ser cumprido pelo professor P1 (E3), pelo exemplo que demos acima, foi mantido. O que mudou foi a abordagem, a forma como apresentá-lo aos alunos. O professor, ao se deparar com a micro-história, encantou-se com as possibilidades que julgou oferecer para as aulas: entender o universo mental dos camponeses medievais por meio dos contos infantis. O que se percebe é que a experiência do professor fora da profissão - a vivência pessoal - fez com que ele repensasse suas aulas. Antes mesmo de avaliar a sua eficiência didática, houve um envolvimento pessoal com aquela prática historiográfica.

A situação vivenciada pela professora P3 (E1) é de outra ordem. Embora P3 (E1) tenha sempre uma posição positiva diante dos alunos, sensível aos seus problemas e dificuldades acadêmicas, a sua experiência pessoal modificou seus parâmetros de avaliação.

Ao compreender, talvez por analogia, que os alunos podem realmente estudar muito e não conseguirem atingir a nota a altura de seus esforços, a fez produzir provas com maior diversificação de questões com o objetivo de atingir maior número de alunos, com diferentes habilidades.

4.2.2. Prática como experiência social

Embora tenhamos constatado que os professores vivenciam a sua profissão como uma experiência pessoal, é também verdade que eles também se expressam como seres sociais, pois não estão isolados. Relacionam-se no contexto de uma instituição e, evidentemente, a sua prática está condicionada a normas e a cultura da escola em que atuam.

Brito (2013) explica que os professores, inseridos no contexto da escola, atuam sobre ele compartilhando, interagindo, modelando e sendo modelados por ele. O clima organizacional é um ponto de referência para seus membros e é o lugar onde ocorrem interconexões.

[...] um ponto referencial para os membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas; mediador das práticas organizacionais das quais é originário e pelas quais se mantém; como multiclímas, de acordo com as muitas práticas e percepções dos atores no seu interior. (BRITO, 2003, p. 135-136).

Além do clima da escola, as práticas pedagógicas se entrecruzam e também ocorrem em um ambiente onde os sujeitos - de fora e de dentro do ambiente escolar - mutuamente se influenciam. Não se pode negar que há uma interação entre os diversos membros que compõem a administração da escola, a comunidade, o corpo pedagógico, entre outros. Nesse sentido, é uma prática social, coletiva.

[...] Pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social. (TARDIF, 2012a, p. 169).

Para exemplificar esse processo, é interessante o que nos apresenta o professor P1 (E2). Ele conta que costuma propor a comparação entre a democracia da Grécia antiga e a atual para os alunos de 6º ano. Com os anos de trabalho ele conseguiu constatar que alguns dos trabalhos produzidos por seus alunos das séries finais do Ensino Médio eram mais complexos que os dos alunos do Ensino Médio. No entanto, houve época em que colegas o questionavam sobre a complexidade do tema e da atividade proposta para alunos tão jovens, argumentando que eram cognitivamente imaturos.

Tem gente que fala:- você vai fazer a comparação entre as duas democracias com o 6º ano? E eu digo - vou! E eles [alunos] conseguem [fazer a relação]. E eu vou te dizer mais. Quando eu fiz essa comparação no Ensino Médio, quando eu trabalhava no Ensino Médio eu fazia essa comparação também, um pouco diferenciado, mas fazia, eu tinha textos dos alunos de 6º ano que eram mais complexos do que os alunos do ensino Médio. É por isso que eu estou com eles [alunos do 6º ano]. Eles curtem, eles topam. (P1, E2)

A experiência do professor P1 (E2) se construiu na interação com:

- seus colegas de trabalho,
- os alunos do Ensino Médio
- os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Com seus colegas de trabalho, P1 (E2) enfrentou a oposição, o questionamento sobre a capacidade cognitiva dos alunos para fazer a relação entre as democracias. Com os alunos do 6º ano, teve a experiência positiva que validou a sua ação: eles gostaram, toparam e alguns superaram as expectativas. Quanto aos alunos do Ensino Médio, o professor teve a oportunidade de coletar dados e comparar a atuação dos alunos dos dois níveis. A sua experiência prática, na interação com os diversos grupos, trouxe-lhe dados reais que definiram a sua ação pedagógica.

Na sua prática pedagógica, a confirmação ou a validação da estratégia que empregou ao cumprir o item Grécia Antiga, parte do programa de ensino de História do 6º ano daquela instituição, se construiu na inter-relação com outros agentes sociais. Ela pode ter nascido de um impulso pessoal, mas foi modelada nas relações que se conseguiu fazer.

O mesmo podemos dizer em relação a professora P3 (E1) no que diz respeito a decisão que tomou sobre as suas avaliações. Foi na interação com a filha e suas amigas e com os professores da escola que redesenhou a sua prática pedagógica.

4.2.3. Prática pedagógica na relação com os saberes curriculares

Sacristán (1999, p.166-167) explica que as práticas pedagógicas devem ser consideradas em seu contexto de complexidade. Devemos considerar não só a realidade da escola, mas, também, as normas estipuladas pela “política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.” E, nesse sentido, não é possível dissociar a prática pedagógica do currículo. Este, conforme explicitado no referencial teórico, é entendido por nós como uma construção social. Algo que expressa a função socializadora e cultural de uma instituição, uma forma de se ter acesso ao conhecimento; um conjunto de práticas ligadas à diversas áreas como a administrativa, política, econômica, pedagógica, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Como um conjunto de práticas, o currículo se constitui e é constituído no espaço da sala de aula, no âmbito da história da escola e no âmbito político. Contudo, ainda que por meio do relato dos professores entrevistados, a pesquisa nos permitiu perceber que, das práticas que o compõem, a pedagógica talvez seja a de maior poder sobre ele. A atuação e autonomia dos professores são capazes de modelar e adaptar o currículo escolar.

Nos programas de curso das três escolas cenário dessa pesquisa mostramos o caráter tradicional que assume. Contudo, a prática dos professores demonstra certa ruptura com o modelo.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber o que Sacristán (2000) aponta sobre a relação dos professores com o currículo. Os professores têm a sua ‘prática docente’ adaptada ou modelada pelo currículo prescrito, pois estão submetidos às normas determinadas pela instituição, aos conteúdos básicos de ensino, e aos alunos escolhidos pela escola, entre outras determinações. Contudo, também têm a força de atuar ativamente em sua transformação por meio da seleção dos conteúdos, do material didático a ser utilizado, na escolha das estratégias de aula, entre outros.

Em todas as entrevistas que fizemos constatamos a autonomia da prática docente na relação com o conteúdo curricular. Sacristán (2000, p. 105) explica que as ações pedagógicas são guiadas pelos esquemas teóricos e práticos dos professores e, se quisermos saber verdadeiramente o significado das propostas curriculares, temos de buscá-lo na prática real, pois, é nela que o currículo se concretiza⁵³.

⁵³ Segundo Sacristán (2000, p. 105) a análise do currículo em ação é que dá sentido real à qualidade do ensino, “acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc.”

A forma como P1 (E2) apresenta a Pré-História para os alunos atualmente modificou-se a partir de *insights* que foi tendo ao longo de sua prática docente. Ele conta que resolveu passar o filme ‘A Guerra do Fogo’. Quando tomou a decisão pensou primeiro que o importante no ensino da História, mais que o conteúdo específico, é estabelecer a relação entre um tipo determinado de documento (fonte oral, escrita, material) e a linguagem histórica. Depois, refletiu sobre a idade dos alunos e chegou à conclusão de que a estratégia poderia ser adequada e dar certo. Passou o filme e, segundo suas impressões,

[...]eles acharam maravilhoso. Incrível porque o filme é sem som, sem fala. Eu não sabia o que ia acontecer. Passei em duas sessões. No final das contas, eles adoraram. (P1, E2).

O professor explicou que, ao passar o filme para os alunos, faz constantes intervenções. Seleciona as cenas, interrompe constantemente, faz comentários, acentua alguns aspectos e ignora outros. Ou seja, faz suas escolhas e entende esse procedimento como óbvio, como parte do seu ofício.

Claro que eu vou fazendo intervenções durante o filme. Eu meio que sou o narrador. Não deixo o filme rolar sozinho, eu vou narrando. Vou ajudando eles a pensar no filme. Paro às vezes. A gente conversa e aí eu continuo. Tem uma intervenção constante minha ali. (P1, E2).

Segundo Sacristán (2000, p. 166), “o professor é um mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular”. O autor ainda afirma que os conteúdos e seus códigos são modelados pelos professores, condicionando a aprendizagem dos alunos. No exercício de sua profissão, o professor interage com condições reais e atua em contextos nos quais suas práticas tomam forma.

O professor P2 que dá aulas para o 9º ano trabalha na escola E3 que adota um Sistema de Ensino. Segundo a seleção de conteúdos determinados por esse Sistema, entre os assuntos que constam nos itens a serem abordados nas aulas do primeiro bimestre, está o Convênio de Taubaté. No Manual do Professor a orientação é a de que o docente aborde o tema, em meio a um contexto mais amplo apresentado na aula⁵⁴, de forma a exemplificar como a estrutura estatal da Velha República servia a interesses privados. Além disso, mostrar aos alunos como ainda hoje perduram as heranças daquelas práticas, contrapondo-as aos pressupostos de um regime efetivamente democrático (separação entre espaço público e privado, transparência da

⁵⁴ A proposta é a de que o professor, nessa aula, aborde: a Política dos Governadores, o coronelismo e a política do Café com Leite. Em meio à discussão, comente o Convênio de Taubaté.

esfera pública, acesso universal ao Judiciário, entre outros). Ou seja, a proposta é a de uma abordagem política do assunto.

No entanto, P2 (E3) contou que depois do mestrado em economia, refletiu sobre as decisões tomadas por Campos Salles e mudou a forma de dar a aula. Ele desconsidera a proposta do Manual do Professor do Sistema de Ensino e apresenta o tema aos alunos sob uma perspectiva econômica.

Faço a seguinte reflexão: o Estado era formado por cafeicultores. Quem estava lá? Eles próprios [os cafeicultores], mas porque o Campos Salles fez o que fez? Por que ele era cafeicultor? A resposta é não. Se ele deixasse os cafeicultores irem a falência criaria um problema para a economia do país que era sustentado pela cafeicultura[...]. O raciocínio dele foi o seguinte: 1º salvar o país, o Brasil. O bom relacionamento com a comunidade internacional lhe garantiria acessar os créditos depois, aqueles que seriam fundamentais para a Convenção de Taubaté. (P2, E1).

Na sala de aula, como pudemos constatar, o professor toma decisões, atua de diversas formas e autonomamente. As necessidades pessoais, as relações que estabelece com outras pessoas, as habilidades que desenvolve, as interações que tem oportunidade de experimentar afetam o currículo, transformando-o. Sobre a força dos professores na modelação do currículo é muito revelador o que nos explica Sacristán:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

A professora P3 (E1), que dá aulas no 8º ano, conta com um programa de curso que não elaborou sozinha. Dentre os temas que deve cumprir, logo no primeiro bimestre, está: sítios arqueológicos, os primeiros habitantes do Brasil, os grupos indígenas e seu modo de vida, conforme apresentado no Quadro 2. Segundo a apostila que utiliza, o tema é abordado da seguinte forma: inicia-se apontando as teorias sobre a ocupação da América e sobre os registros que os povos deixaram sobre o assunto. Em seguida, apresenta-se uma definição de sítio arqueológico, vestígio arqueológico e cultura material. Desenvolve-se, então, uma discussão sobre povos caçadores, coletores e agricultores. A partir desses dados, o texto da apostila abre espaço para o trabalho com sítios arqueológicos do Brasil, localizando-os no

mapa e dando um panorama dos diversos povos encontrados em cada região até chegar ao século XV e à população indígena que povoava as terras que hoje chamamos de Brasil.

Contudo, a professora P3, antes de trabalhar com o tema Pré-história⁵⁵ do Brasil, prefere falar do Saci-Pererê. Pergunta para os alunos se eles o conhecem, se já tiveram a oportunidade de encontrar com um deles por aí. Ela afirma categoricamente já ter visto várias vezes o Saci-Pererê, a personagem que usa um gorro vermelho e anda sobre uma perna só. Ela conta que

A maioria dos alunos fica alucinada. Tem uns que até acreditam por um tempinho. Outros ficam na dúvida, me olham com aquela cara de desconfiados [...]. Eu digo prá eles que já tá comprovado cientificamente que Saci existe, e que se eles não viram é uma questão de falta de oportunidade. [...] começo toda essa história porque vira uma polêmica, todo mundo ri muito, vira um grande deboche, mas dela posso puxar todos os assuntos que me interessam: fonte de informação; o que pode ser considerado um documento histórico; versões da história - que me ajudam quando trabalho os relatos dos portugueses e europeus sobre os índios -, cultura indígena, seus mitos e lendas e diversidade da população indígena. Mas, é uma grande farra, dura o bimestre inteiro e eu ganho todo mundo logo no primeiro bimestre. (P3, E1).

Segundo Sacristán (2000, p. 175) até mesmo nas escolas mais controladas, cuja estrutura se caracteriza por ser muito rígida e técnica, é sempre o professor o “último árbitro” da aplicação do currículo em sala de aula. Conforme pudemos constatar, a atuação dos professores P1 (E2), P2 (E3) e P3 (E1) foi além do conteúdo específico de sua matéria. Foram eles quem escolheram as analogias e os exemplos que entendem ser melhores para a aprendizagem dos alunos.

Foi interessante perceber o quanto, no cotidiano dos professores, não é incomum fazerem algo diferente daquilo que estava previsto na programação ou no planejamento geral, na lição programada do dia anterior, na apostila, etc. P1 (E2) experimentou com o filme A Guerra do Fogo; P2 (E3), com a sua nova perspectiva sobre o Convênio de Taubaté e, P3 (E1), com a lenda do Saci-Pererê.

Tardif (2012) assinala que a prática pedagógica ocorre em um ambiente complexo, impossível de controlar inteiramente, onde situações imprevisíveis podem acontecer. Para esse autor, a sala de aula é o lugar onde, simultaneamente, se produzem coisas...

⁵⁵ Classifica-se como povos da Pré-História aqueles cujas pesquisas são baseadas exclusivamente em documentos não escritos, pois não haviam desenvolvido a escrita. Assim, o pesquisador só pode contar com fósseis, pinturas rupestres, instrumentos de trabalho e/ou domésticos, dentre outros.

[...] em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF, 2012, p. 43).

Sobre essa complexidade das relações que ocorrem em sala de aula, P2 (E3) explica que...

[...] muitas aulas mal dadas foram se tornando aulas mais ou menos a medida que fui percebendo os meus alunos. Outras se tornaram muito boas; tão boas que até brinco com eles: melhor prestar a atenção porque esta é a melhor aula do ano! Ai eles respondem com uma pergunta: - Ah, professor, qual das suas aulas não é a melhor? Prá manter o clima de sátira, respondo: - É, tenho que admitir, todas são as melhores, porque afinal, eu é que dou essas aulas, né?(P2, E3).

Em relação aos programas de curso, percebemos que embora ainda sigam a forma tradicional que os distribui e organiza segundo um critério linear cronológico, os professores trabalham os temas de formas variadas, demonstrando rupturas com o modelo tradicional. Percebe-se, por exemplo, a preocupação da professora P3 (E1) em trabalhar a população indígena brasileira, demonstrando a integração em seu conteúdo de novos cidadãos que antes ficavam à margem. Ela também leva para a sala de aula a tradição popular do folclore nacional ao resgatar a figura do Saci-Pererê. Trabalha com a ideia de versão histórica, demonstrando o rompimento com a visão positivista, que via o estudo da História como a reconstituição exata do que ocorreu no passado.

O professor P1 (E2), mesmo trabalhando com um programa de História organizado a partir de uma sequência linear cronológica, que vai da Pré-História à Antiguidade Ocidental, rompe com a linearidade e trabalha de forma mais próxima de uma História temática. No estudo do Egito e Mesopotâmia, ele propõe o tema água; no de Grécia Antiga, o tema é democracia e, em Roma, o tema é a terra. Em todos os casos, o professor considera a problematização histórica a partir da realidade vivida, rompendo com a linearidade cronológica.

O professor P2 (E3), que também trabalha sob a mesma sequência linear cronológica de temas didáticos, leva para a sala de aula a História crítica, problematizando os fatos por meio de charges, fotos, jornais de época. Utiliza-se da diversidade de fontes históricas e procura dar significado para o que os alunos estão aprendendo.

Percebe-se que ao se relacionarem com o currículo, os professores o fazem também com base em suas referências teóricas, de formação inicial e de pós-graduação. Embora suas

afinidades com as tendências historiográficas não sejam explícitas, é possível inferir que variam entre a Nova História, a marxista, a Social e a Cultural. A exceção foi o professor P1 que deixou claro a sua afinidade com a Nova História, conforme explicitada no Quadro 1.

Ao entrevistar os professores constatamos, em todos os casos, que existe da parte de cada um deles um profundo respeito para com a instituição em que trabalham. Suas práticas pedagógicas interagem com o currículo e respeitam as regras e objetivos institucionais formadores, socializadores e culturais. Contudo, foi possível perceber claramente, em cada entrevista, que autonomia e a imprevisibilidade, próprios à profissão docente, são reais e é justamente nesses espaços que desenvolvem a sua prática moldando o currículo, sendo o “último árbitro” de sua aplicação, tal como nos explica Sacristán (2000).

4.2.4. A prática docente como geradora da epistemologia da prática

Cada um dos professores entrevistados, para além da formação acadêmica específica, seja na graduação ou pós-graduação, e do currículo que envolve a escola na qual trabalham, tomaram algumas decisões em função de suas representações pessoais, aquelas construídas na interação com seus alunos e outros atores sociais.

Conforme vimos, nos exemplos dados pelos professores entrevistados, materiais didáticos, apostila, programas de curso e algumas das determinações da escola foram interpretados por eles. Esse fenômeno é analisado por Sacristán (2000).

O professor, ao adotar uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, por quê [...] nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação. (SACRISTÁN, 2000, p. 175).

Conforme apresentamos no referencial teórico, a interpretação do professor é fruto de um processo reflexivo. Segundo Schön (2007) no campo das profissões as zonas da prática estão além dos conhecimentos adquiridos pela racionalidade técnica. O autor constata que a teoria, sozinha, não garante que os sujeitos resolvam todas as questões que surgem na prática de sua profissão. Ele não nega a importância do conhecimento técnico, mas afirma que não é somente por meio dele que os sujeitos encontrarão soluções para os problemas apresentados pelas situações do mundo real.

A partir de nossa pesquisa, pudemos constatar que as situações vivenciadas pelos professores entrevistados, no exercício de sua prática pedagógica e na interação com seus alunos no espaço da sala de aula, demonstraram-se dinâmicas e imprevisíveis, em muitos casos. Em determinados momentos a regra, baseada em um possível estoque de conhecimento teórico, não teve como ser aplicada para solucionar um problema. Os exemplos dos professores P1 (E2) e P2 (E3) são esclarecedores nesse sentido.

[...] Acho sim que as leituras teóricas que fiz me ajudaram a caminhar ..., não posso negar. Mas a prática de sala de aula é muito viva, muito dinâmica. Você faz algo que não dá certo, você muda a estratégia; repensa. (P1, E2).

Aprendi a dar aula em cursinho. Eu chegava e só cuspi, me matava, chegava na prova o resultado era horrível[...]. Fui aprendendo que o resultado melhora nas avaliações, sinto que as aulas em que reforço a participação, tem resultado melhor, pois se apropriaram do conteúdo quando falaram, quando leram. (P2, E3).

No início da carreira, tive que estudar para dar aulas. Durante os anos de faculdade não estudei o conteúdo exigido no Ensino Fundamental e Médio, mas apenas textos acadêmicos. Durante os dez primeiros anos de profissão, estudei a programação do vestibular. E, apesar de conhecer teorias pedagógicas que valorizam o desenvolvimento de habilidades, estava presa a mera transmissão do conteúdo. A partir do domínio dessa programação, é que o trabalho adquiriu um sentido mais inovador. (P3, E1)

Vimos que os professores lançaram mão de seus referenciais pessoais, improvisaram, inventaram, experimentaram. Evidentemente a formação acadêmica de cada um fez diferença, bem como o currículo e as condições apresentadas pela escola em que trabalham também. A experiência de P1 (E2) nos mostra que ele teve experiências que não deram certo, mas percebeu na dinâmica da sala de aula a possibilidade de repensar suas estratégias. P2 (E3) iniciou suas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental da mesma forma como fazia com os alunos do cursinho. Na interação com seus novos alunos - nova faixa etária - e diante de um novo currículo, teve de rever seus conceitos. Precisou refletir sobre a sua nova experiência, comparar com a anterior e criar uma nova forma de dar as suas aulas. Podemos afirmar que o professor experimentou, teve tempo de observar os resultados e criar outras estratégias que, segundo sua avaliação, são mais adequadas.

Com P3 (E1) não foi diferente. Ao entrar em uma sala de aula percebeu que o que aprendera na faculdade, e tudo o que sabia a respeito das teorias pedagógicas, não lhe

adiantaram de nada no início de sua carreira. Percebeu a discrepância entre o que estudou no seu curso de formação inicial e a aplicação prática na sua vida profissional. Dessa forma, improvisou. Procurou livros e apostilas utilizados nos cursos preparatórios para os vestibulares, e estudou os conteúdos básicos exigidos nos conteúdos curriculares de História das escolas de Ensino Fundamental. Na época, a professora ainda acreditava que bastava conhecer o conteúdo de História para dar as suas aulas. Foi partindo de seus referenciais pessoais e da sua experiência prática na sala de aula, e refletindo sobre ela, que tomou suas decisões.

Dessa forma foi possível constatar que ao tomar decisões, são as experiências práticas e pessoais dos professores que assumem o controle e dão o referencial para as suas ações. Schön explica que:

Dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas abordamos situações problemáticas de formas diferentes. [...] Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível. (SCHÖN, 2007, p. 13).

Sobre esse processo Schön (2007) explica que os profissionais refletem sobre as decisões que tomam tanto enquanto estão agindo como depois da ação. Essa reflexão gera um saber, uma teoria prática que se inicia em um conhecimento tácito, passa pela reflexão sobre as ações, pelas representações criadas até chegar às novas concepções, teorias ou estratégias da ação. Podemos constatar esse processo por meio da experiência do professor P2 (E3), quando este nos conta que chegou à conclusão de que aulas expositivas, como fazia no cursinho, não são adequadas para alunos do Ensino Fundamental das séries finais. As aulas interativas, ou seja, aquelas em que os alunos têm espaço para participar, falar e ler são as que geram melhores resultados nas avaliações.

O professor P2 (E3), ao vivenciar a experiência com seus alunos em sala de aula, no exercício de sua profissão passou por um processo complexo até chegar a novas concepções, teorias ou estratégias de ação. Podemos dizer que, tacitamente, conheceu a situação de inadequação entre os seus objetivos como educador - proporcionar a aprendizagem em História. Refletiu sobre as suas ações pedagógicas e utilizou os dados que entendeu serem válidos: as notas das provas. A partir daí, criou novas representações e um novo saber ou uma nova teoria da prática.

Da mesma forma P1 (E2), por diversas vezes demonstrou o mesmo processo de reflexão por meio das histórias que nos contou sobre a sua prática. Dentre elas podemos resgatar a sua experiência com as aulas de 6º ano, quando o professor propõe que os alunos façam uma comparação entre a democracia da antiguidade e a da atualidade.

Em outro de seus exemplos, o professor P1 (E2) nos contou sobre um curso montou para os alunos de 7º ano a partir do jogo de xadrez e do filme O Nome da Rosa. Ele baseou-se em um dos cursos que fez na Universidade, no período de sua formação inicial, a respeito da Idade Média. O seu professor na época utilizou o jogo de xadrez para explicar a estrutura da sociedade medieval: os peões correspondiam aos servos e as outras peças aos reis, rainha, torres. Cada qual tinha a sua representação e o movimento delas mostrava como cada camada social se posicionava na estrutura da sociedade. Quando teve de pensar nas aulas de Idade Média para os alunos de 7º ano, resolveu usar a mesma ideia.

Em sua narrativa, descrita abaixo, fica evidente como se deu o seu processo de reflexão até a formulação de novas concepções ou estratégias de ensino. Percebemos que P1 (E2) lançou mão de referências pessoais, fundadas em sua formação inicial, e de sua prática pedagógica. Enquanto vivenciava as estratégias que criou, teve a oportunidade de refletir sobre sua experiência e os resultados dela. Notamos que a disposição constante de P1 (E2) para a experimentação e a utilização de estratégias pouco convencionais em sua prática pedagógica é um dos resultados da experiência positiva que teve. Ele conta...

Montei um curso de xadrez e cinema. Aí escolhi dois filmes, claro, o clássico O Nome da Rosa. A diretora mandou cortar as cenas de sexo, era 7º ano e ela ficava na porta olhando. Assim, eu cortei. Foi maravilhoso! [...] Eu curti porque as crianças gostaram e eu também e percebi que era possível dar aula com coisas bem diferentes das convencionais e que eu estava aprendendo. E vou te dizer, de lá para cá, é só experimentação. Cada ano é um ano. (P1, E2)

Conforme explicitamos no referencial teórico, Schön (2007) explica esse processo de reflexão do profissional e afirma que ele ocorre em dois momentos. O primeiro é originado na ação, no momento exato em que ela ocorre e que ele denomina de “conhecer-na-ação”. O conhecer ocorre simultaneamente ao ato, revelando-se enquanto acontece. Depois disso, ocorre um segundo momento que é o que o autor chama de “conhecimento-na-ação”, momento da racionalização, quando o saber é elaborado pela razão. Ele ocorre quando o sujeito consegue descrever ou explicar o “saber tácito” ou implícito na ação.

A partir das entrevistas, percebemos que os professores apresentaram processos de reflexão que se assemelham aos apontados por Schön (2007) acima. Além disso, também pudemos verificar que todos demonstraram fazer reflexões sobre a ação que, segundo Schön (2007) é quando o profissional, retrospectivamente, pensa com o objetivo de descobrir quais caminhos levaram aos resultados obtidos.

Nesse caso, podemos citar os exemplos de:

- P3 (E1) repensou a formulação de suas provas; decidiu contar a história do Saci-Pererê quando percebeu que dessa forma suas aulas seriam mais eficientes, teria maior participação dos alunos; entendeu que precisava estudar, portanto, recorrer a outros recursos para dar aula, diferentes daqueles que conseguira na formação inicial.

- P2 (E3) repensou as aulas mal dadas, tornou algumas delas interessantes a ponto de brincar com os alunos; percebeu que dar aulas expositivas para suas classes de séries finais do Ensino Fundamental, tal como fazia no Ensino Médio não é eficiente, por isso mudou a estratégia.

- P1 (E2) chegou à conclusão de que poderia arriscar dando aulas menos convencionais quando experimentou o xadrez e o filme nas aulas de Idade Média.

É importante destacar que para Schön (2007), a partir do momento que o profissional reflete na ação, ele passa a pensar criticamente sobre os resultados dela e isso o ajuda a reestruturar suas estratégias, a compreender os fenômenos ou as formas de conceber os problemas que enfrenta.

A experiência de vinte anos do professor P1 (E2) não o faz parar de refletir sobre suas ações. Segundo sua narrativa, em alguns momentos do ano letivo, ele “põe no automático”, mas essa situação não dura muito tempo, pois ele se incomoda e tenta refazer o caminho. Demonstrando pensar criticamente sobre suas ações pedagógicas, o professor nos contou sobre uma estratégia que costumava utilizar com determinada turma e que sempre deu certo. Contudo, deparou-se com uma situação imprevisível que o fez refletir e se reestruturar.

[...] é engraçado isso, você fala, putz, eu já tenho 20 anos de experiência, não é possível cara, que eu estou inseguro com isso, agora, e estou porque não está dando certo. Tem que rever esse negócio. Deu certo para aquele grupo, mas para esse não está dando, está uma droga! Aí, a gente tem que pensar em um outro jeito e refazer o caminho ou encontrar outro e admitir que o que programamos não deu certo para aquela turma. Às vezes, ao longo do ano, a gente põe no automático e vai [...] não pensa muito. Mas de repente, você começa a pensar: isso está chato, chato, chato! Vamos voltar a criar? P1 (E2)

As experiências narradas pelos professores de História entrevistados nos mostrou que estes pensam no que fazem e a partir disso reforçam ou refazem suas trajetórias. Tomam decisões em relação ao que vão fazer no exato momento em que estão agindo, mas também sobre suas ações no futuro. Sobre esse processo é esclarecedor o que nos explica Sacristán (1999) a respeito da reflexividade, característica genuinamente humana. Conforme explicitado no referencial teórico, o autor afirma que as ações por serem reflexivas incidem, repercutem, refletem sobre o sujeito que age, gerando consciência sobre: como fazer as coisas, o que fazer, por que e para que fazê-las.

Ao analisar as narrativas dos professores entrevistados, pudemos perceber que, por meio das reflexões que fazem sobre sua experiência pedagógica prática, desenvolvem teorias e crenças e elaboram explicações sobre o que têm feito. Podemos dizer que eles produzem uma racionalização da prática educativa, sendo capazes gerar saberes sobre ela. Para Mizukami (2006) esse saber gerado pelos professores é definido como teoria da prática, e para Schön (2007) como epistemologia da prática, ou seja, um conhecimento que é gerado pela prática.

4.2.5. Contribuições do saber prático para a aprendizagem de História

Produzimos um quadro que expõe os saberes dos professores entrevistados que foram identificados nas narrativas. Nosso objetivo é o de apresentar um panorama da diversidade do saber profissional - das teorias da prática - produzido a partir da experiência real, na interação que os professores conseguiram fazer sob o contexto do currículo.

Quadro 11. Sobre como e o que fazer para os alunos aprenderem história, 2013.

Sobre como e o que fazer para os alunos aprenderem história

- nunca entregar pronto para eles. Devemos conduzir, mas não dar pronto. (P2 e P3)
- devemos ensinar história por diversos tipos de linguagem: música, teatro, cinema, fotos, documentos de época, jogos (P1, P2 e P3)
- o professor não deve desistir do aluno, deve ser insistente, enfrentá-lo e convencê-lo até ele perceber que desistir não é uma opção, pois a meta é a que ele aprenda e o professor vai ficar ali até o aluno aprender a pensar (P1)
- Temos de fazer a ponte entre o passado e o presente. Sempre partir do presente e depois ir para o passado entender como era (P1, P2 e P3)
- É preciso estimular a curiosidade dos alunos (P1, P2, P3)
- O aluno aprende quando é seduzido, quando o professor mexe com a emoção deles, quando ele acha o professor engraçado ou chora de emoção (P1, P2, P3)
- é preciso dar significado para o que os alunos estão aprendendo. Por isso, é importante iniciar a matéria com um tema disparador no presente, que mexa com eles, com a emoção deles (P1)
- devemos sempre que possível fazer a interdisciplinaridade (P2)

- fazer o aluno ter acesso à época estudada por meio de instrumentos da época faz com que ele entenda melhor, com que ele tenha mais acesso ao passado (P1, P2)
- É preciso flexibilizar o conteúdo, se necessário (P1, P3).
- é necessário utilizar estratégias diversificadas, pouco convencionais, para melhorar o desempenho dos alunos (P1, P2, P3)
- as aulas precisam ser dinâmicas, com atividades diferenciadas; o professor tem que ser criativo (P1, P3)
- estamos em um período de inovações; temos de assimilar as ferramentas tecnológicas em sala de aula se quisermos atingir nossos alunos (P1 e P3)
- o livro didático deve ser um apoio para o aluno, mas não deve determinar o curso (P1)
- Não podemos nivelar as nossas aulas por baixo, mas também não podemos passar por cima daqueles que estão com dificuldade (P2)
- Devemos ensinar o aluno a raciocinar, desenvolver o senso crítico, nos preocupar com a sua formação (P1, P2 e P3)
- os alunos precisam ser pequenos pesquisadores, saber lidar com metas e trabalho em grupo (P3)
- Devemos desenvolver a capacidade de o aluno comparar tempos históricos diferentes e redigir as diferenças que consegue verificar. (P1)
- para dar uma boa aula o professor precisa gostar do que faz, se encantar pelo brilho nos olhos de seus alunos (P1, P2)

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os professores.

Quadro 12. Sobre a formação do professor, 2013.

Sobre a formação do professor
<ul style="list-style-type: none"> - muito da nossa formação privilegia a história econômica e isso está fortemente presente em sala de aula, em nosso discurso (P2) - é preciso dominar o conteúdo do que se vai ensinar para depois inovar; é preciso conhecer a teoria (P1 e P3) - a academia não acrescenta muita coisa (P1, P2 e P3) - dar aula se aprende na prática, com a vivência (P1, P2 e P3) - é preciso ter anos em sala de aula para adquirir jogo de cintura para agir conforme as necessidades? - quem faz a ponte entre teoria e prática é o profissional, sozinho. Ele tem de voltar para a Universidade com o propósito de levar a teoria para a sala de aula. Caso contrário, nada acontece. (P1) - as pessoas fazem o mestrado pensando só na carreira acadêmica, mas nunca associando o trabalho da universidade com a prática de sala de aula. (P1) - fazer pós-graduação em educação não melhora a sua aula de história (P2). - Tem de fazer pós em história para dar aula de história (P1) - teoria e prática devem conversar na sala de aula; a teoria ajuda na transformação da prática em algumas situações (P1 e P2)

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os professores.

Sacristán (1999) observa que:

[...] todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre as suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. Talvez ele compartilhe algumas dessas elaborações com outros agentes, por estarem

imersos na mesma matriz comunitária e por ser a educação uma atividade compartilhada por muitos. (SACRISTÁN, 1999, p. 100).

Para Schön (2007), a epistemologia da prática deve ser vista como fonte importante de informação, de conhecimentos, de saberes a respeito da prática profissional. Trata-se de importante fonte de *insights*. Além disso, são essas teorias da prática que amparam as decisões dos professores, transformando-os em um profissional. Mizukami (2006) explica que é por meio delas que os docentes vão amadurecendo enquanto profissionais, preparam as suas aulas, combinam regras com seus alunos, escolhem as atividades, determinam a ênfase no conteúdo, etc. O professor P1 (E2) em um *insight* percebeu esse processo:

Quem diz que a gente não produz o conhecimento está errado! A gente produz sim, em sala de aula, com as crianças, dentro da nossa proposta de profissão. Não é um conhecimento acadêmico. Claro, que preciso do conhecimento acadêmico para me ajudar a produzir conhecimento com as crianças, mas é um outro conhecimento que a gente produz. (P1, E2).

P1 (E2), a partir de sua experiência pedagógica prática, chegou à conclusão de que o professor produz conhecimento com as crianças. Podemos dizer que é com base nessa “teoria da prática”, gerada em meio a complexidade de suas experiências pedagógicas, que ele toma suas decisões. Por exemplo, quando o professor P1 (E2) resolveu passar o filme ‘A Guerra do Fogo’ para os alunos de 6º ano não podemos dizer que arriscou. A certeza de que levar propostas inovadoras para as aulas dão certo já tinha sido desenvolvida por ele, na prática. Podemos afirmar que esta certeza estava baseada em exemplos anteriores que deram certo, como o jogo de xadrez para ensinar Idade Média para alunos de 7º ano, no início de sua carreira. Outra teoria da prática que amparou sua decisão foi a de que não se deve subjugar e achar que alunos de 6º ano não dão conta de determinados conteúdos. Basta ter consciência do que seja adequado exigir da faixa etária.

Teve um aluno que me falou: - “professor, a minha mãe disse que assistiu a esse filme na faculdade!” Eu disse: ah, é? Eu também! Mas você vai assistir no 6º ano. A questão é que eles adoram, curtem e eu não me sinto mal por ter feito isso. Deu certo. Então é isso, a gente não deve subjugar, pensar, “ah, tadinhos, eles não dão conta”. Eles dão conta sim, mas dentro das possibilidades deles. (P1, E2)

O professor P2 (E3) também prepara as suas aulas, escolhe as atividades, determina a ênfase no conteúdo e ampara suas decisões profissionais nas teorias que constrói por meio da sua experiência prática pedagógica. Ele nos contou que durante muitos anos, ao trabalhar com

os alunos o assunto Ditadura Militar, fazia uma abordagem econômica do período. Contudo, ao refletir sobre os resultados de suas aulas para os seus alunos e para ele mesmo, avaliou que não eram eficientes. Por um lado ele sentia que os alunos não aprendiam muito sobre o assunto e não se envolviam e por outro, ele não ficava satisfeito.

Diante dessa avaliação o professor P2 (E3) resolveu rever a sua prática e utilizar os capítulos do material didático adotado pela escola em que dá aulas nos quais são apresentadas discussões sobre o tema por meio de letras de música. Ao adotar a nova estratégia o professor percebeu que as aulas fluíram. Em sua avaliação os alunos passaram a participar. Conseguiram interagir com o professor, com o material didático, interessaram-se pelo tema, engajaram-se com o assunto. Depois de alguns anos de experiência com essa estratégia, ele afirma categoricamente que os alunos aprendem muito mais quando têm oportunidade de interagir, de participar das aulas. Além disso, a utilização de materiais como música, filmes, jornais, documentos de época, são fundamentais para a melhor aprendizagem. Ou seja, o processo pelo qual o professor passou deu-lhe instrumentos para criar uma teoria da prática, ou o que Schön (2007) denomina de epistemologia da prática.

Acho que o fato de tornar as minhas aulas mais interessantes[...] e não falo do que é interessante para mim. Falo do que é mais interessantes para os alunos [...] quero olhar o que seja interessante pra eles... o que os faz vibrar! Isso me fez repensar o que faço. Antes eu centrava na história econômica e nos capítulos das músicas eu pulava. Agora, por exemplo, trabalho com eles a partir das músicas e grifamos as palavras que podem ser trocadas por outras, mas que na verdade não, porque aquela palavra tem um sentido de crítica à ditadura. A análise da música “Cálice”, é ótima! “Qual o sentido do cálice? Porque esta palavra?” Ele usa a frase bíblica: “afasta de mim este cálice”. “Porque vinho é tinto de sangue?” Eles vibram, dá super certo, eles gostam e aprendem. O que me levou a adotar a estratégia e nunca mais pular o capítulo! (P2, E3).

A partir da pesquisa que realizamos pudemos constatar o mesmo que diversos pesquisadores do processo reflexivo ou da prática reflexiva dos professores, que de alguma forma estiveram influenciados pelo trabalho de Schön, constataram. O professor reflexivo analisa a sua prática e o contexto no qual ela ocorre, avalia diferentes situações de ensino ou escolares, toma decisões e se responsabiliza por elas (MIZUKAMI 2006, p. 51). Em diversos exemplos pudemos explicitar esse processo.

O professor P1(E2), em relação ao filme ‘A Guerra do Fogo’ analisa e avalia o resultado da sua prática pedagógica, responsabilizando-se por ela.

Depois do filme, dei a atividade: vocês vão escrever [...] nossa, o retorno é de textos gigantes! Alunos que escreviam pouco, de repente[...] felizes porque tinham conseguido escrever um monte. Mas, por quê? Tocou o moleque, ele gostou do filme. Como ele gostou, ele quer contar; ele escreve na boa! Acho que é isso, a gente tem que arriscar essas ações. (P1, E2).

Para a professora P3(E1) o afeto, que é construído por meio das brincadeiras que propõe, é um dos fatores responsáveis pela grande aprovação da matéria História entre os seus alunos. Ela diz que sempre cria um clima de sátira, pois o seu perfil é “debochado”, e não poderia fazer diferente. Uma das brincadeiras que propõe aos alunos que são conhecidos na escola por terem grandes problemas com disciplina, é transformá-los no que ela chama de “aprendizes de príncipes ou princesas”. A professora jura para esses alunos que vai transformá-los nos príncipes e princesas mais amados do colégio.

Eles morrem de rir porque eu não fico dando bronca, só tiro sarro da cara deles [...] faço teatro, enceno prá mostrar como devem fazer. Crio o clima e eles percebem que eu os respeito profundamente. No fim me contam tudo, querem ser meus amigos, entendem que na minha aula têm liberdade, mas como são respeitados - e estão sendo preparados para tornar-se príncipes - fazem questão de participar ativamente. Linha dura não cola com eles. (P3, E1).

Em clima de brincadeira, ela tem realmente conseguido grandes avanços com esses alunos, tem conquistado o respeito de todos e no final de ano, quando os alunos avaliam os professores, ela sempre tem índices altos de aprovação. A teoria dessa professora, fundada nas reflexões que fez sobre a sua prática pedagógica, é a de que o afeto e a brincadeira criam o vínculo necessário à aprendizagem. Outra é a de que os alunos precisam de desafios.

A principal dificuldade é a de trabalhar com uma geração que, como sabemos, recebe estímulos tecnológicos diferentes das gerações anteriores. Hoje, o aluno não consegue ficar 50 minutos ouvindo uma aula expositiva. Tenho procurado tornar a aula mais dinâmica. (P3, E1).

As teorias de P3 (E1) acima demonstradas, amparam suas decisões pedagógicas, dão o norte quando pensa como e o que fazer, por que e para que fazer, ou seja, quando decide as estratégias utilizadas para abordar determinados conteúdos. Ela acredita que uma aula de cinquenta minutos precisa ser diversificada para “segurar o aluno”. P3 (E1), ao nos contar uma de suas experiências com as aulas de História para o 8º ano, quando precisa ensinar Revolução Industrial, deixa claro o seguinte processo:

- está segura por conhecer a imprevisibilidade da sala de aula, pois os anos de experiência permitiram que desenvolvesse um saber a respeito das demandas dos alunos;

- a relação que estabeleceu com a sua experiência lhe trouxe a certeza de que é necessário estar preparado para flexibilizar o conteúdo da matéria.

Demonstrando o seu processo de reflexão sobre a sua prática, explica:

Após tantos anos na sala de aula, hoje tenho jogo de cintura para agir conforme as demandas apresentadas pelos alunos. Por isso, flexibilizo o conteúdo, se necessário. Tenho utilizado nas aulas sobre Revolução Industrial o filme Tempos Modernos [...] sem diálogo, antigo, totalmente fora dos padrões das mídias do século XXI, mas tem algo que pega. Claro que eu seleciono as cenas e lanço um desafio porque percebi que eles gostam de desafios. Sempre lanço uma questão problema no início da aula e falo: - quem for espertinho e me responder no final da aula, ganha o título de príncipe ou princesa durante um dia. É sempre uma comédia [...] todo mundo quer ganhar o título. (P3, E1).

Os saberes práticos dos professores, aqueles provenientes de suas vivências pessoais, são desenvolvidos pela sua formação escolar; pelos livros aos quais teve acesso na preparação de suas aulas bem como os programas de curso que precisou cumprir. Também as suas experiências em sala de aula e na escola, ou seja, a sua experiência profissional. Aqueles que são provenientes das relações sociais são adquiridos na família, na educação não especializada, mas, também, nos cursos de formação; na relação direta ou indireta com outros professores e na experiência com os pares. (TARDIF, 2012, p. 63).

Para Tardif (2012), os saberes dos professores são formados por um tipo de coerência que é pragmática e biográfica, mais que conceitual e teórica. E esses saberes fundamentam o seu trabalho, são acionados, utilizados ou adaptados conforme suas necessidades. Podemos dizer que a pesquisa com os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental nos demonstrou esse processo.

Considerações finais

O século XIX representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa [...] e a profissão docente [...] devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...]. (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

Ao iniciarmos essa pesquisa, sustentamos a hipótese de que os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, no espaço da sala de aula, na interação com seus alunos e, na escola, na relação com outros agentes sociais, constroem a sua prática pedagógica. Tão importante quanto a formação acadêmica, seriam as suas vivências práticas e as reflexões que fazem sobre elas, que levariam esses professores a elaborar teorias da e sobre a prática, ou seja, elaborar uma dada epistemologia da prática que sustentaria suas ações e suas decisões em sala de aula.

Desta forma, passamos a questão que norteou nossa pesquisa: como os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas experiências práticas, produzem saberes e refletem sobre eles? Assim, à luz dos referenciais teóricos, dos documentos levantados e da pesquisa com os professores, nos propusemos apresentar as práticas pedagógicas de professores de três escolas da cidade de São Paulo, destacando sua relação com os saberes curriculares. Dar voz a eles, descobrir, por meio de seus depoimentos, as circunstâncias pessoais e sociais sob as quais tomam decisões sobre a sua prática pedagógica, analisar essas práticas na relação com o currículo e ter acesso às suas teorias implícitas, aquelas que têm guiado suas ações.

Constatamos que a profissão docente não consiste apenas em executar tarefas. Os professores de História, das escolas pesquisadas, demonstraram envolver-se pessoalmente com a profissão. Exercem seu ofício seja com afeto, encantamento ou frustração diante da reação dos alunos, e torcem por eles. Compartilham suas paixões e descobertas na História. Desenvolvem empatia, solidarizam-se com eles.

Podemos dizer que os professores efetivamente dão significado pessoal ao que fazem. E, é também com base nessas circunstâncias que tomam decisões e se relacionam com os saberes curriculares. Buscam seus referenciais pessoais para avaliar as situações que vivencia em sala de aula e as avalia da mesma forma, inclusive moldando o currículo se entender que assim se faz necessário. Contudo, se por um lado constatamos que eles se relacionam com o currículo a partir de construtos pessoais, também identificamos que o fazem a partir de interações com outros agentes sociais como, por exemplo, seus alunos e parceiros de trabalho.

Pudemos constatar que na relação com o currículo os professores estão, mesmo que em parte, condicionados aos contextos e normas administrativas, tradições e expectativas das instituições onde trabalham. Há professores, por exemplo, que não têm afinidade com a tecnologia, mas coadunam suas aulas para atender as determinações da escola. Nesse sentido podemos afirmar que há uma relação de coexistência entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

Constatamos que os professores, sujeitos dessa pesquisa, apresentam certa autonomia no desenvolvimento de seu trabalho. Diante dos programas de curso, da pré-seleção de temas, tomam decisões transformando o projeto inicial. Para tanto, utilizam seus referenciais pessoais, os significados atribuídos ao trabalho, as avaliações sobre o contexto que atuam e as interações que estabelecem com os alunos e colegas de trabalho.

Percebemos, também, que não é incomum os professores proporem algo diferente do previsto, ou seja, eles experimentam, improvisam. A prática, no ensino dos conteúdos de História, é bem variada. Utilizam estratégias que envolvem música, teatro, cinema, fotos, documentos de época, jogos. Estabelecem relação entre o passado e o presente; criam brincadeiras diversas; procuram mexer com a emoção dos alunos; trabalham de forma interdisciplinar; lançam mão da tecnologia, entre outras.

Ainda relacionado a estratégias, a pesquisa nos permitiu compreender que os professores ao preocuparem-se com os seus alunos, e suas prováveis dificuldades de aprendizagem em história, buscam caminhos que possam auxiliá-los. Porém, as opções ainda não demonstraram estar baseadas em teorias da aprendizagem e, sim, em outras voltadas às áreas da ciência histórica, economia e história da Educação e, mais fortemente, nas experiências adquiridas pela prática em sala de aula que, não raro, se oferecem, em um crescente espiral virtuoso, em novas teorias.

A partir da análise dos dados da pesquisa chegamos à conclusão de que os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas vivências teórico-práticas, produzem saberes e refletem sobre eles por meio de um processo variado. Diante de uma situação de ensino-aprendizagem, quando entendem que seus alunos podem ter ou estão tendo dificuldades na compreensão de um determinado conteúdo, lançam mão de seus conhecimentos prévios e, paradoxalmente, improvisam. Ao vivenciarem a situação aparentemente improvisada, refletem sobre ela. Iniciam um processo de avaliação sobre a sua experiência podendo validá-la, para que seja reproduzida em situações análogas, adequá-la, rearranjá-la ou mesmo eliminá-la. Esse processo de reflexão ocorre em distintos momentos: durante a ação, mas, também, depois dela, fazendo-se uma análise retroativa.

A análise das entrevistas com os professores, cujos relatos geraram depoimentos de grande riqueza, permitiu-nos ainda mais, confirmar a hipótese desta investigação. Podemos afirmar que os professores, a partir de suas experiências pedagógicas práticas, no espaço da sala de aula, na interação com seus alunos, e da reflexão sobre elas, elaboram teorias da e sobre a prática. Ou seja, elaboram uma epistemologia da prática. Essas teorias que nascem da

prática sustentam suas ações, suas decisões em sala de aula e sua relação com o currículo, transformando-o; modelando-o.

Outros pontos valem ser destacados por terem emergido na pesquisa. As novas tecnologias da informação, conforme pudemos verificar nas indicações dos PCN, implantados a partir de 1997, estão presentes nas escolas, cenários dessa pesquisa. Contudo, a organização curricular por eixos temáticos não foi incorporada. Todos os programas prescritos estão organizados dentro do critério linear cronológico. Porém, na prática dos professores, foi possível evidenciar a modelação do currículo.

Foi possível identificar, a partir das narrativas dos professores, que a história tem recebido uma abordagem mais próxima da Nova História, pelo menos no que diz respeito ao tratamento das fontes e da parcialidade do historiador. A história, definitivamente, entre os professores pesquisados, não é mais vista como a reprodução idêntica ao que ocorreu no passado. Além disso, o passado está em constante relação com o presente.

Entendemos que essa pesquisa, ao apresentar as práticas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental relacionadas aos saberes curriculares, contribui para a reflexão e o debate aprofundados no que concerne ao tema em questão. Ao depositar nosso olhar para a riqueza dos saberes dos professores e das relações que estes estabelecem com o currículo, esperamos possibilitar, por meio desse estudo, a efetivação de reformulações curriculares que, sobretudo, na atualidade encontram-se na pauta dos debates no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. (Org.). 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 28-41.

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 188-208.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**.8.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p.193-221,1993.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação**.Brasília:MEC,1971.

Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971. Institui **Estudos Sociais como disciplina que engloba História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto-lei n. 68.065, de 1971. Regulamenta a **inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1971b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 7, de 2010. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei n. 574, de 18 de abril de 1969. Autoriza o **funcionamento dos cursos de curta duração para formação de professores**. Brasília: MEC, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei n. 896, de 12 de setembro de 1969. Institui a **obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica em todos os graus e modalidades de ensino no Brasil**. Brasília: MEC, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 19 de janeiro de 2003. Institui a **obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, de 2006. Institui a **duração de 9 anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645, de 2008. Define a **obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena”**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Estabelece os **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 790, de 1976**. Institui que somente docentes formados em Estudos sociais poderiam lecionar na área. Brasília: MEC, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 1979**. Reformula a Portaria n. 790/1976 admitindo professores de História para as aulas de Estudos Sociais. Brasília: MEC, 1979.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores. In: QUELUZ, Ana Gracinda e ALONSO, Myrtes. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 129 - 140.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1996.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, MG, novembro de 2010.

GALVÃO, Pedro. A ciência na educação segundo John Dewey. **Revista Philosophica**, Lisboa, n.12, p.129-144, 1998. Disponível em:

< <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/12/8.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História ensinada**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

_____; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte/Editora UFMG, 1999.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**, v.5, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação de professores**. 2.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

_____, et. al. **Formação de professores: tendências atuais**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, n. 25-26, p.143-162,1993.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, MEC, Espanha, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio D. Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre; Artmed, 2007. [recurso eletrônico].

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R.(Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai.- ago. 2000. Disponível em:
< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICE A

Questionário encaminhado aos professores – 1º encontro

Professor,

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos professores que participarão da pesquisa. Os dados serão acessados apenas por mim e pela minha orientadora. Sempre é bom lembrar que no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes. Você terá acesso, sempre que desejar, a todos os dados ao longo do processo e ao trabalho final.

Grata

Sílvia Helena A. B. Brandão – mestranda em Educação Currículo – PUCSP.

Orientadora Prof^a Dr^a Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

Questionário 1

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação universitária e instituição de formação:
4. Tempo de formação acadêmica:
5. Cursos de:

		Instituição	Duração	Ano de conclusão
()	Capacitação			
()	Extensão			
()	Aperfeiçoamento			
()	Especialização			
()	MBA			
()	Mestrado			
()	Doutorado			
()	Outros			

6. Tempo que leciona:

7. Instituição em que leciona atualmente:

8. Segmento(s) que leciona:

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

9. Programa(s) de curso do(s) ano(s) que leciona (temas gerais):

APÊNDICE B**Entrevista semiestruturada**

- 1) O que tem guiado suas ações em sala de aula?
- 2) Você acha que a sua prática mudou depois de ter feito o mestrado? Depois de ter estudado mais? Por quê?
- 3) Tem enfrentado dificuldades em seu trabalho, na sala de aula, no contexto da relação ensino-aprendizagem? De que tipo?
- 4) Como você tem resolvido os problemas enfrentados em sala de aula? O que sustenta suas decisões? Pode dar exemplos?
- 5) Em sua opinião, o que é necessário para dar uma boa aula de História ou ser um bom professor de História?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)

Eu, _____,
 declaro que fui devidamente informada sobre a pesquisa intitulada: Práticas pedagógicas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental: problemas e soluções, realizada por Sílvia Helena Antunes Bueno Brandão, RG: 9.852.855, aluna regularmente matriculada na Pós-Graduação – Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob a orientação da professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

Declaro, também ter aceitado participar deste trabalho concedendo (entrevista e respondendo às questões formuladas pela pesquisadora, estando ciente que a entrevista será gravada, ficando o material em poder da Pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo).

O pesquisador se compromete a tratar os dados de forma anônima, divulgá-los de maneira ética e não utilizá-los com outros fins que não acadêmicos.

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se, exclusivamente, à realização deste estudo.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

_____ Data: ____/____/____
 Assinatura do Entrevistado

_____ Data: : ____/____/____
 Testemunha

Contato da Pesquisadora: Sílvia Helena A. Bueno Brandão (11) 995177277

ANEXO A

Quadro 13: Componentes curriculares e tendências da Educação.

	Escola Tradicional	Escola Nova	Escola Tecnicista	Escola Crítica
PROFESSOR	O professor é o transmissor dos conteúdos aos alunos. O PROFESSOR	O professor é o facilitador de aprendizagem. ORIENTADOR.	O professor é o técnico que seleciona/organiza e aplica um conjunto de meios que garantem a eficiência e a eficácia do ensino TÉCNICO	O professor é o educador que direciona e conduz o processo ensino aprendizagem. Autoridade competente. EDUCADOR
ALUNO	O aluno é um ser passivo que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor	O aluno é um ser "ativo", centro do processo de ensino-aprendizagem.	O aluno é um elemento para quem o material é preparado	O aluno é uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo contexto econômico. Político, social e histórico.
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Objetivos educacionais obedecem a sequência lógica do conteúdo. Não são muito explicitados. Baseados em documentos legais.	Objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento do aluno. AUTOREALIZAÇÃO	Objetivos educacionais operacionalizados e categorizados a partir de classificações. VERBOS PRECISOS.	Objetivos educacionais definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos.
CONTEÚDOS DE ENSINO	Conteúdo selecionado a partir da cultura universal acumulada e organizado em disciplinas. QUANTIDADE DE CONHECIMENTOS	Conteúdo selecionado a partir dos interesses dos alunos. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO.	Qualquer conteúdo, desde estruturado segundo os OBJETIVOS.	Conteúdo selecionado a partir das culturas determinantes (ciência, filosofia, arte, política, história) APROPRIAÇÃO PARA SUPERAÇÃO
METODOLOGIA	Aulas centradas no professor (expositivas), com exercícios de fixação (leitura e cópia)	Atividades centradas no aluno: trabalhos em grupos, experiências e jogos.	Ênfase nos meios: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado.	Distingue os papéis do professor e aluno para fazer a articulação entre eles. Utiliza meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos.

AVALIAÇÃO	Avaliação valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização. AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR	Avaliação valoriza os aspectos afetivos(atitudes), com ênfase em autoavaliação. AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.	Avaliação dos objetivos propostos com ênfase na produtividade do aluno, sob a forma de sistema de avaliação COMPORTAMENTOS DE ENTRADA E DE SAÍDA.	Avaliação preocupada com a superação do estágio do senso comum em direção a consciência crítica.
ALUNO EDUCADO	O aluno educado domina o conteúdo cultural universal transmitido pela escola	O aluno educado é criativo, aprendeu a aprender. Participativo.	O aluno educado é eficiente, produtivo e lida de modo científico com os problemas da realidade.	O aluno educado domina de modo sólido os conteúdos e percebe-se determinado e capaz de operar mudanças na realidade
ESCOLA	A escola é privilégio das camadas mais favorecidas. AUTORITÁRIAS	A escola é proclamada para todos. DEMOCRÁTICA.	A escola é desnecessária. Sociedade sem escolas, com tele-educação, ensino a distância, ensino informal.	A escola é importante e deve ser de boa qualidade para todas as camadas da população
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	A escola se organiza em funções definidas e hierarquizadas de forma clara. NORMAS DISCIPLINARES RÍGIDAS	As funções, na escola, se confundem. A autoridade é disfarçada. AFROUXAMENTO DAS NORMAS DISCIPLINARES.	A escola se organiza segundo o modelo empresarial. Divisão entre planejamento (quem planeja) e execução(quem executa)	A organização é um meio para que a escola funcione bem nos seus múltiplos aspectos

Fonte: Quadro elaborado pela equipe técnica do CENAFOR, responsável pelo Projeto de Capacitação de Recursos Humanos das ETF's - Curso de Atualização Pedagógica para Coordenadores e Especialistas. CENAFOR, SP, maio de 1983.