



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA CACILDA ALMEIDA DE ARAÚJO

**AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E
SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Salvador
2006

MARIANA CACILDA ALMEIDA DE ARAÚJO

**AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E
SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador
2006

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Araújo, Mariana Cacilda Almeida de
As concepções do ensino de história e suas implicações na prática
docente /
Mariana Cacilda Almeida de Araújo . – Salvador, 2006.
138f.

Orientador: Alfredo Eurico Rodrigues Matta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia.

Departamento
de Educação. Campus I. 2006.

Contém referências e apêndice.

1. História - Estudo e ensino. 2. História - Metodologia. 4. Prática de
ensino. I. Matta, Alfredo Eurico Rodrigues. II. Universidade do Estado da
Bahia.

CDD: 372.83

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA CACILDA ALMEIDA DE ARAÚJO

AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Estadual da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Alfredo Eurico Rodrigues Matta – Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Carlos Augusto Lima Ferreira _____
Doutor em Educação, Universitat Autònoma de Barcelona
Universidade Católica do Salvador

Jaci Maria Ferraz de Menezes _____
Pós-Doutorado, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Salvador, 31 de agosto de 2006.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

Gonzaguinha

Aos meus familiares, que estiveram presentes motivando todos os meus trabalhos. Especialmente a Sara, querida irmã, pelo apoio nos momentos finais, a Bruno, pelo companheirismo, e a meus pais, por tudo.

Ao professor Dr. Alfredo Matta, pela sua orientação, compreensão e incentivo na produção da pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Augusto Ferreira, pelas precisas contribuições durante a pré-banca.

A Maria Sigmar, colega e amiga, cuja convivência tornou mais leve a jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Minha gratidão aos professores que doaram seu tempo para responder ao questionário da pesquisa. Obrigada por contribuírem para pensarmos numa educação transformadora.

A vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles

RESUMO

Este trabalho faz uma análise da atuação dos professores de História na sala de aula em Salvador (BA), refletindo sobre as concepções do ensino de História e sua implicação na prática docente, nas escolas da rede pública do Estado da Bahia. As aplicações das concepções de ensino na disciplina História e as metodologias de ensino, como também as leituras que os professores fazem de sua atuação pedagógica na sala de aula, são objeto de estudo deste trabalho. Seu objetivo geral é analisar como as concepções de ensino de História têm implicações na prática docente. Os objetivos específicos foram elaborados a partir das questões levantadas como primordiais para a pesquisa, a saber: analisar o contexto social, cultural e político em que se desenvolve o ensino de História nas escolas públicas estaduais, como uma questão que influencia a concepção historiográfica do professor de história; verificar como as mudanças ocorridas, principalmente a partir dos anos 90 com a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de História, têm influenciado a concepção de ensino dos professores; avaliar como as concepções de ensino de História influenciam hoje a prática pedagógica dos professores das escolas pesquisadas; e, tendo em vista a diversificação dos fazeres advindos das concepções de ensino de História, constatar como os professores das instituições públicas têm orientado sua prática pedagógica. Em virtude da pluralidade de cotidianos vistos e vividos pelos professores de História, e a falta de incentivo à melhoria da prática pedagógica, identificamos as dificuldades surgidas nesse ambiente social que acarretam a aplicação das concepções de História dos professores envolvidos na pesquisa. Este estudo constatou que as concepções de ensino de história desses professores buscam a orientação de seus alunos para uma sociedade mais justa e participativa, visto que suas práticas pedagógicas evidenciam um trabalho de diálogo entre presente e passado e de conscientização, contribuindo assim para formar cidadãos mais críticos e participativos.

Palavras-chave: História, História da Educação, Ensino de História, Educação.

ABSTRACT

This work makes an analysis of the performance of the professors of History in the classroom in Salvador (BA), reflecting on the conceptions of the education of History and as these imply in the practical professor, in the State of Bahia public net schools. The applications of the education conceptions discipline History together education methodologies, as also the readings that the professors make of its pedagogical performance in the classroom, are object of study of this work. Its general objective is to analyze how the conceptions of education of History imply in the professor practical. The specific objectives had been elaborated from the questions raised as primordial for the research, to know: to analyze the social, cultural context and politician where develops the education of History in the state public schools, as a question that influences the historiografic conception of the history professor; to verify how the occurred changes, mainly from years 90 with the creation of the National Curricular Parameters of History, they have influenced the conception of education of the professors; to evaluate how the conceptions of education of History influence today the practical pedagogical one of the professors of the searched schools; and, in view of the diversification of making happened of the education of History conceptions, to evidence how the professors of the public institutions has guided their pedagogical practical. In virtue of the plurality of daily visas and lived by the professors of History, and the lack of incentive to the practical improvement of the pedagogical one, we identify the difficulties appeared of this social ambient that imply in the application of the conceptions of History of the professors involved in the research. This study evidenced that the conceptions of history education of these professors, search the orientation of their students for a more joust and participative society, since its practical pedagogical evidences a work of dialogue between passed and present and awareness, thus contributing to form more critical and participatives citizens.

Keywords: History, Education History, Education of History, Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Gráfico representativo da formação acadêmica: Universidades onde os professores cursaram a graduação. 95
- Figura 2 – Gráfico representativo da formação acadêmica: curso de graduação. 95
- Figura 3 – Gráfico representativo da formação acadêmica: pós-graduação. 96
- Figura 4 – Gráfico representativo da atuação dos professores no magistério e em outras áreas. 96

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Professores da amostra caracterizados. 93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA	15
1.1 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA REPUBLICANA	15
1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DOS <i>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</i>	25
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (<i>PCNs</i>)	27
2 - AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA	36
2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA	36
2.2 CONCEPÇÃO POSITIVISTA	43
2.3 CONCEPÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	46
2.4 A NOVA HISTÓRIA CULTURAL	49
2.5 REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO	52
2.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	73
3 - METODOLOGIA: INVESTIGANDO O CAMPO DE PESQUISA	82
3.1 MODELO DE PESQUISA	83
3.2 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA ANALÍTICA	85
3.3 ANÁLISE DE DADOS: CONHECENDO O PROFESSOR	91
4 - IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO APLICADA EM SALA DE AULA	99
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	125

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca, especialmente, compreender como as concepções de ensino de História influem na prática docente do professor da respectiva disciplina.

Entender como a escolha de uma concepção de História interfere no fazer metodológico do professor e implica agir no processo cognitivo do aluno faz-se importante para o desenvolvimento de uma didática para o ensino de História, com a qual possamos dar significado ao ensino da disciplina e contribuir para um aprendizado prazeroso e produtivo do aluno.

A pesquisa buscou conhecer como os professores utilizam sua concepção de ensino de História e qual a sua relação com o fazer pedagógico. Isto nos permitiu, a partir de elementos das falas desses professores, notar a preocupação e o interesse deles em aplicar sua concepção de ensino de História, possibilitando-nos rever e reelaborar sua prática de ensino.

A partir dos anos 90 do século XX, assistimos ao crescente interesse por parte dos profissionais de História em discutir temas relacionados ao ensino da disciplina. No entanto, ainda são raros os trabalhos nesta área. Segundo Thais Fonseca (2003. p. 29):

[...] são ainda poucos os estudos dedicados à História deste ensino, o que pode ser comprovado por uma rápida averiguação da produção realizada no Brasil nos últimos dez anos. Raramente trabalhos dessa natureza ultrapassam a marca de 18% do conjunto da produção sobre ensino de História. [...] À primeira vista, a História do ensino da disciplina no Brasil não parece interessar, de forma especial, os professores, e poucos são os historiadores da educação que a ela se dedicam.

Percebemos, durante esta pesquisa, o desinteresse dos profissionais ligados ao ensino de História pela discussão acerca de temas relacionados à educação. Isto se dá, entre outras coisas, por conta de os historiadores, em geral, não entenderem a questão do ensino como parte do campo de preocupação e pesquisa da História. Apesar da consciência de que o ensino está contextualizado no fazer e produzir da humanidade, o historiador o vê como algo de somenos importância. Esta visão é reflexo da sociedade em que vivemos, que desvaloriza a educação e seus profissionais.

As investidas sofridas pelo ensino de História no sentido de desvalorizá-lo, particularmente pós-golpe de 64 e, mais recentemente em governos de diretrizes neoliberais, têm estimulado a desqualificação das disciplinas do campo das ciências humanas e do ensino público e gratuito como um todo, para garantir a permanência da dominação desigual a que somos submetidos.

Considerando a atual situação no campo da História e tendo este quadro como fator delimitador do trabalho, esta pesquisa priorizou o ensino fundamental em Salvador como objeto de estudo, contando, para tanto, com a participação das instituições públicas de ensino. A problematização da pesquisa ficou em torno da questão: como as concepções de ensino de História têm implicação na prática docente?

A partir do problema enunciado, pudemos elaborar as seguintes questões de pesquisa:

- Considerando a História da Educação após a instauração da República, como podemos analisar o contexto social, cultural e político em que se desenvolve o ensino de História nas escolas

públicas estaduais, como uma questão que influencia a concepção historiográfica do professor desta matéria?

- As mudanças, principalmente a partir dos anos 90, com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*, têm influenciado a concepção de ensino dos professores?
- Quais concepções de ensino de História influenciam hoje a prática pedagógica dos professores das escolas pesquisadas?
- Tendo em vista a diversificação dos fazeres advindos das concepções de ensino de História, como os professores, das instituições públicas têm orientado sua prática pedagógica?

As questões teóricas que perpassam a prática pedagógica de História, são tratadas de forma a possibilitar um apanhado das principais concepções que norteiam a prática pedagógica dos professores desta disciplina. Para a identificação de tais concepções, tomamos por base referenciais conhecidos da maioria dos educadores, como a concepção Positivista, a concepção Dialética e a Nova História Cultural, que buscam trazer modos de ensinar História. Marília Cruz (2001, p.75-76) comenta uma mudança de atitude que tem havido nos últimos anos, como potenciais formas de tratar o ensino de História:

[...] nós, professores de História, clamamos por um novo ensino de História, que consiga trazer à escola a riqueza das novas concepções de produção do conhecimento histórico e de ensino/aprendizagem.

Há muito clama-se por um ensino possibilitador de uma verdadeira aprendizagem, produtor de pessoas mais criativas, mais críticas, mais capazes de autonomia intelectual. Trata-se, essencialmente, de uma questão de mudança de mentalidade, de aceitação do novo e de todas as suas conseqüências, pois a conservação do velho “paradigma” de ensino escolástico mostra nas estatísticas as suas

conseqüências de insucesso escolar que, aliás, não se limita ao Terceiro Mundo.

Há um grande interesse por parte de muitos educadores em contribuir para a qualidade do ensino, buscando apropriar-se de novos modelos educativos para melhorar a educação brasileira.

Este trabalho procurou trazer para discussão como o professor de História fundamenta teoricamente sua prática docente, permitindo, por meio das concepções de ensino, estabelecer os critérios que encaminham o trabalho.

Entendemos que os saberes que orientam as disciplinas do currículo escolar assomam da significação que damos ao meio escolar e social. Henry Giroux (2002, p. 97), que discute a possibilidade de trabalhar o cotidiano a partir da pedagogia crítica, argumenta:

O discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.

O entendimento de que a prática do professor tem a ver com sua bagagem cultural e com o meio social no qual ele se insere, foi importante para compreender a necessidade de revisitar a concepção Positivista, a concepção Dialética da educação e a Nova História Cultural, principais bases teóricas em que se assentam hoje as principais metodologias de ensino de História.

A presente pesquisa pretende destacar como o ensino de História tem sido aplicado no ensino fundamental público, através das escolas pesquisadas, identificando as concepções de História que orientam o trabalho dos professores, desta matéria. A pesquisa parte de dados qualitativos, na medida em que pretende montar um quadro analítico de forma a evidenciar a metodologia de ensino aplicada pelos professores e como esta tem implicações na prática docente. Por meio de entrevistas, foi possível conhecer melhor a rotina desses professores e os referenciais que organizam seu trabalho.

As entrevistas foram realizadas no decorrer dos meses de maio e junho de 2006. O apêndice mostra o modelo de questionário que foi utilizado. Todos os depoimentos fazem parte do quarto capítulo e neles os professores revelam sua concepção de ensino de História e como esta permeia sua prática pedagógica e sua condição de professor.

O trabalho foi desenvolvido com a preocupação de compreender as concepções de ensino do professor de História, partindo do pressuposto de que a busca pelo conhecimento se desenvolve a partir da postura de diálogo do professor com o mundo a sua volta.

No primeiro capítulo – “História da Educação na República” –, abordamos o desenvolvimento da educação no pós-República. Neste capítulo, destacamos o contexto histórico que provocou a criação das leis de diretrizes e bases da educação nacional e, conseqüentemente, os parâmetros curriculares para o ensino de História. Procuramos dar ênfase à leitura destes parâmetros como argumento para abordagens historiográficas, pois neles, o professor de História tem construído, hoje, a sua prática para o ensino da matéria.

No segundo capítulo – “As concepções do ensino de História” –, estudamos o desenvolvimento histórico da disciplina, mostrando as diferentes propostas historiográficas, inerentes hoje ao currículo de formação do professor de História. Destacamos o embate entre diversas teorias e como estas exercem forte influência na proposta para o ensino de História nos currículos escolares. Em repensando o ensino de História a partir das concepções de ensino, propomos um ensino que dê conta da nova dinâmica do aprender e da busca do conhecimento histórico. Além disso, apresentamos um breve panorama da formação do professor de História, vislumbrando uma discussão mais ampla no futuro, no sentido de galgarmos novos referenciais para a boa formação do professor de História.

No capítulo – “Metodologia: investigando o campo de pesquisa” –, buscamos entender o processo de construção da pesquisa, elaborando as diretrizes teóricas que a tornaram possível, a saber, a pesquisa qualitativa e a construção do questionário de pesquisa, possibilitando uma importante reflexão para a proposta analítica.

E, finalmente, no quarto capítulo – “Implicações na prática docente: o professor e sua concepção de ensino aplicada em sala de aula” –, analisamos os dados dos questionários aplicados aos professores de História de dez escolas da rede estadual de ensino, no nível fundamental. As informações obtidas se referiram ao tempo de atuação profissional, às condições de trabalho do professor, a sua concepção de ensino e trajetória de vida pedagógica. O estudo ao identificar as concepções de ensino de História desses professores, revelam que eles buscam orientar seus alunos para a luta por uma sociedade mais justa e participativa, visto que suas práticas pedagógicas evidenciam um trabalho de diálogo entre presente e

passado e de conscientização, contribuindo assim para formar cidadãos mais críticos e participativos.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

1.1 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA REPUBLICANA

A partir da República, pode-se dizer que uma parte representativa da população baiana passou a expressar o desejo de provocar transformações na educação. Muitas destas mudanças surgiram em decorrência das necessidades sociais e econômicas, resultantes da nova configuração política que emergiam do regime republicano e do sistema econômico vigente. A educação, enquanto promotora de bem-estar social e desenvolvimento econômico, passou, daí por diante, a exercer grande influência na formação do estudante brasileiro. Ao lado disso, para concretizar o projeto republicano, havia, naquele momento, uma preocupação na formação de uma identidade nacional, e a educação faria parte desse contexto ao formar o cidadão. Rebeca Gontijo (2003, p. 56;57), evidencia este projeto republicano ao explicar sobre a formação de uma identidade nacional e o ensino de História:

Nas últimas décadas do século XIX, sobretudo a partir de 1870, afirmou-se uma crescente preocupação com a ausência de contato com a realidade do país, assim como ganhou espaço a constatação da inautenticidade da cultura brasileira resultante do que era então compreendido como um largo trabalho de imitação das idéias e costumes estrangeiros.

[...] a proposição que acabou prevalecendo – já colocada no final do século XIX – foi aquela que valorizava o país mestiço, apresentando o convívio harmonioso das diferenças como sendo uma particularidade nacional; o aspecto mais autêntico do Brasil, ainda que problemático. Para isso, muito contribuíram as reflexões desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, quando pensar o Brasil e os brasileiros correspondia a refletir sobre as particularidades da nação e de seus habitantes, enfrentando questões propostas pelas gerações anteriores: é possível uma nação

civilizada nos trópicos? O progresso do Brasil é viável? Quem é o povo do Brasil? Qual é o lugar do Brasil na História das civilizações?

A perspectiva de criar uma identidade nacional permeou todo o ideal republicano durante as primeiras décadas do século XX. Era necessário, para a República, personificar símbolos da nossa cultura para afirmar a nacionalidade brasileira. Naquele momento, criou-se um imaginário nacionalista a partir do diferencial que possuía o povo brasileiro: uma grande diversidade geográfica, cultural e étnica. De maneira folclórica, a figura do índio foi então exaltada, assim como também a do mestiço, atendendo assim aos anseios de uma elite que buscava um perfil nacional. Esta representação folclórica resultou numa ótica de nação propositalmente construída, segundo Jaime Pinsky (2002, p. 17), com o intuito de produzir um esboço de nação que atende à seguinte configuração:

[...] Brasil multirracial, cadinho de raças, mistura generosa que tende para o tipo brasileiro.

[...] a idéia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele.

Rui Barbosa, segundo Jaci Ferraz de Menezes (2003, p. 33), elaborou um documento no final do Império, que diagnosticava a situação do ensino brasileiro e evidenciava a necessidade urgente de incentivo ao patrocínio da educação pelo Estado:

Mostra, então, seu conhecimento de que o Brasil era, naquele momento, uma nação de analfabetos, a ponto de estar no limite do que chama de mundo civilizado. Para demonstrar isto, faz comparações com os diversos países da América e da Europa, chamando a atenção de que, naquele momento (1882), a situação educacional na Argentina já era melhor do que no Brasil, citando especificamente o Censo Escolar de Buenos Aires de 1881.

Naquele momento, o País buscou reconhecer a situação em que se encontrava o ensino público, a fim de produzir mecanismos sociais que possibilitassem um ensino que conseguisse superar a desqualificação em que se encontrava. Para Jaci Menezes (2003), houve uma mudança de posição, que contrariava o direcionamento positivista. Assim, ela assinala, ainda se referindo ao diagnóstico de Rui Barbosa:

Em vista da situação diagnosticada, passa a discutir o papel do Estado na oferta da educação. Sustenta então a posição de que o Estado deve ter uma presença forte na oferta da educação (discordando, explicitamente neste caso, dos positivistas). Deve existir uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, não se devendo “submeter os problemas educacionais às leis econômicas da oferta e da procura”. Argumenta que a existência do ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial, que deveria ser completamente leigo. E afirma a gratuidade (já prevista na constituição de 24 para o ensino primário) e a obrigatoriedade do ensino como sendo elementos intercomplementares. (MENEZES, 2003, p.33).

É interessante ressaltar o cenário político-econômico para visualizarmos as contradições impostas ao sistema. É um período de transição, as forças oligárquicas, especialmente no Nordeste, ofertam grandes riscos ao crescimento do modelo capitalista. Há uma intensa motivação para um aumento do consumo de mercadorias, mas ao mesmo tempo as velhas estruturas fundiárias que oprimem o homem do campo, inviabilizam o processo de consumo capitalista. A oligarquia baiana, por exemplo, se mantém no poder e não cede lugar a novas formas de produção e consumo. Com isso, tem-se uma luta de forças contrárias à antiga estrutura comandada pelos coronéis contra a emergente burguesia, que se articula junto ao capital nacional e estrangeiro para ganhar mais espaço na economia nordestina. Esta contradição é manifestada também na educação que é desenvolvida na Bahia.

A educação laica na Bahia esteve voltada para a formação da elite, com o intuito de proporcionar, à sociedade, administradores capazes de perpetuar a ordem vigente, sem intenção de promover alterações nas classes sociais já estabelecidas. Neste sentido, estava intencionalmente voltada para formar, na classe trabalhadora, pessoas capazes de cumprir serviços braçais, sem nenhuma condição de ascenderem socialmente.

Particularmente na Bahia, o primeiro governador republicano possuía um projeto de reforma educacional, que consistia em elevar o número de alfabetizados. As ações do governo Manoel Vitorino foram no sentido de modificar a estrutura educacional, segundo Antonieta d'Aguiar Nunes (2002, p. 51),

Dentre os vários atos de Manuel Vitorino em seus cinco meses de governo do Estado federado da Bahia, nove deles se referiram especificamente à questão da educação, estabelecendo a sua obrigatoriedade, criando fundos escolares, permitindo a educação privada, reformando a instrução pública, baixando medidas de regulamentação da higiene escolar, criando um conselho superior de ensino.

Desse modo, percebemos como, a partir da era republicana brasileira, houve uma preocupação em alfabetizar a população, atitude também adotada por muitos países no século XX. Desde a década de 20, os Estados brasileiros estavam processando medidas que visavam uma reforma no ensino com o objetivo de combater o analfabetismo. Na Bahia, podemos destacar Anísio Teixeira como propagador dessas idéias, a partir da década de 40, de acordo com Moacir Gadotti (2002, p. 243),

As idéias de Anísio Teixeira (1900-1971) influenciaram todos os setores da educação no Brasil e mesmo o sistema educacional da América Latina. Entre suas contribuições pode-se citar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA), primeira experiência no Brasil de promover a educação cultural e profissional de jovens.

[...] Em 1935 tornou-se secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à universidade.

No entanto, ter um maior número possível de pessoas alfabetizadas não significava um ideal de educação igual para todos. A educação das classes trabalhadoras e da elite baiana se distinguiu pelo acesso que cada educação proporcionava à mobilidade social. Dificilmente filhos de homens pobres, tanto do campo quanto da cidade, chegavam a assumir altos postos na sociedade; em geral, as oportunidades estavam mesmo nos trabalhos braçais considerados, por vários motivos históricos e culturais, atividades subalternas.

A partir dos anos 30, durante o Estado getulista, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde e isto gerou uma idéia de educação centralizadora. Boris Fausto (2002, p. 337) aponta a forma como ocorreu a mudança geradora deste modelo educacional:

[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista.

No entanto, durante esse período, as idéias educacionais de Anísio Teixeira não obtiveram espaço para se manter e discutir com outras tendências educacionais. Com o governo Vargas, porém, os princípios que nortearam a educação brasileira, contradiziam o interesse das oligarquias baianas, uma vez que estava voltada para o modo capitalista de produção. Necessitava, portanto de pessoas alfabetizadas e com conhecimento para setores como a indústria e o comércio. As principais medidas para dar sustentação a esta nova forma de produzir estão citadas a seguir:

Neste contexto se criam a Escola Normal na Bahia e Escolas profissionalizantes como SESI e o SENAC. Posteriormente, o sistema passa a dar mais importância a essas instituições e à ciência, o que acarreta o início do maior investimento em universidades, para atender à demanda do processo produtivo, além de possibilitar uma nova expansão e perspectiva para a modernidade. A Bahia precisava ser dotada desta nova estrutura de educação superior, porque nesta época as faculdades que existiam não davam conta desse objetivo. A Bahia entra numa nova fase de educação superior, rompendo com as estruturas tradicionais caracterizadas pela estagnação e a exclusão, visando formar uma grande estrutura de educação superior com cursos voltados para atender à demanda de que se propunha o novo sistema de governo, um regime essencialmente capitalista. (SANTOS, 2001, p. 87).

Devemos entender, entretanto, que essa educação mais especializada, como os cursos universitários, não estava disponibilizada para toda a população. A mão-de-obra barata fazia parte da política prevalecente na época, pois o novo cenário econômico precisava de pessoas alfabetizadas, mas não era proposta política elevar em geral o grau de ensino da população.

Esse posicionamento não se modificou com o passar dos anos, mais especificamente na época da ditadura militar, e se manteve proporcionando um empobrecimento, no sentido de não gerar conhecimento a grande parte da população. Uma das funções da escola, preparar para o trabalho, esvaziou o discurso da escola como promotora de conscientização para a vida em sociedade.

Essa intimidação acontecia de forma subjetiva esvaziando, pouco a pouco, as condições de trabalho do magistério, sem verbas suficientes, degenerando o salário e as condições materiais e culturais de aplicação do saber. Segundo Selva Fonseca (2003, p. 15-16), durante a ditadura militar, as diretrizes para a escola estiveram vinculadas ao projeto que se traduzia nas seguintes especificações:

O papel da educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período – esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos setores políticos dominantes.

Durante as mais de duas décadas em que vigorou no Brasil o governo militar, o modelo educacional imposto esteve voltado para a formação de alunos que não criticavam a sociedade de consumo em que estavam inseridos, mas, estavam sendo preparados para viver numa sociedade de capitalismo periférico sem reclamar condições melhores de sobrevivência e participação no poder. Durante esse período, este foi o legado que sucedeu o sistema oligárquico:

Após mais de 20 anos, chega ao fim a ditadura militar no Brasil. O estado militar foi derrotado no momento em que a burguesia nacional estava preparada para conceber a internacionalização da economia brasileira. O desenvolvimento da burguesia como classe favoreceu mudanças estruturais na sociedade que trouxe o rompimento com os velhos padrões oligárquicos. O sistema de privilégios, de apadrinhamento e do poder fragmentado das oligarquias foi substituído, no decorrer da República, pelos princípios da dominação burguesa. (ARAUJO, 2001, p. 105).

Nos países do chamado terceiro mundo especificamente, notamos que o projeto capitalista tende a inserir determinados valores que não acrescentam à educação, componente capaz de transformar a lógica vigente. Para Alfredo Matta (2002), a educação burguesa possui valores claramente visíveis se analisados sob uma perspectiva de mudança. Segundo ele, estes fatores se destacam na educação burguesa:

- 1) Em primeiro lugar a educação é um forte elemento massificador e uniformizador, o que garante a ampliação dos padrões de consumo desejados;
- 2) Além disso ela vai facilitar o controle social, já que os comportamentos, desejos, atitudes também são massificados e a partir daí tornam-se previsíveis;
- 3) Por fim ela deve aprimorar as habilidades profissionais dos trabalhadores, ampliando sua eficiência e produtividade, o que servirá para alimentar as máquinas e processos produtivos da burguesia. (MATTA, 2002, p. 14).

Esse cenário político-econômico continuou mesmo com o fim da ditadura militar no Brasil. Entretanto, com a Nova República, os interesses educacionais se modificam, ou seja, há uma ruptura no sentido de construir um currículo escolar capaz de atender às demandas de uma sociedade em intensa transformação. Ao realizar um apanhado do ensino de História nas últimas décadas do século XX, Thais Fonseca (2003, p. 59) consegue identificar mudanças significativas e afirma:

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. Em muitos estados brasileiros a discussão sobre as novas propostas para o ensino de História acabaram por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que estivessem inseridos no processo de construção – ou de reconstrução – da democracia no Brasil.

A partir dos anos 90, assistimos à crescente globalização na economia. Com o rápido estabelecimento dos ideais neoliberais instalados na sociedade brasileira, houve uma mudança nas relações humanas que provocaram alterações na economia, na vida cultural e no campo educacional. Analisando esta nova configuração, Selva Fonseca (2003, p. 26) destaca as reformulações percorridas pelo ensino de História:

A partir dos anos 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas de ensino de História. A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da História ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.

No início do século XXI, percebemos uma expansão significativa nos meios de comunicação, especificamente a informatização da sociedade. No entanto, para a maioria da população, as melhorias advindas das novas tecnologias de comunicação e informação não causou um impacto positivo. A sociedade não foi preparada para muitas das mudanças causadas pelas novas formas de comunicar-se e produzir e isto resultou numa adaptação traumática para a população sem escolarização. É o que Janice Theodoro (2003, p. 50; 51) argumenta ao analisar as mudanças na atual conjuntura:

Estamos assistindo, na sociedade moderna, à crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis.

Se estamos vivendo um período de crise temos que encontrar soluções. Esse é o nosso maior desafio.

Nós participamos de um momento importante da História brasileira, quando levantamos as questões acerca do dever do Estado em promover justiça social. Conforme destacado por Eric Hobsbawm (2002, p. 555), o Brasil ainda não conseguiu resolver problemas elementares da convivência social:

[...] o grande problema político do mundo, e certamente do mundo desenvolvido, não era como multiplicar a riqueza das nações, mas como distribuí-la em benefício de seus habitantes. Isso se dava mesmo em países pobres “em desenvolvimento” que precisavam de mais crescimento econômico. O Brasil, um monumento à negligência social, tinha um PNB per capita quase duas vezes maior que o Sri Lanka e, 1939, que subsidiara alimentos básicos e dera educação e assistência médica gratuitas até a década de 1970, o recém-nascido médio podia esperar viver vários anos mais que o brasileiro médio, e morrer ainda bebê mais ou menos na metade da taxa brasileira de 1969, e num terço da taxa brasileira de 1989.[...] A percentagem de analfabetismo em 1989 era quase duas vezes maior no Brasil que na ilha asiática.

Verificamos reformas importantes na estrutura educacional do País, posicionando a educação de forma a romper com velhos paradigmas que orientaram a educação brasileira por toda a Velha República. Ao lado disso, também observamos mudanças que contam com a desaprovação de muitos setores da sociedade. Como exemplo dessas mudanças em torno da escola e da comunidade em que esta se insere, podemos citar: preocupação com a formação docente, criação de sistemas nacionais de avaliação, criação de fundos para financiar a educação básica, maior autonomia de Estados e municípios para garantir educação à população, ampliação da oferta de vagas para ensino fundamental e médio, aprovação do estatuto de magistério e plano de carreira. (ARAÚJO, 2001).

No íterim de reformas pelas quais passam o Estado e a instituição escolar, sob forte influência do Estado neoliberal até agora imposto à sociedade brasileira, a educação transformadora tem um papel importante ao formar cidadãos que possam participar ativamente na implantação de um social menos injusto para todos.

O que entendemos como um grave ataque contra a educação pública e gratuita, no País, é o fato de avaliarmos que o Estado, enquanto instituição, tem-se afastado de sua responsabilidade de prover uma educação de qualidade para

todos, tendo em vista o processo de esvaziamento de fundos e incentivos que a política econômica neoliberal tem negado às instituições públicas de educação no País.

A ação do Estado, nesse sentido, deve ser a de fortalecer as instituições públicas, valorizando e procurando investimentos para favorecer seu crescimento e priorizar sua qualidade, e não apenas se basear em números estatísticos que só servem para demonstrar dados exigidos pelo Banco Mundial.

Para isso, a sociedade como um todo deve-se expressar no sentido de reivindicar do Ministério da Educação medidas urgentes de melhoria do sistema educacional brasileiro, a fim de minimizar a enorme dívida educacional que existe, com milhões de analfabetos e semi-analfabetos que se multiplicaram durante a República brasileira.

1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*

Nos anos 90, após a Constituição de 1988, várias ações foram previstas para a garantia da educação como direito de todos, como, por exemplo: ensino fundamental e médio gratuito; creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos; planos de carreira para valorização do magistério; plano nacional de educação; autonomia universitária; entre outros.

A partir dessas garantias à educação nacional, houve necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que oportunizasse a aplicação dessas ações:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996a, p. 01)

O interesse passou a ser, primordialmente, dar sentido ao ensino na vida dos alunos. Há um grande desequilíbrio em relação ao que é ensinado e a real utilidade destes conhecimentos. Vivemos numa sociedade em crescente transformação, e a escola não poderia ficar à parte deste quadro socialmente e culturalmente proposto. Em todos os âmbitos do ensino, é discutido acerca do que realmente é interessante para a vida dos alunos e quais conteúdos a escola deve transmitir. Há uma exaustiva atenção, hoje, aos conteúdos que devem ser ensinados para garantir o sucesso no vestibular. A excessiva preocupação das instituições escolares e da família em preparar para o vestibular tem tornado irrelevante a educação para a convivência, que significa a geração de valores, princípios éticos e espirituais que tornam possível a vida social. O mundo do trabalho tem-se tornado cada dia mais complexo. A ausência de empregos em diversos países do mundo, o processo de globalização e a violência nas relações sociais têm produzido discussões necessárias para pensarmos a sociedade e os valores que a escola deve priorizar.

A educação na Bahia, particularmente a partir da década de 90, procurou promover a educação fomentada pelo Ministério da Educação, que atendia aos interesses neoliberais do Banco Mundial. É uma política voltada para a manutenção da ordem social, preparando o jovem para o mercado de trabalho sem, no entanto, incentivar uma educação crítica capaz de discutir o modelo social estabelecido que

está moldado, por sua vez, pelo mercado globalizado estabelecido pelas nações ricas que dominam o modelo de produção atual e visam o controle mundial, ditando modelos econômicos no terceiro mundo. É importante percebermos que tais modelos são aceitos pela necessidade desenvolvimentista dos países periféricos.

A educação pública e gratuita tem sofrido, nas últimas décadas do século XX, mudanças na sua base nacional que, na prática, não têm contribuído para a melhoria educacional. A constante degradação dos prédios escolares, a desvalorização profissional do magistério e as próprias condições sociais brasileira têm proporcionado um quadro de desestruturação à educação pública no País. A idéia presente na sociedade brasileira hoje, em relação à educação, é a de que a educação não é boa, os professores estão despreparados e não há uma política séria para melhoria da educação gratuita.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS* (PCNS)

Os Parâmetros Curriculares do Ensino de História prezam, em seus objetivos, destacar a importância que os responsáveis pela promoção da educação devem dar, em sua proposta de currículo, à intenção de promover um ensino efetivamente ligado às questões da atualidade:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1996b, p. 36).

Na atual sociedade, onde se faz necessário pensar no mercado de trabalho e nas exigências do novo formato que o mundo do trabalho impõe, é necessário refletir sobre um ensino de História eficaz em preparar cidadãos conscientes de sua prática social, para conseguir inculcar, na sociedade, argumentos que lhe proporcionem a criação de seu espaço de trabalho e vida, condizente com uma prática social e cultural capaz de entender e manter seu processo de cidadania.

Nos Parâmetros Curriculares para o ensino de História, verificamos uma prioridade em dar significado à disciplina no currículo escolar, permitindo que os alunos possam discutir e refletir, no sentido de promover neles a compreensão e o desejo de estudar o saber histórico.

O texto composto no *PCN* de História ressalta a necessidade de se criar elos entre o saber sistematizado e aquele que é vivido no cotidiano dos alunos. Isto demanda, por parte dos professores responsáveis por mediar a aprendizagem, uma valorização da cultura que o aluno traz para a escola. Segundo os Parâmetros Curriculares:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo. (BRASIL, 1996b, p. 38).

As convenções sociais são formuladas a partir de uma criação coletiva que estabelece certos padrões sociais e culturais, a partir da dinâmica social em que são constituídas as sociedades humanas.

Presenciamos, ao longo do século XX, profundas mudanças concernentes ao modo como lidamos com o conhecimento. O desenvolvimento tecnológico produziu uma forma mais abrangente e volátil de se buscar o conhecimento. Também mudanças decorrentes das relações humanas, como alteração de valores e princípios advindos do contexto cultural e social desenvolvidas ao longo do século XX, tornaram necessária uma maior preocupação da escola em discutir a informação à qual os jovens têm acesso.

Numa sociedade em que a informação é privilegiada, produzir uma educação que incentive o acesso à leitura e à informação passa a ser imprescindível. Existe a necessidade de formar uma sociedade que justifique sua criatividade a partir de seus parâmetros culturais, delineados conforme padrões éticos e essencialmente ligados às redes de afetividade e convivência. Para Manuel Castells (1999, p. 57-58):

As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais. Mas a tendência social e política característica da década de 1990 era a construção da ação social e das políticas em torno de identidades primárias – ou atribuídas, enraizadas na História e geografia, ou recém-construídas, em uma busca ansiosa por significado e espiritualidade. Os primeiros passos históricos das sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela preeminência da identidade como seu princípio organizacional. Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.

Durante os anos de aprendizagem escolar, o aluno brasileiro tem a possibilidade de desenvolver atributos cognitivos que dêem conta dessas identidades primárias, no dizer de Castells (1999), para incentivar uma postura nos alunos que os faça dar sentido à aprendizagem. Disto decorre a necessidade

premente de leis educacionais que criem novos modos de se fazer uma História politicamente comprometida com as novas configurações das sociedades informatizadas, que justifiquem o homem enquanto ator social que busca sua própria leitura de mundo.

Isso legitima, por certo, os objetivos principais dos Parâmetros Curriculares de História, que visam um maior comprometimento dos alunos com sua realidade, à medida em que consigam estabelecer uma relação com outros momentos históricos, outras épocas e outros contextos sociais, podendo assim estar aptos a conviver em uma sociedade dinâmica, otimizando suas relações e galgando seu próprio caminho.

Para isso, faz-se necessário que as condições educacionais dêem conta de um ensino de História que possibilite os principais objetivos gerais do *PCN* de História, como:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as Histórias individuais são partes integrantes de Histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1996b,p. 43)

Uma das principais necessidades hoje, num mundo globalizado em que se tornou possível discutir a vida em outras sociedades, diante das informações que chegam com facilidade através da mídia, é promover a tolerância e o respeito às diferenças.

Neste novo contexto, os alunos são incentivados a questionar os diversos aspectos da vida em sociedade, inclusive o modo como o conhecimento de História é constituído e produzido, por quem e através de quais fontes. Os alunos devem entender a necessidade de atuar de forma crítica sobre todos os conteúdos que lhes são postos pela escola. Desta forma, a leitura de mundo que eles trazem os qualifica enquanto leitores que podem discutir possíveis equívocos no modo como se processa o conhecimento, ou seja, isto os possibilita a trabalharem seus atributos cognitivos.

Notamos a necessidade de dialogar com os *Parâmetros Curriculares* para o ensino de História, com a intenção de buscar, nas metas intencionalmente construídas, referenciais que possibilitem ter como prioridade a questão da cidadania. No *PCN*, esta questão é tratada para além da participação no Estado político, ampliando-se assim a noção de cidadania, para tratar de assuntos que interessam e também têm a ver diretamente com a vida de cada um que vive na sociedade. Estas questões assim ressaltadas no *PCN* (BRASIL, 1996b, p.37):

Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.

No Brasil, vários problemas ainda não resolvidos, como os citados acima e muitos outros bem conhecidos, principalmente pela população de baixa renda, só podem ser entendidos e resolvidos a partir da lógica histórica em que foram constituídos.

Por isso, se quisermos a participação política da sociedade para resolver tais questões, que invariavelmente perpassam pelo estudo da História, será preciso dialogar com conteúdos que possibilitem tal exercício.

Sob essa perspectiva, o fazer na sala de aula deve garantir ao aluno ter compreensão do contexto histórico-social em que ele vive, como também perceber a teia global no qual hoje e cada dia mais estamos inseridos. Assim entendido, o ensino deve ser capaz de articular teoria e prática no cotidiano destes alunos. Essa possibilidade está em consonância com os critérios de seleção e organização dos conteúdos da matéria do *PCN* de História:

O diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas; aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante; as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1996b, p.47)

São esses os critérios, de acordo com o *PCN* de História, que os professores devem priorizar na escolha e organização dos conteúdos que farão parte do cotidiano da sala de aula.

O que os autores dos *PCNs* apresentam para os professores é um referencial de como estes podem fomentar uma consciência crítica nos alunos, desprezando um ideal reprodutor de conhecimento mas, ao contrário, possibilitando ao aluno a formação de habilidades que os tornem pessoas capazes de reelaborar

um conhecimento produzido, trazendo uma roupagem autêntica e crítica de seu próprio processo cognitivo.

Os *PCNs* de História almejam, como objetivo, propor um professor preocupado não só em transmitir conhecimento, mas essencialmente em trazer à tona a capacidade de crítica de seus alunos. O professor assume um papel de mediador do conhecimento e promotor de condições propícias ao aprender. Nesse sentido, diz José Carlos Libâneo (2001, p. 29):

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Isso significa que o professor deve estar preparado para intermediar as experiências que o aluno traz à escola, para significar sua atuação na sala de aula, orientando este conhecimento prévio para a busca de novos conhecimentos.

Diagnosticamos, portanto, que a educação para o século XXI precisa formar o aluno para atuar como agente social, que pensa sua realidade de modo a construir seu conhecimento, reavaliar conceitos estabelecidos historicamente, cultivar valores éticos e tomar atitudes que tornem melhor a convivência em sociedade.

Assimilar conteúdos ganha, assim, uma nova perspectiva que é a de conseguir desenvolver, por meio destes, competências para fazer a ligação necessária entre a teoria e a prática, dando sentido ao ensino sistematizado, podendo torná-lo parte de uma práxis social coletiva e atuante.

Há que se tomar cuidado, entretanto, para não se considerar esse fazer História como uma forma de entender como menos importante o conhecimento que se tem do passado. Não é o caso, então, de apenas significar o conteúdo de História através do presente, tornando menos importante o estudo do acontecimento do passado. É importante interpretar os *PCNs* de forma a que se possa atender aos questionamentos do presente, mas sem desqualificar o estudo do passado.

Propõe-se que as questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais os alunos podem dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados.

Os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identifica-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar. (BRASIL, 1996b, p. 56).

A partir da análise dos *PCNs*, principalmente no que se refere aos objetivos propostos, notamos uma real necessidade de uma reavaliação no currículo escolar. É preciso, para adequar esses parâmetros de forma inteligível, pensar num currículo diversificado e preocupado com as questões teóricas e metodológicas que os *PCNs* apontam.

Os *Parâmetros Curriculares* para o ensino de História apresentam aspectos importantes para a melhoria educacional. Tais diretrizes podem apoiar o professor de História em sua prática cotidiana de ensino. É importante, nesta questão, ter atitudes críticas para entender que os *PCNs* se apresentam como um meio de dialogar com outras possibilidades de teoria e prática de ensino.

De modo geral, podemos dizer que os *PCNs* cumprem seu papel enquanto contribuição com objetivos e propostas para o ensino de História, produzindo uma

crítica necessária de como orientar a prática do professor e um currículo de História pertinente ao atual momento histórico.

Portanto, os *PCNs* apresentam um importante paradigma que vêm modular uma estrutura precária de práxis do professor, de escola, do currículo, do aluno e da disciplina História presente nos currículos.

Dessa forma, adquire o professor de História, o compromisso de construir modelos autônomos baseados num conhecimento formal, valorizando também a experiência, mas que possa se constituir em qualidade de ensino na sala de aula. Não é o caso, segundo Elza Nadai (2002, p. 28), de buscar uniformizar o trabalho dos professores, mas sim valorizar os debates e as discussões que colaboram para a trajetória do ensino de História:

Nesse movimento, se reconhecem e se elucidam, também os agentes contemplados, seus interesses aceitos bem como os negados. As perspectivas surgirão do seu bojo e deverão dar conta de encontrar e esclarecer a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na História e não somente dos privilegiados tradicionalmente. Este é o grande desafio a que nós professores e pesquisadores de História deveremos responder.

2 A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA

O estudo da História é um dos conhecimentos mais antigos do mundo, havendo registro desde as antigas sociedades agrárias. Desde os primórdios do que conhecemos da História mundial, o conhecimento do passado é uma fonte de educação para estas sociedades. Isto se deve a que, segundo Vavy Borges (1993, p. 9), “[...] os homens, desde sempre, sentem necessidade de explicar para si próprios sua origem e sua vida”. Podemos dizer que a História é inerente ao ser humano racional, visto que valorizamos as representações do passado enquanto forma de conhecimento. O fato de a História se desenvolver nas situações de mudança permite entender que esta é mutável. Então, quando se identifica o conhecimento histórico como algo mutável, recorda-se que também o fazer pedagógico tem sido assim. A História depende, portanto, das situações da dinâmica social que se manifesta nos acontecimentos sociais, culturais e políticos e também do desenvolvimento cognitivo do ser humano. É justamente por meio da memória, que o homem vai formando e possibilitando construções históricas que lhe permitiram formar as sociedades. De acordo com Ricardo Oriá (2002, p. 139), percebemos que a memória é essencial na construção da identidade e da cidadania cultural:

É a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria História de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a História de

sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da História.

Vê-se, então, a importância da memória para a formação da cultura e da identidade dos povos, que foi sendo constituída e se perpetuando, mediante as histórias passadas de geração a geração. Isto permitiu a organização da cultura de forma a transmiti-la a outros, talvez não intencionalmente, mas o desejo de expressar sua vida material e espiritual se faz evidente nas pinturas rupestres, esculturas, escritos rudimentares e mitos que explicam um modo de ser e agir de cada sociedade.

É possível afirmarmos, portanto, que o acúmulo de conhecimento histórico é tão antigo quanto a própria História do homem. Pensar na sua condição e no viver em grupo traz à tona uma espécie de consciência de sua própria existência, o que pressupõe um pensar histórico de modo a estabelecer diretrizes para sua vida em sociedade.

Portanto, ao delimitarmos um tempo cronológico para o nascimento da História como disciplina, estamos tratando especificamente do seu surgimento como componente curricular.

A oficialização do cristianismo e, conseqüentemente, a disseminação deste, em parte do mundo medieval, propiciaram o ensino de História nos mosteiros. Entretanto, seu tema estava inserido nos conteúdos de teologia, filosofia e das artes, estando assim subordinado a estas disciplinas. Segundo Vavy Borges, (1993, p. 18), “[...] a História, como forma de explicação, nasce unida à filosofia. Desde o início elas estão bastante ligadas”. Logo, este conhecimento adjunto a outras ciências não

pode, evidentemente, ser conceituado como disciplina, pois este termo contém diversas características próprias de tempo, lugar e currículo.

No entanto, os conteúdos que hoje estudamos a partir do currículo da disciplina História, já faziam parte de muitos estudos da era medieval, de acordo com Hilário Franco Junior (1986, p. 127):

Nas escolas catedrálcias e sobretudo monásticas, praticamente as únicas existentes, ensinavam-se as chamadas sete artes liberais, as únicas dignas de homens livres, por oposição às artes mecânicas, isto é, manuais, próprias de escravos. Na primeira parte ou *trivium*, estudava-se Gramática (ou seja, latim e literatura), Retórica (estilística, textos históricos) e Dialética (iniciação filosófica). Na segunda ou *quadrivium*, passava-se para a Aritmética, Geometria (que incluía a geografia), Astronomia (astrologia, física) e Música. Cumpridas essas duas etapas, passava-se para o estudo da Teologia, o saber essencial da Idade Média, a que clérigos se dedicariam por toda a vida.

Mas é sobretudo a partir do século XIII que o ensino de História adquire *status* de disciplina. Para Thais Fonseca (2003, p. 21):

Sua afirmação científica se fez, portanto, no momento em que as ciências de uma forma geral alçavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.

O positivismo veio imprimir na disciplina História, um caráter ordenador, fruto de sua visão científica, que explica a sociedade como um organismo coletivo, onde a ordem é fator essencial para seu bom desenvolvimento, que se deve ao fato de a História não ser

[...] mais pensada como um vir-a-ser, mas como uma seqüência congelada de estados definitivos, e a evolução nada mais é do que a realização, no tempo, daquilo que já existia em forma embrionária e que se desenvolve até alcançar o seu ponto final. O seu conceito de ciência é o de um saber acabado, que se mostra sob a forma de resultados e receitas. (ARANHA; MARTINS. 1993. p. 117).

O pensamento positivista permeou a lógica do ensino de História durante sua fase inicial. A concepção positivista estava fundamentada no cientificismo do século XVIII e no empirismo. Para a História positivista, o historiador deveria ser neutro, ou seja, o pesquisador de documentos históricos deveria pensar em não interferir numa História que se pensa pronta. A teoria pressupunha ordem e progresso, consolidando assim o liberalismo burguês advindo do sistema capitalista. No positivismo, os princípios evolucionistas e as ciências naturais e físicas eram aplicados à ordem social. O sujeito “comum” não era sujeito histórico ativo para produzir e construir História; portanto, a História vista pelo positivismo registra uma apatia no homem social, impossível de construir mudanças e estabelecer novos paradigmas. Esta teoria permeou o ensino de História durante mais de um século e, só a partir da segunda metade do século XX, perdeu força nos meios acadêmicos.

A crítica à educação burguesa, produzida especialmente por pensadores materialistas, também foi uma contribuição importante no ensino de História, marcante especialmente nos séculos XIX e XX. Examinando esta questão, Moacir Gadotti (2002, p. 130) afirma:

A contribuição do marxismo para a educação tem de ser considerada em dois níveis: o do esclarecimento e da compreensão da totalidade social, de que a educação é parte, incluindo as relações de determinação e influência que ela recebe da estrutura econômica, e o específico das discussões de temas e problemas educacionais.

Esse referencial teórico desenvolve a idéia de que o conhecimento histórico que é construído provém de um contexto social. Por isso, toda construção histórica, para a concepção marxista, tem a ver com a experiência e os anseios do sujeito que a constrói. Para este paradigma, a História é resultado da ação do homem no sentido de transformar seu meio social.

Essas duas correntes de pensamento influenciaram o mundo contemporâneo, oferecendo à educação possibilidades de ampliar as vertentes pelas quais o ensino de História estava vinculado. Daí em diante, muitas outras formas de pensar a educação foram desenvolvidas e influenciaram decisivamente na forma como pensamos o ensino de História, como será visto no decorrer do capítulo.

No Brasil, o ensino de História somente irá oficializar-se a partir do século XIX, conforme explica Marcelo Magalhães (2003, p. 168-169):

[...] passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX – momento de afirmação do Estado nacional – com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Havia, então, uma História sagrada, com sua História profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. [...] A História do Brasil como disciplina distinta da História da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade.

Após a independência político-administrativa do Brasil, houve a estruturação do ensino de História no currículo escolar, estando em debate a História sagrada e a História laica. Este debate era fruto de um entrave político que agitava a nação entre liberais e conservadores. Havia, naquele momento, forças que se opunham para produzir um ensino de História condizente com os referenciais buscados pelos interesses então presentes, conforme expressa Thais Fonseca (2003, p. 44-45):

Que o principal objetivo do sistema educacional no pós-independência era a formação das elites dirigentes parece não haver dúvida. A preocupação primordial com o ensino superior, sobretudo com os estudos jurídicos, é por demais conhecida na historiografia da educação brasileira e demonstra claramente seus vínculos ideológicos e políticos. No entanto, a inquietação dessas elites com o tema da educação também aponta para a complexidade do quadro social e cultural do Brasil daquela época, e de como governantes, legisladores e intelectuais tentavam solucionar o problema da adoção do ideário liberal numa sociedade escravista e conservadora.

Na conturbada procura por referências educacionais que se sucederam após a Independência, uma conciliação se tornou viável em relação ao que ensinar. Tanto a História laica quanto a sagrada se mantiveram influenciando o ensino da disciplina História naquele período, e somente com o regime republicano novos modos de ensinar a História vão surgindo desse emaranhado de opções.

Com a instauração da República, houve a necessidade de apontar a existência de uma História do Brasil com a intenção de criar nos brasileiros um sentimento de nacionalidade e pertencimento. Era preciso enaltecer os heróis, vide Tiradentes; datar fatos históricos, como a Independência do Brasil; e divulgar idéias que corroborassem o ideal republicano. A partir desta lógica, ocorreu o desenvolvimento de um ensino de História largamente influenciado pelo positivismo de Comte. Era a tentativa de tornar a História uma ciência exata, assim como as ciências naturais.

Apesar de essas mudanças não terem alterado significativamente o ensino de História na República, houve uma maior preocupação na metodologia e nos conteúdos a serem trabalhados. Mas foi, segundo Thais Fonseca (2003, p. 52), a partir de 1930 que se modificou de forma mais efetiva o ensino de História:

[...] foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais.

A institucionalização da História como disciplina nos currículos foi ganhando, ao longo do século XX, um referencial ainda mais positivista com a implantação do regime militar.

A tecnocracia vigente durante a ditadura provocou uma estagnação no processo de desenvolvimento do ensino de História, devido ao fato de as ciências humanas representarem, para regimes antidemocráticos, um perigo constante de subversão. O mais importante naquele momento era preservar o regime ditatorial estabelecido por meio da não discussão de temas que promovessem a democracia, como explana Selva Fonseca (2003, p. 20):

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas.

Desde o golpe militar no Brasil, houve uma falta de incentivo às disciplinas como História, Filosofia e Sociologia no currículo escolar. A diminuição da carga horária, a exposição dos professores a uma má formação, são algumas das estratégias para tornar o ensino de História de menor importância no currículo escolar. A introdução, por exemplo, das disciplinas Educação, Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) serviram a este propósito:

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de idéias e culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 2003, p. 22).

O posicionamento do regime militar em relação à educação e ao ensino de História acontece como uma forma de admitir a importância desta disciplina para a formação de uma consciência produtora de comportamentos, que permite criar condições para o desenvolvimento do processo de educação que busca a obtenção da cidadania. Entretanto, com o fim do regime militar, há, entre os teóricos da

educação uma grande efervescência ao compreenderem a urgência de mudanças neste campo.

Nos próximos tópicos, são discutidas as concepções historiográficas que nortearam o ensino e prática de História, sistematizando as principais características prevalentes em cada corrente.

2.2 CONCEPÇÃO POSITIVISTA

Desde que o ensino de História passou a ser adotado como disciplina escolar no Brasil, a concepção predominante é oriunda da teoria positivista de Augusto Comte. Para esta teoria, de acordo com Gadotti(2002, p.108), todas as ciências humanas precisavam ser exatas, neutras:

Uma verdadeira ciência para Comte, deveria analisar todos os fenômenos, mesmo os humanos, como fatos. Necessitava ser uma ciência positiva. Tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas, dever-se-ia afastar qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. A ciência precisava ser neutra. Leis naturais, em harmonia, regeriam a sociedade. O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma “sábria resignação” ao seu status quo. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo. Em poucas palavras: só uma doutrina positiva serviria de base da formação científica da sociedade.

A teoria de Comte não aceitava que as ciências sociais fossem vistas com uma especificidade em relação às ciências naturais. A necessidade de legitimar as autonomias nacionais prevaleceu na educação institucionalizada não só no Brasil, mas em várias partes do mundo.

Particularmente no Brasil, esses interesses possibilitaram um ensino de História voltado para a consolidação das identidades nacionais. Para Thais Fonseca (2003, p. 25):

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiram a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.

Essa concepção mecânica da História favoreceu, por décadas, um ensino de História que não dava ao aluno condições de pensar a História, refletindo sobre sua própria cultura e lugar.

Durante o regime militar, essa concepção se manteve presente no ensino de História, porque era interessante para a sobrevivência do regime político vigente uma História que não propusesse discussões acerca da sociedade e sua participação na formação da democracia.

Entretanto, mesmo nesse ambiente não propício ao desenvolvimento de um pensamento crítico, houve debates proveitosos para uma perspectiva diferente de pensar a História.

[...] a partir de 1964, em diferentes realidades escolares tivemos experiências diversas, ora acatando as diretrizes e reforçando-as, ora lutando contra elas e realizando experiências alternativas. Anteriormente, analisamos como os profissionais da educação reagiram contrariamente à professores da área. Isso demonstra que as práticas constitutivas do ensino em determinadas épocas são parte do processo de construção da memória histórica efetuado no interior das lutas políticas. (FONSECA, S., 2003, p. 25).

Era o momento de repensar uma disciplina que foi cerceada em sua intenção de promover a criticidade e a conscientização, para, concretamente,

estruturar uma disciplina que permitisse aos alunos construir sua cidadania pautada no seu conhecimento histórico.

No entanto, mesmo com as mudanças políticas no País, na área educacional não houve mudanças significativas. A educação, incluindo a formação dos educadores, ainda carece de atenção dos poderes governamentais no sentido de melhorar a qualidade da educação brasileira, o que se sustenta na argumentação de Carlos Augusto Ferreira(1997, p.23):

A manutenção desse processo tem comprometido o ensino de História, o que vem, paulatinamente, desestimulando tanto alunos como professores. Mesmo a produção acadêmica resultante de esforços dos professores e pesquisadores de História – desenvolvida na Universidade, pouco tem atingido o ensino fundamental e médio e pouco influencia na direção de novas formas metodológicas para o ensino de História. A concepção de História que profissionais do ensino, historiadores e autores nos apresentam hoje em dia – na sua grande maioria – ainda permeia uma História de vencedores, aqueles que criam os “fatos” históricos e os transmitem como “verdades” definitivas, absolutas e cristalizadas. Representa, portanto, uma concepção positivista da História, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente enquanto construção, já que, na visão de muitos, a História é apenas passado.

Torna-se evidente, entretanto, que a manutenção do ensino factual de História não é hegemônica. Outras concepções de ensino de História têm-se constituído entre os professores da área, buscando uma perspectiva crítica de educação, que pode contribuir para tornar o ensino de História significativo no currículo escolar.

2.3 CONCEPÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2003, p. 30).

Educadores engajados na luta por uma educação de qualidade e conscientizadora, a partir de 1960, passaram a repensar o currículo na perspectiva de uma vertente crítica. O que era ensinado nas escolas passou, então, a ser debatido quanto a suas reais intenções: O que o currículo repassa? Serve a quem? Quais e de quem são os interesses envolvidos na elaboração e prática dos currículos?

Temos em Paulo Freire, um dos principais educadores da segunda metade do século XX, a maior representação dessa concepção de educação. Para Freire, educar significava conscientizar, tornar possível ao homem pensar a si mesmo e seu lugar no espaço onde vive. Educar é libertar. A educação bancária, onde o aluno apenas recebe informações e é obrigado a memorizá-las, apenas servia para a manutenção da estrutura social vigente. Esta educação não transforma, não torna possível o pensar.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da

realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (FREIRE, 1987, p. 60).

A crítica dialética possibilitou aos educadores pensar em uma educação que, a partir da práxis social de educadores e educandos, pudesse construir um ensino pelo qual se libertar dos opressores desse um novo sentido ao educar:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos: a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem. (FREIRE, 1980, p. 81).

Por isso, ao se pensar num ensino de História crítico-dialético, percebe-se a importância que o ato da educação libertadora produz ao conduzir o indivíduo à observação e à atuação em sua própria História.

Para essa concepção de ensino, o processo de conscientização é essencial para a descoberta do homem enquanto cidadão. A busca pela cidadania requer engajamento político, porque, assim como dizia Paulo Freire, educar é um ato político. Por isso, um ensino crítico precisa contemplar as posições que dão espaço à liberdade intelectual do educando, fazendo-o repensar seu lugar no mundo.

Na concepção de Paulo Freire, o conhecimento não é transmitido ao aluno mas, o aluno, através da interação com o mundo, aprende a partir de seus próprios referenciais. Discutindo sobre a educação como uma situação gnosiológica do homem, Paulo Freire (1977, p. 74; 76;77) diz que:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, "intencionada" ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes

relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

[...]

A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação.

[...]

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social.

É na relação dialógica que se estabelece a concepção de homem e de mundo, na comunhão o homem é educado. Como esta relação é reflexiva, o processo de aprendizagem é crítico, possibilitando ao homem a descoberta enquanto ser histórico capaz de transformar sua realidade. Na visão de Freire (1977), existe uma reflexão do homem em face da realidade, e este assume a postura de um sujeito cognoscente.

Para Freire (1977), a perspectiva de o homem reconhecer seu papel na História e na sua cultura é condição indispensável para a prática pedagógica libertária. A educação terá um significado real para o aluno, se sua identidade, no grupo e individualmente, for levada em consideração para dar significado às experiências vivenciadas como fonte de conhecimento e apreensão do real. Quando Paulo Freire afirma a importância da educação para o processo de mudança social, insistindo em demonstrar que esta possibilidade só existe porque o homem é capaz de gerir seu processo de conhecimento:

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação,

portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.

[...]

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 2002, p. 29;32).

O homem é um ser autônomo para Paulo Freire (2002), por isso sua vocação para transformar o mundo. A educação que visa a transformação atende à necessidade do homem de situar-se a partir de sua consciência. Isto resulta na satisfação do homem em perceber que a realidade é mutável e pode ser alterada a partir de sua participação nela.

A concepção de Paulo Freire para o ensino de História possibilita superar a dualidade teoria/prática, pois o processo de conhecimento demonstra ao homem que seu fazer se constitui num saber, e que as teorias lhe dão suporte para conquistar novas apropriações como sujeito que constrói e vive a História.

2.4 A NOVA HISTÓRIA CULTURAL

A nova História Cultural surge a partir da crítica ao modelo existente de se fazer História, associada ao pensamento francês da *École des Annales*, um movimento de oposição às correntes teóricas que prevaleciam na primeira metade do século XX. A História nova pode ser caracterizada pela ampla gama de Histórias que, a partir de seu desenvolvimento, foram percebidas, respeitando-se a diversidade cultural e mediante a percepção de um sistema social proposto que entrelaça as situações de vida fomentando estereótipos, discriminação e apatia.

Entre estes novos objetos para o estudo da História, estão as denominadas: História vista de baixo, das mulheres, a micro-História, a História oral, das mentalidades, das imagens, de gênero, entre outras. Estes estudos favoreceram um repensar da forma como a História estava sendo escrita, fortalecendo estudos ligados à cultura, e produziram novas perspectivas para o estudo da produção de conhecimento histórico.

Peter Burke (1997, p. 7) nos transmite o momento em que houve a necessidade de repensar como a História estava sendo ensinada, e sinaliza a potencialidade de uma nova teoria para a construção da História:

A necessidade de uma História mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. Fazer uma outra História, na expressão usada por Febvre, era portanto menos redescobrir o homem do que enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. Abre-se, em consequência o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem.

Essa concepção procura analisar facetas relacionadas ao cotidiano dos homens, suas relações com a cultura e com a diversidade. Entre os principais temas que passaram, de forma mais efetiva, a fazer parte das discussões historiográficas, estão: a história de luta, escravidão e resistência dos negros; as mulheres e os conflitos vividos em busca do espaço público; a discriminação e a violência vivida pelos homossexuais; entre outros. O professor que utiliza esta concepção de ensino de História na sala de aula, procura trabalhar com essas temáticas de forma a dialogar com as diferenças.

Passou-se, dessa forma, a escrever uma História em que as relações familiares do homem comum forneciam aparato para construir uma História dita nova, contrapondo-se essas idéias aos objetivos puramente econômicos segundo os quais a História era narrada.

Nesse caminho, surge espaço para o estudo do cotidiano e das mentalidades, trazendo à tona uma História desconhecida do grande público, mas necessária para o pensar do homem e seu meio social. Desse modo, com o estudo do cotidiano e das mentalidades, o professor pode tratar das ações humanas como meio de transformação social, uma vez que o homem é visto como agente histórico.

Ensinar História com essa temática conduz, então, o professor à possibilidade de orientar seu ensino, trazendo para a sala de aula as relações sociais que emergem das relações familiares, de como as pessoas se vestiam, o que comiam, o que pensavam, para dialetizar a História de uma determinada época.

Com esse intuito, as correntes historiográficas presentes hoje no currículo do ensino de História buscam, através de diferentes caminhos, situar o homem em seu meio social e atingir o estado de consciência necessário para a construção de sua cidadania. Entendemos que esta, juntamente com todas as outras concepções de ensino, fornece um excelente suporte para debater temas históricos. Concordamos, então, com a visão de Leandro Karnal (2003, p. 9), sobre esta visão de ensino:

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante num país como o nosso, redemocratizado

nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios clássicos do passado.

2.5 REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE ENSINO

O ensino de História passou por mudanças significativas nos últimos anos, indo de um ensino que visava a memorização mecânica de fatos históricos para um ensino que visa a construção de uma História vivida por todos os homens. Isto se tornou perceptível a partir dos anos 80, quando começa a derrocada do regime militar que possibilitou aos professores da área discutir acerca da importância do ensino de História na prática docente. Com a democratização brasileira, os professores de História puderam avançar a discussão quanto ao que seria o bom ensino de História, o que também se tornou possível por conta de todo o questionamento que o racionalismo científico sofreu no decorrer do século XX. As quantificações, os modelos preestabelecidos tiveram sua autenticidade colocada em discussão. Com isso, todas as áreas do saber foram beneficiadas, pois este novo posicionamento se refletiu na construção epistemológica do conhecimento.

Importantes para essa mudança de cunho educacional no ensino de História, foram as transformações ocorridas, durante o século XX, em todas as facetas da vida cultural, econômica e social, que possibilitaram à sociedade uma profunda reflexão no tocante às estratégias de convivência e adaptação.

Entre essas significativas alterações podemos destacar a emancipação feminina, a luta dos negros pela cidadania, a consolidação do capitalismo como sistema econômico dominante, a liberação sexual, entre outras. Estas novas perspectivas têm propiciado aos povos do Ocidente o desenvolvimento de uma

cidadania voltada para a luta de todos por espaço, respeito e participação na sociedade globalizada.

Ao serem analisadas as mudanças provenientes do atual contexto social, é possível perceber a contribuição destas para a efetivação de uma ordem social capaz de discutir fatores sociais/culturais, enraizados nas sociedades por fatores históricos determinantes de discriminações já contestadas, mas ainda aceitas em muitas sociedades. Uma intensa ofensiva contra tais posicionamentos tem acarretado importantes transformações neste panorama.

Podemos afirmar, a partir das argumentações de Selva Fonseca (2003, p. 26), que reais mudanças puderam ser observadas a partir dos anos 90:

A partir dos anos 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de História. A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da História ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.

Apesar das transformações ocorridas na visão política e social do homem destes novos tempos, muitas sociedades, especialmente as do chamado terceiro mundo ou países em desenvolvimento, têm de fato sofrido com graves problemas causados por sistemas econômicos que toleram a miséria, o desemprego, a violência, a falta de investimentos em saúde, educação, saneamento urbano e muitas outras mazelas da sociedade contemporânea.

Para Hobsbawm (1995, p. 562):

Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar.

É evidente, por meio dessa análise, que o mundo ocidental deve pensar em efetuar, de imediato, as mudanças necessárias para manter o equilíbrio na sociedade capitalista, que não consegue suprir as principais necessidades de sua população, especialmente nos países pobres. O autor ainda alerta para o problema crescente da degradação do meio ambiente, que entra em choque com o desenvolvimento econômico e tecnológico, e ameaça, inclusive, o equilíbrio do próprio planeta.

Ao lado das transformações na produção científica e cultural, houve o aprofundamento das diferenças em escala mundial, mostrando as dificuldades enfrentadas pelo modelo capitalista em produzir uma sociedade com justiça social. Segundo Frigotto (2001, p. 32; 34), são fatores que demonstram a situação conflituosa do capitalismo global:

[...] esgotamento da sua capacidade civilizatória; capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada.

[...]

[...] o capital desregulamentado e mundializado concentra nas mãos de um número cada vez menor de grupos econômicos o conhecimento, a tecnologia, a riqueza e o poder sobre a vida humana, ampliando de forma escandalosa o *apartheid* social entre as nações e dentro delas.

Tais características do atual modelo de sistema produtivo têm apontado para a necessidade de a Instituição Escola propiciar a seus alunos condições de enfrentamento das dificuldades sociais promovidas por esse modelo de capitalismo, e também de gerar cidadãos motivados a atuarem significativamente na sua sociedade.

A isso se deve a importância de situar a educação a partir de pressupostos culturais para promover uma educação inclusiva, comprometendo o aluno enquanto sujeito social, incentivando-o a atuar na sua cultura, conscientizando-o quanto a sua participação na sociedade.

A perspectiva de transformação social permite que o ensino de História seja encarado como uma forma de discutir as dificuldades encontradas na sociedade contemporânea, contemplando a possibilidade de os diversos sujeitos construirmos sua cidadania. Uma sociedade que não socializa seus meios de produção e, ao mesmo tempo, incentiva o consumismo, sem dar condições a que todos usufruam as invenções tecnológicas, artísticas, midiáticas, entre outros, tende a causar uma expectativa na população, especialmente nos mais jovens, que esta sociedade é incapaz de suprir.

A disciplina História deve tratar a fundo as questões que originam as diferenças sociais, podendo discutir e tornar possível para os alunos o entendimento das possibilidades de exclusão e inclusão em suas vidas. Precisando ou não, todos

querem ter acesso ao que é posto na sociedade, até mesmo para poder fazer a escolha, se aquilo pode ou não lhe ser útil ou despertar algum tipo de prazer pessoal. Portanto, pensar em transformação social, é também tornar possível para o aluno o poder de fazer escolhas em relação ao que deseja ser, ao que deseja ter e como isso reflete no outro.

No entanto, falta senso político da grande maioria dos profissionais do ensino de História para o enfrentamento das questões que dizem respeito ao nosso cotidiano em sala de aula. Professores despreparados para a sala de aula e para a pesquisa, mal pagos e sem condições de trabalho não contribuem para a formação de pessoas qualificadas não só para o trabalho como também para pensarem politicamente na construção da sociedade brasileira. No Nordeste brasileiro, em especial, onde ainda predominam as relações de apadrinhamento de oligarquias que ainda insistem em artimanhas para se manter no poder, são mais evidentes estas relações, que minam práticas de ensino capazes de despertar um pensar político que possa enfrentar tais questões. O mais grave, porém, como argumenta Ellen Wood (1999, p. 21), é

[...] que estamos neste momento em uma situação sem precedentes, algo jamais visto em toda a História do capitalismo. O que estamos experimentando agora não é apenas um déficit de ação, ou a ausência dos meios e da organização necessários à luta (embora estes certamente existam de forma incipiente); não é apenas que não sabemos como *agir* contra o capitalismo; estamos esquecendo mesmo como *pensar* contra ele.

Por conta dessas questões, é evidente que, para discutir a aplicação do ensino de História, deve-se analisar o contexto social em que este é pensado. Recorremos ao que expressa Selva Fonseca (2003, p. 15):

[...] considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de

relações de espaços de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio.

Essa contextualização histórica é importante para percebermos as características do atual ensino de História, que interfere na sua qualidade. Perceber o jogo de poder que, estrategicamente, esvazia as discussões em torno do ensino de História, nos remete à possibilidade de pensá-lo enquanto uma construção de cidadania. Tais questões são relevantes para criar condições de favorecer um ensino de História comprometido politicamente com o social, e construir um modelo educacional que permita ao homem intervir conscientemente no seu mundo, na sua História.

A partir da década de 80, o debate no campo educacional possibilitou esta nova visão de ensino de História. Pela nova perspectiva, não se priorizava o acúmulo de informações mediante a memorização de datas e fatos, que não estimulavam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às exigências da sociedade contemporânea. Maria Janotti (2002, p. 45) destaca a importância das novas concepções na produção de livros que propuseram um ensino de História renovado:

[...] os historiadores brasileiros avaliaram a produção historiográfica anterior e propuseram – em publicações como *Repensando a História*, *História em quadro-negro*, *O ensino de História e a criação do fato* – fundamentais mudanças para o ensino e a pesquisa no Brasil: introdução de novos personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade vivida pelos alunos, crítica ao discurso ideológico moralizante e triunfalista dos livros didáticos, etc.

Para Pierre Vilar (1998, p. 67), ainda há uma intenção em não proporcionar a perspectiva de um ensino de História efetivamente consciente para o

exercício da cidadania, que consiga propiciar ao aluno o debate de questões inerentes ao desenvolvimento da sociedade, como construção histórica de todos, e não apenas do poderes oficiais constituídos: “Pensar historicamente, pensar a evolução da humanidade, isto deveria ser essencial para a formação intelectual, o que, provavelmente, aparece como muito perigoso para os poderes estabelecidos e as ideologias dominantes”.

Isso significa que, de fato, o ensino de História, na perspectiva de pensar historicamente as realidades dadas, contribui para a inserção dos atores sociais em construir sua própria cidadania. O que significa, então, a perspectiva de pensar historicamente? A condição de agentes que constroem a sua própria História deve ser fator determinante para produzir um ensino de História que faça a articulação entre os saberes constituídos, ou seja, toda a História elaborada durante a existência humana e os saberes que constituímos no dia-a-dia.

Nesta perspectiva, ensinar História será iniciar os jovens na leitura do presente, a partir do questionamento sobre o passado, desenvolvendo neles o raciocinar histórico e os procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, sempre baseados em registros documentais de eventos passados. Para tanto os alunos deverão desenvolver pelo menos três das características do historiador: atitude, metodologia e linguagem. Sendo assim, provocado por processos organizados pelo professor, o aluno deverá elaborar um problema, depois pensar nele, usar um raciocínio metódico para resolvê-lo e finalmente propor uma explicação a partir de suas interpretações. Para o desenvolvimento do pensar histórico, ou seja, para a aprendizagem de História nesta abordagem, é importante que os alunos cheguem à síntese interpretativa, que elaborem opiniões fundamentadas e interpretações plausíveis como respostas às questões levantadas. (MATTA, 2001, p.31).

É interessante perceber que o movimento da História contemporânea diz respeito a como o mundo desenvolveu suas forças produtivas e tecnológicas. O ensino de História pode possibilitar ao homem formar juízos de valor a partir do conhecimento histórico. Não podemos esperar, na perspectiva da educação

contemporânea, que formemos repetidores de uma História contada, enquanto narrativas distantes do presente em que estamos envolvidos. É importante fortalecer, neste momento, a idéia da continuidade da História, uma História de causas e conseqüências e de inúmeras possibilidades de pensarmos nosso contexto social como um complexo de relações que ocorrem de forma historicamente constituída por sujeitos atuantes. Para José Paulo Neto (2000, p. 57), tratando-se de produção histórica, somente “[...] um sujeito criativo pode trazer à consciência um objeto concreto, que é síntese de múltiplas determinações”.

A condição de permitir ao aluno construir conhecimento a partir do saber que adquire ao ler os acontecimentos históricos, deve ser fator indispensável para se fazer um ensino de História que permita desenvolver uma consciência crítica. Uma característica do bom ensino de História é ser capaz de propiciar problematizações das situações vivenciadas tanto por si como pelos outros. Janice Theodoro (2003, p. 51), influenciada pela concepção de Freire, adverte:

Mas é necessário aprender a pensar. Como somos historiadores podemos abrir caminho observando que só há um fato histórico no interior de uma situação-problema. Se não há questão não nos resta nada ou quase nada a fazer. Portanto, para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca.

Ao problematizar, o sujeito está criando seu próprio conhecimento, pois este é um processo cognitivo mediante o qual quem problematiza precisa posicionar-se de forma a produzir da situação determinada algo novo, que revele o seu pensar. Isto não significa, no entanto, que este seja um ato unicamente individual, porque, ao problematizar, é preciso que as condições do coletivo propiciem ao indivíduo pensar e repensar para que o aprendizado seja construído na coletividade.

Todo acontecimento histórico pertence a um determinado contexto social que precisa ser avaliado. Ao se posicionar como historiador, o aluno procurará desvendar o que problematizou, tornando seu pensamento inquieto e buscando, dentro da própria sociedade, explicações para a construção do conhecimento produzido como História.

Para que esse conhecimento seja produzido com veracidade, é importante não desconsiderar as informações que o aluno já possui. Para Mário Carretero (1997, p. 33), é importante entender que o aluno possui concepções históricas e que estas influenciam o conhecimento que ele vai adquirindo:

- a) São construções pessoais. Apesar de muitas delas serem comuns a um grande número de alunos, essas idéias fazem parte da rede de conhecimento que cada indivíduo possui e, por isso, possuem um significado pessoal.
- b) Essa significação parece ter uma clara influência na grande resistência mostrada pelos alunos no momento de modificar essas concepções.
- c) Geralmente, são concepções bastante afastadas do conceito ou da interpretação disciplinar correta.
- d) Costumam ser implícitas. Muitas delas são adquiridas a partir do conhecimento cotidiano e o indivíduo não utiliza explicitamente a sua formulação.

A concepção que buscamos hoje para o conhecimento histórico, revela-se como uma forma de desenvolvimento cognitivo capaz de orientar uma percepção de mundo possível de construir caminhos próprios, para efetivar sua atuação como sujeitos que produzem conhecimento histórico. Isto significa pensar a disciplina História como forma de intervir na cultura, na sociedade e na vida cotidiana.

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização. Em conseqüência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso

considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. (KNAUSS, 2001, p. 28)

As concepções atuais de ensino de História exigem uma educação escolar que dialogue com as diversas experiências de cada indivíduo, que permitam o acesso dos alunos a uma discussão acerca da acumulação de conhecimento, o que significa pensar nos parâmetros do que é conhecer e na importância deste ato cognitivo na promoção da vida social. Pensar História e ensino de História, portanto, é pensar historicamente como construímos a condição de cada ser como histórico.

O que não podemos perder de vista é que a escola e o ensino fazem parte de uma concepção de mundo, e o aluno de hoje, de uma época marcada pela criatividade, pela busca das expressões, da liberdade, da crítica ao sistema, não pode contentar-se com um ensino que o faça apenas memorizar acontecimentos, sem lhe possibilitar a crítica.

O processo de ensino-aprendizagem da História deve ser percebido pelos professores como um momento decisivo para o aluno aprender a arte do ser historiador. Em uma sociedade dinâmica, versátil, de informações rápidas e pragmáticas, é necessário ao educador preparar seus alunos para a gestão do conhecimento. Ao aluno, não deve apenas ser imposto o currículo escolar, sem nenhuma possibilidade de ele expressar seus anseios, suas necessidades e desejos pelo conhecimento histórico. Muitas vezes, o aluno não gosta da disciplina História, porque adquiriu a idéia de que, para passar pela disciplina, vai precisar memorizar datas, fatos, nomes de reis, rainhas, ordens religiosas e uma série de outros detalhes que lhe darão a impressão de saber História.

Já para alunos que possuam uma maior facilidade de memorização, a disciplina se tornará muito fácil, talvez até a preferida, porque ele não precisará fazer esforço para pensar, em virtude, de para este tipo de aluno, ser simples o ato de decorar textos. Diante deste quadro, é preciso que o professor de História se aproprie de concepções de História que, conforme argumenta Silma Nunes (2002, p. 41; 123), sejam capazes de transformar o ensino desta matéria:

[...] a práxis pedagógica é também, práxis social. Ela se constrói numa concepção progressista de educação, tendo como referência a necessidade de fazer a crítica da realidade social na qual se insere.

[...]

E que esse ensino possa apresentar [...] propostas que possibilitem transformações efetivas nessa mesma sociedade.

Essa perspectiva se torna especialmente necessária, quando pensamos na delicada situação social brasileira. A grande concentração de renda gera conflitos sociais de graves proporções no Brasil. O ensino de História, neste contexto, precisa sair do discurso para a ação, contribuindo para fomentar atitudes nos alunos que os façam assumir seus papéis como sujeitos sociais ativos e dinâmicos. O fato de Salvador, durante alguns dias de 2003, ter parado por conta de os alunos das escolas públicas do Estado interditarem as ruas, pedindo redução no preço da passagem de ônibus, e de a prefeitura da cidade ter ouvido estes alunos, é um bom exemplo de como o processo de conquista da cidadania pode ser exercitado na escola.

A escola tem-se mantido longe das expectativas da maioria dos alunos, no sentido de construir uma cidadania plena. O aluno não sente a escola como meio de produzir um *status* social que a mídia evoca como meio de aceitação e felicidade.

Dessa forma, a escola se torna desinteressante, seus conteúdos improdutivos, sendo alvo de violência por parte de grupos marginalizados e sem perspectivas de sobrevivência na sociedade.

Por isso, nas últimas décadas, os professores de História têm-se preocupado em ampliar as discussões acerca da realidade em que o aluno vive, para trazer para a educação as contradições vivenciadas pela sociedade brasileira, com o intuito de buscar alternativas para que a escola contribua significativamente para o exercício da cidadania. Circe Bittencourt (2002, p. 12;13) alerta para este momento histórico vivido pelos professores:

Assim a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam.

[...]

As condições políticas e culturais exigiam um repensar das condições de trabalho do professor e seu papel na vida escolar, mas era igualmente urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil era bastante diferente de outros momentos da História escolar brasileira.

Há uma evidente preocupação em discutir os conteúdos de História, com a finalidade de formar uma consciência crítica e reflexiva no aluno.

É importante pensarmos no ensino de História para a sala de aula, na bagagem que o aluno traz de suas experiências antes da escola. Cada pessoa tem conhecimentos próprios que dizem respeito ao seu lugar no mundo, e a escola precisa levar em consideração todos os aprendizados que ocorrem fora do mundo da sala de aula.

Um das principais contribuições para a adoção de uma postura construtivista no conceito de aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos. (CARRETERO, 1997, p. 33).

O interesse do professor e da escola em possibilitar ao aluno que ele possa expressar o conhecimento que já possui de suas experiências anteriores, favorece um aprendizado mais significativo em busca de construir sua cidadania.

Em relação à procura pela condição histórica da criança antes da escola, Paulo Freire (2001, p. 140) sempre insistiu nesse ponto, advertindo sobre esta necessidade para uma escola democrática:

É por isso que insisto tanto sobre a necessidade de os educadores e as educadoras sempre respeitarem os níveis de conhecimento que as crianças trazem para a escola e que terminam por dar uma certa marca, por expressar o que a gente pode chamar de identidade cultural das crianças que chegam à escola, a qual necessariamente passa pelo corte de classe social.

Deve-se levar em consideração que a identidade cultural dos alunos exige da escola estar atento às diferenças culturais e sociais. É preciso pensar, portanto, numa escola que tenha um currículo adequado às necessidades e aspirações de todos. Questões como as de raça, cor, gênero e classe social precisam constar no currículo oficial para desenvolver uma cidadania a partir da escola, pois nesta o aluno pode desenvolver habilidades para o enfrentamento dessas questões.

Teoria e prática precisam caminhar juntas quando pensamos em um currículo capaz de dialogar com a complexidade contemporânea,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2003, p. 150).

Por isso, a disciplina História precisa abarcar todas as questões que dizem respeito às vivências que o aluno traz consigo ao chegar a escola, o que tem a ver com o conceito de História que temos. A História não é só passado, a História é presente. O que estamos vivendo e produzindo e a discussão acerca do ensino de História precisam partir desta idéia.

A formação de nossa identidade parte dos argumentos de que nossa História de vida e a História que nos é ensinada são forjadas. A teoria da História que estudamos deve emanar da prática para construir um currículo de História que dê conta da diversidade, a partir de cada espaço, de cada território, de cada cultura.

A disciplina História, na sala de aula, deve oferecer a inquietude na busca pelo conhecimento, construir o saber História como forma de descoberta do mundo e das coisas do mundo. É admitir a possibilidade do novo, do invisível, da diferença. É investir no desenvolvimento de potencialidades que virão à tona a partir do incentivo à criatividade e à invenção. Reinventar o ensino de História a cada dia é promover um espaço de liberdade, liberdade de ser e pensar o movimento histórico, que formou e forma as sociedades a partir da cultura e das relações de poder.

Ensinar História é participar desse movimento, que envolve a vida cultural, social e política. Entretanto, a tarefa desafiadora que os professores de História enfrentam cotidianamente é propiciar ao aluno o prazer do estudo de História, como algo vivo que transcende as barreiras do tempo e chega a cada um deles para impeli-los a buscar o próprio conhecimento.

A ausência de neutralidade nas relações educação-educador nos alerta para as dificuldades e choques que surgem para o professor e sua atuação no ensino. Questões como religiosidade, sexualidade, raça e gênero emergem deste caldeirão que é o ensino de História, e exigem do professor uma tomada de decisão

em sala de aula. Como pensar em educar para a produção da História em meio aos preconceitos e discriminações que estão presentes em casa, seja ele educador ou não? Esta, possivelmente, é uma das maiores dificuldades que enfrenta o ensino de História. Por conseguinte, ter o professor consciência de seu papel na formação da cidadania e da saúde psíquica e social de seus alunos, pode ser vital na elaboração de um ensino capaz de lidar com a diferença e favorecer a tolerância na sociedade.

A educação sistemática, hoje, deve ser capaz de possibilitar aos alunos a criação de uma conscientização e um posicionamento crítico, em face da sociedade pragmática e dinâmica em que vivemos.

Nesse sentido, a disciplina História oferece possibilidades diversas ao aluno para criar sua cidadania, a partir do conhecimento de sua identidade no seu meio cultural e social. Várias condições favorecem este conhecimento, pois a disciplina pode fazer com que os alunos perpassem diversas facetas da vida em sociedade, e o estimula a construir um conhecimento condizente com o pensar de forma autônoma.

Para Heloísa Dupas Penteado (1994, p. 22):

[...] um dos elementos responsáveis pela preparação de um cidadão crítico, dotado de uma consciência social provida de objetividade suficiente, que lhe possibilite:

- perceber a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo das gerações, o que não envolve necessariamente avanços ou melhorias: essa reconstrução pode ser reprodutora ou transformadora, realizando-se em um fluxo constante, dotado de historicidade, que orienta os processos aí desenvolvidos;
- perceber-se a si próprio como um agente social que fatalmente intervém na sua sociedade, seja compactuando com ela, seja transformando-a; perceber o sentido dos processos que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo.

O estudo da História, entre outras perspectivas, compõe-se da análise do homem através dos tempos, em meio à sociedade em que viveu, pois o homem, como ser social, guarda sua carga cultural e transmite-a a seus descendentes. Esta característica do homem enquanto ser social nos permite discutir, rever e, conseqüentemente, tornar-nos aptos para o exercício da cidadania plena, que nos convida à participação na práxis de uma construção social.

No recinto escolar, a disciplina História, por meio de seus conteúdos, pode despertar no aluno o interesse de desvendar o mundo em que ele vive, ou seja, pensar em sua própria História.

Modificar estruturalmente uma sociedade depende de uma construção efetiva de vontade política, não só dos governantes, mas também da população. A situação atual no Brasil demonstra uma crescente necessidade de mudanças sociais, tendo em vista as dificuldades econômicas e sociais presentes na vida da população. Para Paulo Freire (1979), alfabetização e conscientização são passos definitivos para mudanças. E como sabemos, para esse educador, alfabetizar exige muito mais que apenas ler e escrever. Alfabetizado é aquele indivíduo capaz de fazer uma leitura de mundo, crítica e abrangente. Significa ser politizado, pois educar é um ato político que se traduz na consciência de mundo.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1979, p. 25).

A aproximação crítica da realidade requer um trabalho de impacto nos currículos escolares, baseado numa preparação para a sociedade de interesses capitalistas. Ser capaz de destrinchar tais conteúdos, a ponto de lograr que o aluno

identifique seu papel de agente canalizador dos conteúdos que lhe são transmitidos, é conscientizar para a cidadania.

Como vimos, a formação da sociedade de consumo no Brasil consolidou-se sob a esfera política da ditadura militar. O Estado militar incentivava o desenvolvimento capitalista brasileiro e, ao lado deste, usando a censura e outros artifícios, concebeu uma sociedade alienada cultural e politicamente, com “[...] o propósito nacional de integrar socialmente a nação” (TEIXEIRA, 1976, p. 247), o que possibilitou a construção simbólica de uma cultura educacional que não se constituiu em objeto de reflexão e, conseqüentemente, de mudança social.

Com o fim da ditadura militar, viu-se a proeminência de projetos educacionais otimistas a favor de uma educação que pudesse otimizar as relações sociais, promovendo assim mudanças significativas em sociedade. Porém, a política neoliberal favoreceu a continuação de uma educação que, na prática, não fornecia subsídios para mudanças, apesar de, em suas diretrizes e bases, propagar uma melhoria educacional.

Anísio Teixeira (1976, p. 357) assim explica o percurso de uma História educacional: “Não é outro, parece-nos, o motivo da resistência nacional a qualquer expansão séria e maciça da educação. Tal expansão é que viria quebrar a tranqüila viabilidade dos sistemas de privilégios”.

Percebemos, então, o motivo pelo qual os projetos educacionais de qualidade não conseguem disseminar-se no sistema educacional brasileiro: evitar a perspectiva de ascensão intelectual e econômica da grande maioria de brasileiros que não têm suas necessidades básicas atendidas e, conseqüentemente, manter a ordem vigente. Ao invés disso, torna-se mais fácil destinar cotas nas universidades

para afrodescendentes e remanescentes das escolas públicas, atestando a incompetência do Estado brasileiro em cumprir sua própria Constituição:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras. (BRASIL, 1988).

Em virtude desse quadro imposto ao ensino brasileiro, é imprescindível uma política educacional capaz de modificar o quadro atual.

[...] a política educacional, como toda política social, preenche, ao mesmo tempo, a função manifesta de mitigar conflitos e evitar situações explosivas, e a função latente de estimular os grupos e camadas por ela atingidas a tomarem consciência desses conflitos e situações e contribuir para uma solução efetiva, independentemente das intenções explícitas dos legisladores e administradores. (FREITAG, 1989, p. 50).

A educação é um problema social e, como tal, compromisso de toda sociedade, o que deve provocar uma discussão acerca de um projeto hegemônico, identificado com a melhoria do ensino brasileiro. Portanto, entendo que projetos pedagógicos são importantes para esta melhoria, mas eles sozinhos não garantem a eficácia no ensino público brasileiro. Há problemas sociais que entremeiam a dinâmica do funcionamento escolar, como a violência, o desemprego e a pobreza, e enquanto estas questões no Brasil não forem resolvidas, o sistema escolar não poderá cumprir seus propósitos educacionais.

A posição do educador, para formar um currículo transformador na escola, é muito importante. Especialmente o ensino da disciplina História permite que seja feita uma reflexão consciente da realidade social. Recorremos a ótica de Paulo Freire (1979, p. 26), que concebe a conscientização como meio de libertar o indivíduo de sua alienação, abrindo um espaço para sua participação na História:

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na História, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. (FREIRE, 1979, p. 26).

Para isso, torna-se necessário conhecer sua própria realidade e agir criticamente diante dela. O educador da disciplina História deve servir de mediador entre o aluno e seu conhecimento a respeito dos aspectos reveladores da sociedade. É necessário criar condições para que o aluno reconheça e pratique sua cidadania, podendo assim promover a melhoria do sistema social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, diz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 19).

Entretanto, diante do quadro social de desigualdades que se observa, aumentam os desafios do professor, pois, segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 19):

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação pode ser o meio pelo qual o homem conseguirá direitos que são fruto de uma sociedade com justiça social. Conforme Carlos Manayo Gómez, (1989, p. 58):

[...] como produtores de educação e cultura que somos, por profissão, temos que construir estratégias questionadoras e transformadoras do próprio processo de produção no qual estamos inseridos.

A sociedade cria seu sistema social e, a partir dele, as relações interpessoais vão-se construindo e revelando. Este produzir cultural permite ao homem, de certa maneira, escolher as diretrizes que vai percorrer para garantir sua sobrevivência. Será preciso, então, promover uma integração social que torne sólidos os movimentos reivindicatórios, para unir a população em torno de um projeto de melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Outro desafio que o professor de História terá de enfrentar é a questão de trabalhar os conteúdos dos livros didáticos. A visão exposta em muitos livros é uma visão da dominação cultural e política a que somos submetidos, fazendo-se necessário questionar, junto com os alunos, esses conteúdos, para que possa surgir uma reflexão acerca dos temas estudados. A participação popular na História do Brasil já constitui, contudo, um tema importante nas pesquisas historiográficas. O objetivo deste crescente interesse é “[...] a compreensão da participação popular na História, não com finalidade de encontrar heróis das causas populares, mas sim de perceber a totalidade histórica, não redutível a um dos pólos, ainda que dominante” (DAVIES, 1988, p.95).

Ainda outra questão que necessita ser abordada é o comportamento de admiração do oprimido diante de seu opressor. Conforme Paulo Freire (1979, p. 60):

Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens “eminentes” da classe superior.

Essa questão ajuda a entender a dificuldade que tem o professor de romper a alienação. O sentimento da grande maioria não é de mudanças, por causa da admiração que há em relação à elite. Há um desejo de tornar-se igual. Os meios de comunicação colaboram para este desejo de querer estar no lugar do outro, ser o outro, um sentimento de negação do real.

A publicidade provoca essa vontade de possuir o que é colocado em exposição na mídia para “[...] estimular o hábito de consumo nas sociedades capitalistas modernas” (ORTIZ, 1994, p. 195), o que resulta na alienação social.

Nesse caso, muitos que não têm condições de pertencer à sociedade de consumo, de possuir bens materiais, tornam-se revoltados, violentos, e o professor pode tornar-se alvo desta revolta. Por isso, há a necessidade de fazer o aluno compreender que “[...] não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros -, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (FREIRE, 1979, p. 75).

Essa transformação surge no momento em que se compreende seu sentido e “[...] ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”. (FREIRE, 1979, p. 82). O diálogo torna-se o meio entre professor e aluno para transformar a estrutura decadente do atual sistema.

Os desafios do professor de História são muitos. Lidar com uma estrutura social montada sob a colonização, significa criar condições para que a sociedade

reconheça sua opressão e sinta vontade de modificá-la. É um projeto ambicioso, pois depende de uma conscientização por parte do todo, e isto consome tempo e força de vontade, principalmente do educador, embora não seja este o único responsável pelo atual quadro educacional e social do País. Depende, porém, de uma luta constante para criar condições que permitam a reflexão dos alunos apesar do sistema alienador em que eles vivem. Assim, como afirma Penin, (1997, p. 167):

No caso da construção do conhecimento do professor sobre o ensino, tal processo se dá no espaço das relações que ele estabelece com seus interlocutores, nascedouro também e primeiramente das suas representações.

2.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nos últimos anos, houve um crescimento do debate acerca da formação na graduação do professor do ensino fundamental e médio. O dia-a-dia da sala de aula ganhou destaque nos meios acadêmicos. Tem-se destacado que isto tem a ver com a responsabilidade da escola em criar condições ótimas de aprendizagem. Para Libâneo (2002, p. 60; 74), esta noção representa o objetivo existencial da escola:

Não é nova essa idéia de que uma das funções da escola é o desenvolvimento do pensar e de que se trata de uma capacidade que pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, especialmente no âmbito da educação formal;

[...]

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Esse pensamento surge diante de um novo modelo, que se estabelece em torno de como se desenvolve o saber humano. A formação do professor, hoje, permeia o campo de formação do homem, que tem como base sua experiência proveniente de uma prática social singular. É no meio social que se constituem saberes que dão conta das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores individualmente. A leitura que cada professor tem de mundo está relacionada com seu percurso, suas marcas significadas durante sua trajetória de vida.

Isso significa que a vivência do professor dá um acréscimo valioso à constituição de sua didática. A escola reprodutora de conhecimento cede lugar a um espaço onde é possível criar significações em comunidades de aprendizagem. Na área de História, professor passou de transmissor de conteúdos, para alguém capaz de criar estratégias de aprendizagem e se posicionar como mediador de um aprender construtivo, surgido a partir do convívio social e cultural de cada um. Esta mudança de paradigma vem somar, ao ensino, uma parcela importante de proposições que não se encerram em si mesmas, mas que concorrem para uma prática escolar criadora de princípios e valores essenciais na educação contemporânea.

Hoje, há um movimento de professores realmente favoráveis à formação continuada, que possa dar suporte a uma prática pedagógica articulada às teorias de História e de seu ensino. Por exemplo, identificamos entre muitos professores, em Salvador que estes não são a favor do teste de competências gerais do educador e do teste de conhecimentos específicos, para a Certificação do professor de disciplinas. Ao invés disso, preconizam um curso de formação que, ao final, desse direito aos professores de adquirirem a certificação e, conseqüentemente, obterem o aumento de salário. Isto é indicativo da vontade de cada professor de que

a formação do docente não se dê ao término da graduação, mas, que ele possa continuar estudando durante seu percurso profissional.

O que acontece na maioria das vezes é que o excesso de trabalho e a falta de recursos materiais impedem o professor de continuar estudando, o que contribui, em muitos casos, para ele não ter acesso aos cursos de pós-graduação. Isto gera graves problemas para a educação, pois, segundo Carlos Augusto Ferreira (1997, p. 66):

O não investimento, por parte dos professores de História, em sua qualificação compromete o processo de ensino na medida em que o conhecimento relativo a questões didáticas, metodológicas e de conteúdo específico, vai com o passar dos anos ficando defasado, levando-o muito provavelmente a acomodar-se com uma rotina que em nada contribui para enfrentar os desafios postos pela educação.

Na Cidade do Salvador, há hoje três cursos de graduação em História que formam professores: Faculdades Jorge Amado, Universidade Católica do Salvador e Universidade Federal da Bahia. Estes cursos oferecem aos graduandos a licenciatura em História. Um estudo mais aprofundado poderá avaliar melhor como se dá a formação do professor de História hoje, na Cidade do Salvador. Porém uma breve reflexão sobre o tema é importante para anteceder os caminhos da pesquisa, visto que a escolha de uma concepção de ensino de História por parte do professor está intrinsecamente ligada a sua formação acadêmica.

A formação do professor de História, atualmente, busca uma importante reflexão acerca de seu trabalho e de suas concepções de ensino e pesquisa. Há um interesse em incluir, nos meios escolares, novas metodologias e temas vivenciados pelos professores em seu ensino. Por meio desse currículo atualizado, há um forte interesse em discutir questões que concorram para a melhoria do ensino, de um

currículo escolar reformulado e de uma formação de qualidade para os licenciados.

Isto significa dizer, de acordo com Carlos Augusto Ferreira (1997, p. 89), que

[...] um professor bem preparado seria aquele que, além de possuir conhecimentos relativos ao conteúdo da disciplina, fosse capaz de, antes de tudo, ser um docente com uma visão crítica, com capacidade de transmitir aos alunos a compreensão da relação existente entre fatos passados e momentos presentes, e suas implicações sócio-culturais, para que esses alunos possam, no mínimo, ter elementos para, enquanto cidadão, poder atuar de forma mais consciente na sociedade.

É responsabilidade, portanto, de um bom curso de História dar suporte ao crescimento intelectual de seus alunos, favorecendo assim a melhoria do ensino em suas bases. Isto diz respeito, para Silma Nunes (1996, p.42), ao fato de que:

Na práxis do professor efetiva-se a dinâmica do processo educacional. Ele e seus alunos participam como agentes sociais do mesmo processo no qual coerências e/ou incoerências, contradições internas e externas bem como conflitos, avanços e retrocessos ganham contornos críticos ou acrílicos.

É na formação inicial, ou seja, durante a graduação que se forma uma base para a construção de uma identidade profissional. As questões são levantadas e há um espaço para debater o ser professor.

Há que se analisar de que forma esses cursos têm preparado o profissional de História para o exercício do magistério. No Brasil, existe um certo *glamour* no ofício de ser historiador, enquanto no de ser professor, não. Partindo deste ponto, é fácil de entender o quanto a formação docente, em muitos aspectos, é desfavorecida por esta visão distorcida do profissional, seja ele professor ou pesquisador.

Muitas vezes, existe um sério problema entre o saber e o fazer História. Enquanto, nas universidades, os futuros professores de História estão discutindo as várias possibilidades de entender e construir História, nas salas de aula há uma

hegemonia nos conteúdos de História, com ausência de debates que visem outras interpretações para a História. O livro didático é a única fonte de conhecimento, portanto verdade absoluta naquele espaço.

A partir daí, podemos perceber, que este processo é resultado de um modelo de educação produzido desde a ditadura militar, como já esclarecido no primeiro capítulo, que visa desqualificar a educação enquanto formadora de opinião. No dizer de Marc Ferro (1983, p. 291):

Através dos tempos e das culturas, nota-se que a História brota de muitas fontes, cada uma delas com um discurso diferente por suas formas, normas e necessidades.

Primeiro, a História “institucional”, que reina porque exprime ou legitima uma política, uma ideologia, um regime. A serviço de Cristo ou do Sultão, da República ou de uma Igreja, e até de um Partido, ela conflita com a História em elaboração. Como a História, ela evolui, mas mudando constantemente seu sistema e referências, sofrendo todas as metamorfoses, adaptando-se a todas as relações.

As mudanças de ordem social ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, como o fim da ditadura militar e as mudanças significativas do fazer historiográfico, provocaram um movimento para discutir a formação do professor.

A dicotomia Licenciatura/Bacharelado prevaleceu nos currículos acadêmicos dos cursos de História que continuam a formar o bacharel em História, que se entende historiador e busca a pesquisa como caminho profissionalizante, e o licenciado em História, que se enquadra como professor de História que procura, na maioria das vezes, a pós-graduação visando apenas um aumento de salário. Sem dúvida, essa dualidade tem contribuído para a má formação do professor de História. A pesquisa na verdade, é uma exigência do processo cognitivo para a construção do conhecimento, como salienta Paulo Knauss (2001, p. 29-30):

E processo de construção de conhecimento requer pesquisa – neste caso científica – rompendo com as obviedades comuns e instaurando níveis de aprofundamento racional da consciência. Disso resulta um sujeito do conhecimento que só pode ser investigador, ou pesquisador. Sinteticamente o processo de aprendizagem confunde-se com iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo.

Por isso, é importante levar para o debate acadêmico a crítica à formação atual de professores, que desvincula a pesquisa do ensino, procurando formar o professor de História capaz de produzir saberes por meio da pesquisa investigativa, da atitude reflexiva e do prazer da descoberta.

Diante do quadro atual dos cursos que formam o professor de História, é preciso questionar os mecanismos utilizados para sua formação acadêmica, para ampliarmos as discussões acerca de como se constrói o saber historiográfico dos docentes, e como isto tem a ver com as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de História. Para formar professores que, após a conclusão da graduação, não se dêem por satisfeitos e continuem pesquisando sempre, é preciso construir um sujeito envolvido com as questões educacionais contemporâneas, uma vez que:

Só se aprende sozinho quando se é emancipado, quando se acredita no poder do trabalho do próprio espírito. Subjacente a essa iniciativa, está o respeito a si mesmo, o reconhecimento da capacidade humana. Um sujeito embrutecido é aquele que está preso ao círculo da impotência, que não reconhece que pode aprender por conta própria, sem mestre explicador. (PINHEIRO; SANTOS, 2006, p. 103).

Temos, diante de nós, inúmeras situações que provocam um mal-estar na condição de ser professor. Por isso, teremos que repensar o modo como está acontecendo a formação do educador. Isto inclui avaliar como o processo cognitivo docente vem sendo estimulado e como se efetuam as práticas teórico-metodológicas

do ensino de História. É pertinente, portanto, a observação feita por Ubiratan Rocha (1996, p. 48): “São poucas as oportunidades encontradas pelo professor para discutir, a partir do seu local de trabalho, as bases em que se assentam o conhecimento histórico e o exercício da sua profissão”.

Por isso, a formação do professor deve trazer à luz discussões que promovam junto aos professores o desejo de buscar sempre o saber como prática profissional.

Por conseguinte, o que está em questão é como funciona a educação escolar. É na escola que se abrem maiores possibilidades de investir na formação de uma percepção histórica de existência no mundo. Logo, o ensino de História exerce uma função formativa na vida das pessoas. Sabe-se que a escola não possui exclusividade em formar pessoas. No entanto, é neste espaço de formulação de conhecimentos, de sistematização de idéias, que se faz possível repensar a própria História.

É no âmbito escolar que as possibilidades de gerar saberes ligados ao conhecimento históricos se ampliam. O fazer historiográfico na sala de aula tem a ver com o campo das múltiplas formas em que nesta se processa o conhecimento, e, entre estas, a interdisciplinaridade. Não há conhecimento, na disciplina História, isolado de outros campos do saber. Logo, deve ser tarefa dos cursos de formação propiciar saberes aos futuros professores que os façam entender que os diversos saberes se articulam em torno de comportamentos éticos, de representações sociais e de conceitos que valorizam o conhecimento sedimentado pelo homem em diferentes tempos e épocas.

Esta característica atribuída ao ensino de História alerta, dessa forma, na explicação de Selva Fonseca (2003, p.100), para algumas exigências na formação do professor:

Nesse contexto social de mudanças cada vez mais rápidas, outros fatores devem ser considerados na construção de projetos educativo-pedagógicos. Atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação requer do professor, cotidianamente, novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão e recepção. O professor vive uma posição estratégica e ambígua na sociedade. Suas funções tornaram-se cada vez mais complexas. Vive e exercita, ao mesmo tempo, a luta pela profissionalização e a permanente ameaça de proletarização e desvalorização social. Além disso, a passagem de um sistema de educação de elite, baseado na seleção, na competência e na exclusão, para um sistema flexível e integrador, que busca a equidade e a inclusão, trouxe enormes desafios para todos nós, responsáveis pela educação.

A formação acadêmica deve criar condições para que o professor de História encontre os caminhos para tornar o saber científico aplicável na sala de aula e na vida dos alunos. Na vida profissional, os velhos problemas continuam: falta de condições de trabalho, salários baixos, a violência nos meios escolares, entre outros. No entanto, na formação do professor, devem ser discutidas todas estas questões, pois da resolução desses conflitos depende o movimento de mudança na escola. Estas situações do cotidiano, enfrentadas pelos professores, incidirão no que ressalta Selva Fonseca (2003, p. 100):

Nesse quadro geral de transformações, novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de formação de cidadãos. Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão e não de exclusão social e cultural.

Para melhorar a qualidade do ensino de História, será preciso criar espaços construtores de uma reflexão transgressora, capaz de formular passos significativos na postura profissional do professor.

É preciso aproximar o saber desenvolvido nas graduações de História, com o conhecimento que o professor leva para a sala de aula. A questão é unir a teoria à prática, de forma a aprimorar o desenvolvimento da inteligência de alunos e professores.

Difícilmente teremos um ensino de qualidade com professores inconformados e com dúvidas sobre sua escolha profissional. O bom professor é aquele que executa seu trabalho porque gosta, pelo reconhecimento material e social e pela consciência política em torno do conhecimento.

Portanto, longe de querer esgotar o assunto formação do professor em tão poucas linhas, é preciso que se promova uma reflexão profunda do tema, trazendo outros educadores para esta discussão e principalmente o engajamento político, promovendo assim um fazer que não fique apenas na crítica ao modelo atual de formação do educador, mas que busque medidas efetivas para a melhoria do ensino de História. Sobre isto, escreve Gadotti (2001, p. 77):

Se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formaram-se dentro dessa educação. Essa mudança de espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer.

3 METODOLOGIA: INVESTIGANDO O CAMPO DE PESQUISA

Cada professor tende a escolher sua concepção de ensino a partir de uma lógica contida na sua experiência de vida social e cultural; portanto, esta escolha influencia diretamente nas possibilidades de intervenção no ambiente social.

Nesse sentido, ao nos depararmos com a teoria pesquisada, ficou evidente a necessidade de dialogar com este embasamento teórico e a prática do professor constituída a partir destes referenciais.

Ao apresentar o caminho percorrido, trazendo à luz as evidências, o porquê de sua escolha, como foram tratadas, o pesquisador está trazendo, ao mesmo tempo, o lugar de onde fala e as implicações metodológicas de seus procedimentos. Nesse caso apresenta um conhecimento sobre o objeto e não o conhecimento. (VIEIRA, 1991, p. 50).

Este trabalho, portanto, buscou as concepções de ensino de história que orientam as práticas metodológicas e didáticas do professor de História, a partir do reconhecimento de perspectivas diferenciadas do fazer historiográfico e da prática pedagógica.

A metodologia que melhor se adequou à possibilidade de desvendar as concepções de cada professor pesquisado, bem como as implicações delas decorrentes, é a metodologia qualitativa, por entender que esta dá conta da diversidade cultural que encontramos ao conhecer os professores envolvidos na pesquisa. São professores que fizeram a graduação em diferentes universidades, trabalhando em escolas de diferentes padrões culturais. Portanto, é mister identificar, por meio da leitura dos questionários, quais aspectos os professores consideram importantes no fazer pedagógico aliado a sua concepção de ensino.

3.1 MODELO DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa se faz necessária neste tipo de trabalho, porque fornece subsídios para apontar questões que surgem na pesquisa para demonstrar problemas que, de forma mais objetiva, não percebemos na elaboração dos falares de cada professor. Por exemplo, ao pedirmos que um professor fale da concepção escolhida, podemos perceber os motivos que o levaram àquela escolha, o que seria impossível pedindo apenas que o professor marcasse com um X sua concepção de ensino, a qual lhe serve de suporte para o ensino de História. Neste caso, não estariam claramente visíveis diferenças que fazem eleger uma concepção em detrimento de outra. Entretanto, reconhecemos as limitações que qualquer tipo de método de abordagem carrega, não sendo a pesquisa, portanto, instrumento que possa representar todas as dimensões do assunto. Em todo caso, esperamos estar dando uma contribuição necessária e importante ao professor de História, que é a de pensar na importância de nortear seu trabalho com uma concepção de ensino.

Com a aplicação da metodologia qualitativa, estamos priorizando o processo educativo. Buscamos constatar de que forma a concepção pedagógica do professor de História está imbricada em sua prática docente, o que diretamente evidencia uma preocupação com a dinâmica do ensino-aprendizagem de História e, paralelamente, a cognição do aluno.

A escolha pela pesquisa qualitativa deu-se a partir do problema formulado e das questões que seriam analisadas ao longo do trabalho.

Sabemos que a preocupação da pesquisa qualitativa não é a representação numérica de um determinado dado social, mas a compreensão da

temática estudada. Aqueles que resolvem fazer uma pesquisa de cunho qualitativo têm consciência da necessidade que as ciências sociais possuem, de uma metodologia própria, tendo em vista as especificidades da diversidade social e cultural.

Com a aplicação da pesquisa qualitativa, buscamos uma compreensão da realidade estudada, procurando encontrar caminhos que possibilitem dialogar com os problemas sem, entretanto, estabelecer fórmulas prontas, modelos constituídos, para explicar e solucionar os fatos. Entendemos que a realidade é complexa e cada realidade é fruto das ações dos homens num determinado contexto e num tempo histórico específico. Portanto, é na ação dos homens que procuramos o entendimento para transformar o fazer humano construído.

Numa pesquisa qualitativa, o pesquisador vai desenvolvendo seu conhecimento à medida que se aprofunda na temática. O conhecimento se amplia à medida que se aproxima dos sujeitos da pesquisa, em que o objeto se revela e o pesquisador procura ampliar sua leitura de mundo.

Na coleta de dados, os materiais registrados, no caso, os questionários, são enriquecidos através das informações que o pesquisador já tem, e que se constrói de forma mais profunda a partir de sua postura na pesquisa. O cuidado do pesquisador em não buscar um modelo único, que dê conta de uma realidade de forma generalizada, também são opções importantes que merecem destaque na pesquisa qualitativa.

Procuramos, até aqui, contextualizar o objeto de pesquisa e a sua posição no âmbito da construção do conhecimento histórico, incluindo seu nascimento como disciplina e as possibilidades recorrentes de produzir conhecimento histórico no decorrer do século XX.

Constatamos que uma pesquisa dessa natureza deve evidenciar diferentes perspectivas de práxis social, que surgem em decorrência da pluralidade cultural e social encontradas na Cidade do Salvador, em decorrência do processo histórico da escravidão, delineada a partir da economia nordestina na colônia. Observamos uma expressiva mistura de etnias no Estado da Bahia, o qual trouxe, até o século XXI, as mazelas da escravidão, constituindo-se em uma região de diferenças sociais gravíssimas, principalmente para os descendentes afro-brasileiros que constituem a maioria nas escolas públicas e nos bairros periféricos. Temos consciência dessa diversificação, e, por isso, consideramos necessário ouvir professores de diferentes localidades e de diferentes descendências, a fim de explorar ao máximo o universo da pesquisa.

A recuperação que faz do passado não tem condições de ser totalmente objetiva porque a subjetividade do pesquisador é uma representação, mas não arbitrária, porque construída a partir de evidências. A compreensão desse passado pode questionar, modificar a compreensão do presente que, por sua vez, pode também modificar a compreensão do passado. (VIEIRA, 1991, p. 69).

3.2 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA ANALÍTICA

A partir da necessidade de conhecer melhor o universo das concepções de ensino de História e como estas têm implicação na prática docente, constatamos a importância de diagnosticar a realidade vivenciada pelos professores a partir de dados qualitativos sobre o professor e sua trajetória pedagógica no ensino de História.

No intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, tornou-se necessário usar o método qualitativo a fim de estabelecer um quadro substancial dos modos e fazeres dos professores que lecionam em escolas estaduais, no ensino fundamental na Cidade do Salvador. Através desse referencial metodológico, é possível

compreender a realidade da escola pública, como os professores têm elaborado e trabalhado os conhecimentos constitutivos da disciplina História.

A partir da elaboração do questionário e de sua conseqüente aplicação, foi possível construir uma base de dados que favoreceu o cumprimento das metas estabelecidas durante o processo de construção da pesquisa.

De início, estabelecemos, que os professores fariam parte das escolas estaduais, visto estarem mais próximas do nosso cotidiano, já que faço parte do quadro de professores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Delimitamos a pesquisa com os professores do nível fundamental, porque compreendemos que as bases lançadas durante este período para o ensino de História são muito importantes para a compreensão do aluno durante toda a sua vida escolar.

Após formar delimitações teóricas do campo de pesquisa, definimos que o questionário seria um instrumento apropriado para colher dos professores que fizeram parte da pesquisa, argumentos que pudessem esclarecer como as concepções de ensino podem influenciar a prática docente.

Das escolas que participaram, temos as seguintes:

Escolas Públicas de Salvador que compõem a amostra:

- 1– Colégio Estadual Sátiro Dias
- 2– Escola Estadual Juracy Magalhães Junior
- 3– Colégio Estadual Cesare Casali
- 4– Colégio Estadual Professora Maria Anita
- 5– Colégio Abílio César Borges

6– Colégio Odorico Tavares

7– Colégio Estadual Ursula Catharino

8– Escola de 1º Grau Edison de Sousa Carneiro

9– Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires

10– Colégio Estadual da Fonte Nova

O questionário foi elaborado visando investigar, por meio das perguntas formuladas, como os professores têm desenvolvido sua prática pedagógica a partir de suas concepções de ensino. Entre as temáticas abordadas com a finalidade de conhecer o professor, estão:

- A questão da formação continuada: tínhamos a intenção de saber até que ponto, ao terminar a graduação, esses professores se envolviam em estudos de pós-graduação;
- A experiência desses professores na área: este item foi importante para analisar como os anos de ensino podem alterar, de forma significativa, o trabalho do professor.
- A carga horária semanal desses professores, o número de escolas em que ensinam e o tempo que conseguem reservar para as atividades complementares. Este dado foi indispensável para que percebêssemos a jornada excessiva de trabalho no cotidiano da maioria dos professores.

Após essas questões iniciais que nos deram conta da situação de trabalho e estudo do professor, passamos a questioná-lo acerca da concepção de ensino adotada, e a relação que estes fazem com sua prática docente:

- O que é ensinar História para esse professor? Esta pergunta tem uma relação direta com o que o professor acredita como pessoa, o que ele, como profissional do ensino de História, tem em mente quando está em sala de aula para ministrar aulas da disciplina.

- Qual o objetivo da disciplina no currículo escolar: esta questão visava esclarecer se o professor, conscientemente, trabalha o objetivo curricular da disciplina, associando-o a sua concepção de ensino.

- Como definem o papel social do educador: o fato de o indivíduo pensar sobre o seu papel na condição de professor, reflete seus objetivos, suas crenças, seus ideais enquanto sujeito histórico.

- Qual sua concepção de ensino de História: se o professor tem espaço para discutir a concepção de ensino de História que melhor condiz com seu processo de construção do conhecimento histórico.

- De que forma a concepção de ensino do professor influencia sua prática pedagógica: como o professor analisa sua prática pedagógica a partir da concepção de ensino adotada.

- Há situações do cotidiano escolar que podem provocar interferências na aplicação da sua concepção de ensino? Esta questão era importante para entendermos a dinâmica do sistema escolar e como esta desafia o trabalho do professor, no sentido de encontrar caminhos que possibilitem superar situações desafiadoras.

- Existe um planejamento para aplicar os conteúdos de acordo com sua concepção de ensino? Entendemos de fundamental importância para o trabalho do

professor o planejamento, por isso, a concepção de ensino somente terá êxito no que se propõe, se o professor tiver condições de planejar as aulas.

- A avaliação está em consonância com a concepção de ensino?

Levantamos esta questão porque acreditamos que cada concepção de ensino cria um instrumento de avaliação próprio dos conteúdos e modos de ensinar. Portanto, o professor deve propor fazeres avaliativos que evidenciem o processo de cognição dos alunos a partir da concepção de ensino utilizada.

- Há fatores prejudicando o fazer pedagógico? Esta indagação se aproxima do tópico relacionado às situações do cotidiano escolar que interferem na aplicação da concepção de ensino. Entretanto, ela se distancia deste no sentido de estarmos procurando saber do professor se haveria outras questões fora do cotidiano escolar que prejudicariam o trabalho do professor em sala de aula.

- E, finalmente, pedimos ao professor de História que fizesse uma análise do seu trabalho hoje. O objetivo era entendermos como a complexidade do atual sistema em que vivemos está presente na postura do professor, quando ele se percebe atuante e gerenciador de novas atitudes educativas.

Na última etapa do questionário, solicitamos que o professor fizesse uma análise de sua trajetória de vida pedagógica, e que, se possível, disponibilizasse materiais que costuma produzir para seu trabalho em sala de aula. Entendemos a importância deste espaço como um momento de liberdade intelectual, quando o pesquisador não está encaminhando os rumos da pesquisa, mas o professor pode mostrar-se a partir dos referenciais que considera importantes para colaborar com o tema pesquisado.

Para o trabalho de construção da dissertação, analisamos dez questionários respondidos pelos professores, tendo sido distribuídos cinquenta questionários. No entanto, a maioria dos professores contatados não se mostrou disposta a participar de pesquisas sobre ensino, justificando a apatia por saber que pesquisas sobre educação de nada adiantam, pois nada mudará em educação no Brasil. Isto gerou mais curiosidade em saber que concepção de História estes professores têm, ou se a têm, pois este comportamento demonstra uma total descrença na capacidade de transformação da sociedade.

Em vista do pouco tempo de que dispúnhamos, não foi possível contatar outras escolas que pudessem ampliar o universo da pesquisa. Também por conta do tempo, não pudemos procurar referenciais sobre localização da escola, faixa etária dos alunos, questões curriculares, entre outras, que trouxessem contribuições culturais e sociais para o trabalho.

Certamente, não podemos, a partir desses dez professores, generalizar comportamentos, atitudes, referenciais metodológicos e didáticos, dos milhares de professores de História que fazem parte do quadro docente do Estado da Bahia. Entretanto, esta pesquisa demonstra um quadro da educação no País que já se conhece, confirmando a problemática educacional que o Brasil sempre vivenciou. Os dados da pesquisa confirmaram o que nós pesquisadores da educação, constatamos em nosso cotidiano como professores, e que apenas comprova uma situação educacional cristalizada.

Este trabalho se constitui num meio para discutir essa situação, buscando apontar estratégias educacionais para, a partir das concepções de ensino de História, identificar possíveis instrumentos de luta para a melhoria educacional da escola pública brasileira.

Entendemos que não se pode trazer qualidade ao ensino apenas com bons projetos pedagógicos. Fatores que emergiram das respostas às questões colocadas, apontam para uma necessidade urgente de rever, não só o ensino de História, mas também a educação como um todo. E nisso há uma intensa necessidade de que os professores de História busquem, através de um discurso motivador, mecanismos de luta contundentes contra o sistema. O quadro de apatia dos professores contatados durante a pesquisa revela que, em muitos casos, uma concepção de História ausente do processo educativo esvazia os conteúdos de História e delimita o fazer pedagógico.

Daí a importância da pesquisa qualitativa no ensino de História, uma vez que ela revela a possibilidade de gerarmos algo novo, próprio de nosso tempo e de nossas singularidades.

3.3 ANÁLISE DE DADOS: CONHECENDO O PROFESSOR

Os professores que fizeram parte da pesquisa e que, de certa forma, servem como uma amostra para o quadro de profissionais em educação são, na sua maioria, professores com mais de cinco anos de ensino. Isto confirma dados nacionais, que garantem uma falta excessiva de professores nos próximos quinze anos:

O Brasil corre sério risco de ficar sem professores na rede pública na próxima década. O dado foi obtido em pesquisa realizada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) com 4.656 professores de dez Estados.

Feita no início do ano, a pesquisa foi tabulada pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-

Econômicos), e a tendência de "desaparecimento" de profissionais de educação foi informada somente agora.

O descompasso entre a perda de profissionais e o baixo ingresso de jovens na profissão indica que, em um período de no máximo 15 anos, não haverá mais professores para diversas áreas no ensino público. E todas as disciplinas estão ameaçadas.

A sondagem da CNTE aponta que, dos cerca de 2,5 milhões de educadores, cerca de 60% estão mais perto da aposentadoria que do início de carreira.

Dados da pesquisa revelam ainda que a categoria enfrenta alto índice de afastamento por problemas de saúde e faltas por problemas de exaustão. O estudo mostra que 20% dos docentes precisaram se licenciar e mais 40% sofreram cirurgia

O estudo também aponta que a maioria trabalha até 70 horas por semana e já sofreu ameaças de morte. São fatores que provocam a migração de boa parte dos professores do ensino público para o privado. (BLASCHKAUER, 2003).

Essa expectativa se torna cada dia mais plausível, quando observamos que a maioria dos professores não incentiva os mais jovens a cursarem graduação em licenciatura. A grande insatisfação desses professores com as condições apontadas na pesquisa acima, referenciadas também pelos professores pesquisados, faz com que muitos desistam da docência. Se hoje temos um quadro de professores nas capitais que ainda suporta o número de alunos das escolas públicas, isto se deve, em parte, ao desemprego que não absorve estes profissionais em outras áreas. Então, sem muitas opções, aqueles que cursaram uma graduação resolvem prestar concursos públicos.

A carga horária desses professores é outro ponto que merece consideração. Sabemos que muitos professores trabalham 60 ou mais horas diariamente para conseguir uma renda maior. Isto sobrecarrega o professor, afetando diretamente sua saúde mental e física, sem contar a qualidade de ensino,

pois, sem tempo para preparar aulas, esses professores não têm condições de aplicar um projeto pedagógico coerente com as necessidades de seus alunos.

Com uma carga horária tão extensa, o número de alunos também aumenta consideravelmente. Há professores da amostra que possuem mais de setecentos alunos (Quadro 1). A aplicação de avaliações subjetivas se torna praticamente impossível para tal quantidade de alunos. Portanto, como o professor pode orientar seu trabalho e o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem uma avaliação adequada?

Quadro 1. Professores da amostra caracterizados.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO	TIPO DE ESCOLA ONDE LECIONA	CARGA HORÁRIA DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS (aproximadamente)
17 anos	Pública	60 horas	500 alunos
10 anos	Pública	40 horas	385 alunos
18 anos	Pública	40 horas	400 alunos
07 anos	Pública	20 horas	200 alunos
15 anos	Pública	40 horas	135 alunos
05 anos	Pública	60 horas	740 alunos
09 anos	Pública	40 horas	600 alunos
06 anos	Pública	60 horas	225 alunos
03 anos	Pública	40 horas	140 alunos
01 ano	Pública	40 horas	130 alunos

É interessante registrar esses dados, pois, se nada for feito pela educação brasileira, continuaremos tendo esse quadro caótico, sem opção para a maior parte da população que precisa da educação pública e gratuita. A maioria desses professores confessa estarem arrependidos de cursar uma licenciatura e

afirmam que, nessas condições, não fariam novamente. Tal atitude é contraproducente para uma educação que precisa de profissionais otimistas, com uma perspectiva de mudança social.

Outro aspecto importante a ser analisado é a formação acadêmica desses professores. Nas escolas públicas de Salvador, a maior parte dos professores é originada da Universidade Católica do Salvador e da Universidade Federal da Bahia. Isto se explica pelo fato de se constituírem nas mais antigas e tradicionais instituições que dispõem de cursos de História – Licenciatura plena, na Cidade do Salvador. A Universidade do Estado da Bahia também possui cursos de História em cidades do interior. Então se a pesquisa fosse feita em uma cidade interiorana, com certeza, teríamos um número representativo de professores formados por esta Universidade.

No que concerne à pós-graduação dos professores de História, observamos que, durante os últimos anos, tem havido uma procura maior por esta formação. Isto se justifica principalmente, pelo fato de os professores da rede pública de ensino terem, nesta, um avanço vertical na carreira, que se traduz em aumento de salário. Por isso, a maior parte desses professores tem uma preocupação maior em continuar estudando. Outros admitem que a pós-graduação é uma forma de tentarem ascender ao ensino superior, tanto pelo salário, que historicamente tem sido maior que os dos professores do ensino fundamental e médio, como também pelo fato de representar um desgaste menor profissionalmente, já que não teriam que lidar com crianças e adolescentes.

Outro dado importante da pesquisa é o fato de os professores estarem cada vez mais se dedicando integralmente ao ensino. Quase todos os professores da pesquisa vivem do salário de educação. Apenas 10% possuem outra atividade

que não seja o magistério. É um dado importante porque, há alguns anos, o magistério público era muitas vezes visto apenas como um “bico”, uma renda a mais que o professor tinha para complementar o salário com outra atividade. Hoje, constatamos que há uma mudança significativa nesse sentido, visto que a maior parte dos professores está-se dedicando apenas à carreira docente.

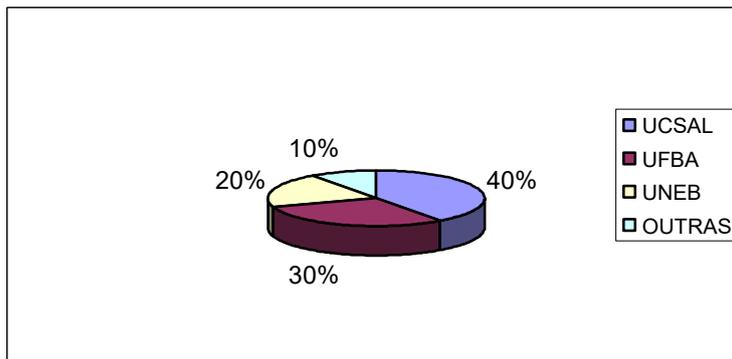


Figura 1 – Gráfico representativo da formação acadêmica: Universidades onde os professores cursaram a graduação.

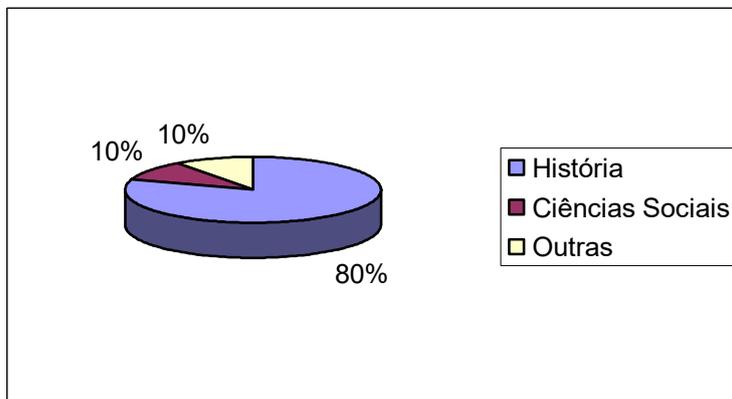


Figura 2 – Gráfico representativo da formação acadêmica: curso de graduação.

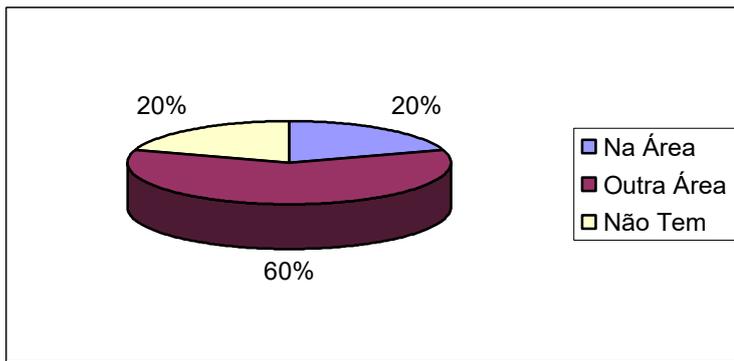


Figura 3 – Gráfico representativo da formação acadêmica: pós-graduação.

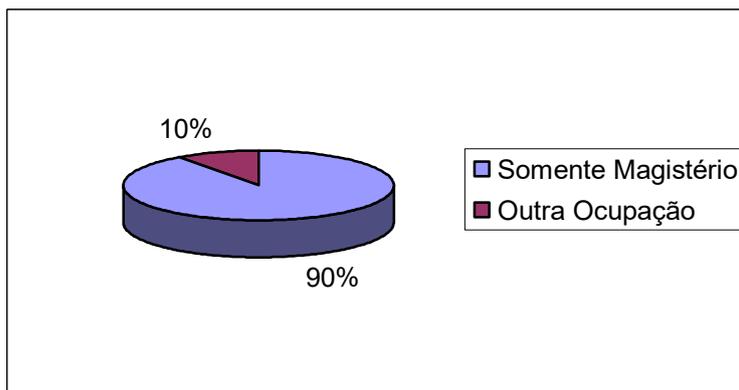


Figura 4 – Gráfico representativo da atuação dos professores no magistério e em outras áreas.

Essa primeira parte do questionário que analisamos, – conhecendo o professor–, serve como um importante referencial para entendermos a dinâmica profissional dos professores da pesquisa. Elas apontam para importantes aspectos que serão levados em conta no Capítulo 4, sobre as Implicações na prática docente: – o professor e sua concepção de ensino aplicada em sala de aula, pois estes fatores perpassam a lógica desses professores ao responderem às questões da

parte 2 do questionário de pesquisa: a concepção de ensino adotada pelo professor e a relação com a prática docente; e da parte 3, um espaço aberto para o professor analisar a trajetória de sua vida pedagógica, podendo inclusive disponibilizar materiais que prepara para aula.

O professor está envolvido em referenciais que fizeram parte de sua formação enquanto pessoa e profissional. Portanto, está imerso em leituras de mundo que fazem parte de conceitos culturalmente constituídos. A desvalorização da profissão docente é um exemplo de como a sociedade estereotipa determinados setores da sociedade, muitas vezes sem se dar conta de como isso é prejudicial ao bem-estar social.

A imagem do professor é um modelo essencial a ser prezado por uma sociedade que visa uma educação de qualidade. O professor menosprezado socialmente não contribui para dar à educação o papel transformador que lhe é próprio. Os alunos se perguntam: se eles não conseguiram com a educação mudar suas vidas, como eu, ao estudar, vou transformar a minha? Evidentemente, isto torna claro que, sem uma educação de qualidade que privilegie as condições materiais do professor, a educação brasileira jamais conseguirá ter qualidade.

Uma sociedade digna somente se pode formar a partir do respeito por seus mestres. No decorrer da História humana, a reverência ao saber tem tido significativo papel na preservação do homem. Conseqüentemente, apenas o cuidado com aqueles responsáveis por mediar o saber conseguirá recuperar princípios elementares para uma sociedade saudável, como a ética, a moral e a sensibilidade. Mas uma vez, recorremos a Paulo Freire (2002, p. 87;88), ao seu pensamento de que educar exige a convicção de que a mudança é possível:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

[...]

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denuncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

[...]

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, [...].

Portanto, é pela capacidade inventiva dos professores que se pode assegurar uma mudança efetiva no ensino. Não podemos aceitar passivamente que a situação sofrerá mudanças, por que, com este modo de ver o problema, nada realmente será modificado. São as representações transformadoras que o professor de História trabalha durante as aulas, que podem servir de suporte para um aprendizado inovador, que se desvincula da apatia que tomou conta do ensino público brasileiro.

4 IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO APLICADA EM SALA DE AULA

Para compreender a dinâmica vivenciada pelos professores de História e entender de que forma se dá seu fazer teórico-metodológico, pedimos a vinte professores de História que descrevessem sua trajetória profissional na sala de aula. O resultado da pesquisa deu conta de que há modos de ser e pensar dentro do universo do professorado das escolas públicas, próprios da formação que cada docente recebeu de nosso atual modelo educacional. Por isso, segundo Moacir Gadotti (2001, p. 70), o educador, antes de todos, precisa receber uma formação, ou seja, existe uma sociedade que precisa de um saber institucionalizado que atenda a seus anseios, e é justamente o professor que precisa estar preparado para difundir um saber necessário à população. Daí sua afirmação:

Essa comunidade, esse povo, pelo seu grito, coloca-nos seguidas questões, perguntando, sobretudo: para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando? Para ouvir esse grito é preciso nos colocar à sua escuta. Exige, portanto, de nós, educadores, uma atenção que é a atenção às necessidades de nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações, que são as inquietações do nosso povo, seus problemas, etc.

Após a leitura dos questionários preenchidos pelos professores que aceitaram doar um pouco de seu tempo para a discussão de uma questão tão necessária ao ensino de História, que são as concepções que regem sua atuação como educadores, foi possível perceber que muitos professores entendem que sua concepção de ensino, de fato, tem implicações na sua prática docente. Ou seja, o professor acredita que o modo como concebe seu saber histórico afeta seu fazer em sala de aula. Esta questão se torna explícita quando os professores passam a dizer o que é ensinar História:

É tentar de forma crítica, compreender o papel do homem no mundo. Podendo, daí, buscar construir com os alunos uma visão crítica desse papel e das transformações feitas pelos seres humanos ao longo da sua existência. (Depoimento professor 02).

É transformar o que foi produzido pela ciência (conhecimento acumulado) em saberes possíveis de ser ensinado. (Depoimento professor 01).

É contribuir na formação da cidadania. (Depoimento professor 05)

É levar o aluno à busca de conhecimento social, político, econômico e étnicos, raciais, em determinado tempo e espaço geográfico. Fazendo uma análise da conjuntura, com o objetivo de formar cidadãos livres e críticos para pensar. (Depoimento professor 10)

Resgate dos sujeitos históricos, sua vivências, modo de pensar, sentir e agir. Valorizar a História dos vencidos e oprimidos. (Depoimento professor 07)

É dialogar com os alunos a trajetória da humanidade desde o passado até os dias atuais permitindo uma reflexão crítica e transformadora. (Depoimento professor 06)

Desse modo, para o professor de História, existe uma possibilidade significativa de, a partir do ensino de História, trabalhar o saber acumulado a ponto de situar o homem em seu meio social, fazendo-o atuante enquanto sujeito social. É recorrente entre os professores a idéia de que o ensino de História deve propiciar um despertar crítico, para que o aluno possa atuar de maneira consciente em relação ao mundo.

Devemos ressaltar um dos depoimentos acima quando o depoente fala em transformar o saber científico em um conhecimento possível para o aluno. Quer isto significar a necessidade de uma articulação entre os diversos saberes, para que o saber científico chegue ao aluno de forma compreensível, tornando-o consciente de sua atuação no mundo como sujeito histórico.

Com a análise dos questionários, foi possível identificar afinidades na forma como os professores caracterizam o ensino de História. São professores formados por Universidades diferentes, atuando em escolas diversas, mas em todas as suas falas, o social e o cultural marcam fortemente o trabalho destes professores. Para eles, enquadra-se perfeitamente a análise de Moacir Gadotti (2001, p. 76):

Esse espaço político-pedagógico é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas de ensino, etc., mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a seletividade, a injustiça, mas consiste muito mais em pesquisar e apontar soluções.

Essa autonomia do professor na escola pública em sala de aula pode ser-lhe muito útil na escolha de discursos e ações que possibilitem a formação de uma consciência crítica de seus educandos.

É notória, entre os professores pesquisados, a vontade de exercer seu trabalho de forma a construir práticas pedagógicas, que lhes possibilita uma reflexão que sirva de referencial norteador de ações pertinentes a um bom processo pedagógico.

Nessas falas, foi possível também identificar a preocupação desses professores com sua formação, para a melhoria dos fazeres pedagógicos e das condições existentes na sociedade no que tange à educação e ao convívio social. Quando lhes foi perguntado sobre o papel social do educador ou sobre as situações presentes no cotidiano escolar que interferem na aplicação de sua concepção de ensino, as várias dificuldades para um bom desempenho do seu papel de educador foram assim especificadas:

O educador nos últimos tempos não é só o professor, passando a ter vários papéis: educador, psicólogo, sociólogo, perdendo um pouco aquele brilho do mestre, sem falar no respeito que não existe mais. (Depoimento professor 02).

A falta de recursos que possibilitem o diálogo com outros objetos de estudo que não seja só o livro didático. Há também uma falta de interesse do aluno pelo conhecimento. (Depoimento professor 01).

Falta de material adequado, violência dentro de ambiente escolar, falta de estímulo, remuneração inadequada, etc. (Depoimento professor 03).

Não dispomos de biblioteca com variada bibliografia que possa atender os alunos em pesquisas com diferentes autores, para serem analisadas as diferentes exposições de temas. Não disponho de materiais audiovisuais como: sala específica de equipamentos a disposição e sem contar na produção humana (alunos) sem prática de interpretação. (Depoimento professor 10).

Falta de apoio da direção e coordenação pedagógica para o desenvolvimento das atividades, os equipamentos não funcionam, não tem papel e nem xerox e nenhum outro recurso, ou seja, não chegamos nem a Gutenberg, os alunos não dominam a expressão oral e nem escrita, até mesmo na 8ª série, então é complicado mesmo. A agressividade também é incidente no turno noturno onde parece que os alunos querem descontar todas as suas frustrações no professor. (Depoimento professor 04)

As situações acima citadas, realmente dificultam a prática pedagógica do professor. A escola precisa estar em sintonia para que o aprendizado ocorra. E isto tem gerado um desestímulo muito grande para a docência, pois, sem material de apoio, o professor, no caso em análise, o de História, não consegue concretizar seus objetivos, ao trabalhar conteúdos de sua disciplina.

Mesmo com essas dificuldades, o professor de História tem tentado despertar no aluno uma leitura crítica da sociedade, que é responsável por um quadro educacional, tão deficiente. É necessário ressaltar ainda, das falas analisadas, uma concepção de ensino de História que considera o aluno sujeito ativo do próprio conhecimento, o que desconsidera a idéia positivista, pela qual o professor é o detentor do conhecimento e responsável apenas em transmiti-lo ao aluno.

Porém, quando perguntado ao professor qual a sua concepção de ensino de História, ele não remete, em geral, às concepções teóricas defendidas por tantos autores. Na maioria dos casos, os professores não argumentam sua própria escolha pedagógica a partir das correntes positivistas, materialistas, da nova História, entre outras. Fazem referências às citadas concepções historiográficas, sem se denominarem especificamente, defensores de uma determinada concepção, como por exemplo:

Permitir que o aluno desenvolva o senso crítico diante dos acontecimentos históricos. (Depoimento professor 06).

Levar os alunos a fazerem uma reflexão crítica em todos os aspectos (antropológicos, filosóficos, sociológicos, etc.). (Depoimento professor 07)

Concebo-o como algo necessário que permite dialogar com o passado, trazendo-o para o presente na perspectiva de formar sujeitos conscientes da atuação dos homens no processo de construção da humanidade. (Depoimento professor 01)

Algumas das respostas dadas à questão devem-se ao fato de alguns professores não terem formação em História, pois são graduados em Sociologia, Geografia, Estudos Sociais e Filosofia. Pode-se desprender, então, que muitos professores de História não escolhem uma concepção teórico-metodológica porque, de fato, desconhecem o debate teórico tão importante, hoje, na área. Em outros casos, o professor não se posiciona por acolher, talvez, contribuições de todas as correntes teóricas. Além do mais, como ressalta Silma Nunes (1996, p. 109), outros aspectos devem ser considerados para uma análise do posicionamento ideológico do professor de História:

As concepções de mundo transmitidas pelo professor de História do ensino fundamental envolvem teorias educacionais e de História. Com base no referencial epistemológico que fundamenta sua

formação profissional, o professor estabelece suas crenças e seus valores.

Crenças, modos de viver, pensar e de se relacionar com a sociedade configuram as concepções de mundo desse profissional. Além disso, como professor, ele assume uma postura ideológica.

Essa ideologia o conduz à defesa de concepções políticas, econômicas, culturais e socioeducacionais. Assim, ele construirá uma práxis pedagógica que, no ensino da História para o nível fundamental, sustenta certas concepções de mundo, tendo como ponto de partida conceitos epistemológicos de História e de produção de conhecimento.

Outros professores declararam ter, sim, uma concepção de ensino na qual os saberes teóricos já experimentados perpassam seus fazeres pedagógicos e acreditam ajudar os alunos a construírem seu conhecimento a partir destas concepções teóricas. A exemplo, tomemos estes depoimentos nos quais os professores sustentam que possuem uma concepção teórica definida:

A História crítica, reflexiva, uma História nova. (Depoimento professor 10).

Numa perspectiva de conscientização e transformação, o ensino de História deve propiciar reflexão sobre o passado e o presente que são instancias interdependentes numa perspectiva materialista e dialética. (Depoimento professor 04).

Dialética. (Depoimento professor 09).

A postura dos professores de História pesquisados evidencia um desejo de trabalhar com temas que envolvem o discurso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* de História em relação à pluralidade. Das falas desses professores, é possível concluir que eles querem, de fato, que seus alunos assimilem a diversidade cultural como forma de convivência da dinâmica social. Associam este posicionamento à conduta de um professor crítico, o que levaria os alunos a uma postura similar, considerando estes sujeitos pensantes, capazes de

construir um conhecimento próprio a respeito do saber histórico. Tal reconhecimento é evidenciado nas respostas à pergunta sobre o objetivo da disciplina no currículo escolar:

Construir o conhecimento histórico para formar cidadãos críticos na atuação, no processo de criação e transformação da sociedade. (Depoimento professor 10).

Estimular o desenvolvimento do senso crítico e a percepção do individuo enquanto construtor e transformador da História. (Depoimento professor 03)

Formar sujeitos críticos e emancipados capazes de se apropriarem dos saberes construídos historicamente numa perspectiva de mudança através de intervenções sociais. (Depoimento professor 01)

Politização, cidadania, consciência de cada um enquanto sujeito histórico. (Depoimento professor 07)

Fazer o aluno refletir sobre a trajetória da humanidade, despertando o senso crítico e refletir sobre o seu papel na sociedade. (Depoimento professor 06)

Esse posicionamento tem a ver com as concepções de ensino que priorizam o aluno como um ser crítico e que encontra, no fazer metodológico da disciplina História, uma possibilidade de ampliar seu conhecimento e sua capacidade de firma-se como sujeito. As teorias educacionais, hoje, pretendem que o professor de História seja capaz de orientar o aluno para este tipo de aprendizado:

Para isso é necessário que o professor considere o aluno como alguém que pensa, que vive, portanto, intelectualmente ativo. Isto significa, em outras palavras, considerar o aluno capaz de fazer seu próprio percurso até o objeto de conhecimento. Que haja, pois, lugar para a descoberta, para a iniciativa e para a criação. Isto implica, por parte do professor, que ele ouça, observe, proponha, uma metodologia compatível com a vivência do aluno, seu saber, sua experiência de vida. (CABRINI, et al. 1994, p.. 49).

O que registramos na pesquisa é que os professores têm procurado viabilizar este posicionamento do aluno, visto reconhecerem, nas concepções de ensino, que buscam uma leitura crítica dos alunos, um referencial importante de como ensinar História.

Formar cidadãos com visão crítica e espírito social e efetivar participação política na sociedade. (Depoimento professor 05).

Na minha pratica pedagógica procuro sempre discutir analisando sobre os acontecimentos e contextos históricos. (Depoimento professor 10).

Entretanto, esses professores também referem as dificuldades para tornar possível a utilização dessas concepções, pois o aluno resiste a este modo de estudar História. Esta preocupação já foi salientada por outros teóricos da educação, que também perceberam este posicionamento quando os alunos são levados a pensar criticamente a História, conforme Cabrini e outros (1994, p. 49) assinalam:

Por parte do aluno, significa tornar-se responsável pelo próprio dizer, isto é, que saiba se colocar, discutir, tomar a palavra, enfim, questionar os pressupostos do que lhe é dito.

O aluno deve exercer seu senso crítico, perder o medo e a preguiça de fazê-lo, atitudes estas tão próprias de uma sociedade que nos leva cada vez mais a consumir como mercadoria o conhecimento pronto e acabado. Muitas vezes, é o próprio aluno (até mesmo na universidade) que oferece forte resistência em mudar essa situação, pressionando o professor a dar somente aulas expositivas, recusando-se, portanto, ele mesmo, à leitura e à reflexão.

É fato notório que inúmeros professores, que ensinam tanto em escolas públicas quanto particulares e também nas universidades, experimentam essa dificuldade em suas classes, pois, o aluno, em muitos casos, não tem interesse em exercitar a atividade do pensar crítico. Prefere receber conteúdos a serem memorizados.

Esse comportamento talvez seja o resultado de um modelo de sociedade, dominada pela mídia, que estimula o sucesso imediato, a acumulação de riquezas de forma rápida, como jogar futebol, aparecer na tv seja como ator, cantor, modelo, ou simplesmente aparecer por aparecer.

Para Gadotti (2001, p. 76;83), é possível reverter o quadro educacional encontrado hoje no Brasil,

É equivocada a tese de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu *campus*.

A força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se. Portanto, a força da educação está na ideologia.

Essa possibilidade em torno de mudanças na forma como os alunos encaram o papel do professor, e dos desdobramentos que esta visão causa, requer uma luta de todos os docentes e também das Instituições que os representam. Paulo Freire (1996, p. 74;75;76), com a consciência política que lhe era peculiar, constituiu um importante referencial de luta e postura profissional:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

[...]

É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca,

obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.

No decorrer dos anos 90, presenciamos um esvaziamento nas lutas dos professores por melhores condições de trabalho. Apesar da insatisfação que assola a maioria dos professores, não temos movimentos abrangentes que consigam transformar o que tem sido feito. O engajamento dos professores na luta sindical também tem-se tornado raro, tendo em vista a participação destes nas assembléias que decidem pelo rumo dos movimentos grevistas. O professor já não tem a greve como um instrumento de mudança e luta por direitos, acha que o modelo de greve existente não resolve o problema dos professores atualmente. No entanto, ainda não há outro mecanismo que possa ser utilizado como meio reivindicatório de direitos. Talvez, como disse Freire (1996), seja o caso de reinventar tal instrumento.

As condições de trabalho são temas recorrentes dos professores quando tratamos dos fatores que prejudicam o fazer pedagógico.

[...] o desprezo do Estado com a educação e os vários projetos que não saem do papel. (Depoimento professor 07).

A falta de recursos que possibilitem o diálogo com outros objetos de estudo que não seja só o livro didático. (Depoimento professor 01)

A falta de materiais de apoio ao trabalho do professor tem sido um dos fatores que mais prejudicam o ensino público, conforme relatado pelos professores. E isto lhes deixa com um trabalho em que o livro didático é seu principal e, às vezes, único material. Na prática, isto resulta, em alguns casos, na utilização de uma dinâmica tradicional de ensino, pois o professor não encontra os meios para efetuar uma mudança.

Dos professores participantes da pesquisa, foi registrado que eles não defendem uma concepção positivista de ensinar História. A possibilidade de manter uma postura neutra, justificar a ordem social burguesa e o controle social não são, pelo menos no discurso, práticas aceitáveis no ensino de História, e, se alguém as usa, não as defende. Esta posição histórica com base nos pressupostos positivistas que, segundo Silma Nunes (1996, p. 112), se assentam na seguinte determinação,

O homem comum não participa da construção do processo histórico. Desta forma, os alunos e o professor, ideologicamente colocados como homens comuns, não se sentem sujeitos do processo histórico. Tampouco percebem que podem interferir na sociedade, no processo educacional e provocar mudanças que sejam frutos da vontade coletiva da sociedade da qual fazem parte.

Portanto, hoje a educação derrubou importantes quesitos propostos pelo positivismo, e os professores não querem mais tal acomodação para a vida social. Então, acreditam que o positivismo, como única possibilidade para o ensino de História, não acrescenta saberes históricos conscientes para a formação do aluno.

No entanto, percebemos no dia-a-dia dos professores, um certo saudosismo das práticas da escola tradicional, no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Embora nada tem a ver com a teoria do ensino, é comum estabelecer ligações com a organização escolar, “no tempo em que o ensino era assim”. Realmente, para quem dá aulas em muitas escolas públicas torna-se impraticável um desenvolvimento satisfatório dessas atividades. O barulho, a confusão que se forma, são desastrosas. Temos, inclusive conhecimento de um professor que dá aula com protetor auricular, tamanho o barulho que ecoa na escola. Outro professor, sem o menor estímulo para dar aula, diante de uma ameaça de morte, disse para o agressor: “O difícil vai ser você me encontrar na escola para me matar”, referindo-se as suas constantes faltas, tendo em vista não suportar mais

o ofício. De fato, ser professor no Brasil, tendo em vista as incivildades em sala de aula, tem sido muito difícil. Uma matéria do jornal *A Tarde* intitulada “Professor desiste da sala de aula”, discute o problema que o Brasil precisa enfrentar quanto a um *déficit* de 230 mil professores nas escolas brasileiras, apresentando alguns dos motivos pelos quais o fenômeno vem-se desenvolvendo:

Salas superlotadas, evasão escolar, péssimas condições de estrutura e falta de capacitação profissional, além de estresse inerente à profissão.

A desvalorização da profissão ao longo dos anos tem provocado a evasão dos docentes e muitos, antes mesmo da conclusão do curso de licenciatura, desistem de lecionar.

Atualmente, na rede estadual, um professor nível 3 (com a graduação completa) tem remuneração inicial de R\$ 600,74 por 20 horas de trabalho. No caso dos profissionais de níveis 1 e 2, os salários ficam abaixo do salário mínimo de R\$ 350: R\$ 324 e R\$ 333, respectivamente. (BORGES, 2006, disponível em www.atarde.com.br).

Essa insatisfação é também assinalada pelos professores que participaram da pesquisa. Entre os problemas que mais prejudicam a profissão docente, foram citados:

As teorias pedagógicas são muito bonitas no papel, mas na prática a realidade é outra, e por isso elas se tornam ineficazes e obsoletas. Salas super lotadas, falta de material, livros, recursos financeiros, etc. (Depoimento professor 07)

[...] precárias condições materiais e espirituais dos alunos. (Depoimento professor 09)

Indisciplina dos alunos, falta de material nas escolas, bibliotecas, pessoal de apoio, etc. (Depoimento professor 06).

Falta de material adequado, violência dentro do ambiente escolar, falta de estímulo, remuneração inadequada, etc. (Depoimento professor 03).

[...] a partir do momento que não se tem um ambiente tranqüilizador que permita o exercício da reflexão como proposta de análise dos fatos históricos. (Depoimento professor 01).

[...] hoje em dia o aluno não tem interesse por mais nada, fica difícil fazer um trabalho decente. (Depoimento professor 2).

Como todo professor, há uma grande frustração dos profissionais em relação às condições de trabalho e o público-alvo(os alunos), o nível salarial, a falta e perspectiva de crescimento profissional, etc. Acho que a profissão que mais sofre com a situação atual. (Depoimento professor 4).

Uma visão crítica dessa situação se faz imprescindível, para que o professor reveja sua prática pedagógica, não se deixando abater pelas circunstâncias que a profissão tem enfrentado, devendo a partir de sua concepção de ensino, elaborar formas de resistência congruentes com suas experiências de mundo. Está no próprio professor, a condição essencial para a mudança. Neste aspecto, é o professor com o seu trabalho quem fará surgir facetas para uma ressignificação da docência, de acordo com Nunes (1996, p. 30):

Assim, apenas o homem participante, consciente, capaz de superar a sua alienação poderá humanizar-se. A alienação lhe é imposta pelas relações antagônicas presentes na sociedade de classes. Por isso, na sociedade capitalista, a conscientização do homem só se torna possível através de sua inserção crítica no trabalho produtivo. Isto implica sua ação no processo de transformação social.

O professor de História que acredita nesta concepção de homem não será, jamais, um mero assimilador e reproduzidor de um conhecimento considerado pronto e acabado. Ele vinculará o seu projeto pedagógico a essa concepção de homem, lutando para que a escola possa tornar-se um espaço que contribua para a formação do homem crítico, consciente, no sentido de perceber-se como sujeito da construção do processo histórico e do conhecimento historiográfico.

Todo discurso institucionalizado sobre o fazer do professor de História, baseado nos referenciais teóricos já discutidos no Capítulo 2, carece da contribuição desses professores que estão em sala de aula, e, efetua, em sua prática docente,

a experimentação dessas teorias, verificando sua validade. É no fazer metodológico, enfrentando diariamente todas as condições adversas já citadas, que o professor se torna professor:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46).

O professor que não se incomoda com a atual situação da escola pública, está na contramão do que recomenda Paulo Freire (1996). Alguns professores confessam claramente, em muitos casos, se beneficiar da bagunça de certas escolas, visto poderem faltar mais, não preparar aulas, entre outras coisas. Talvez isto se explique pelas longas jornadas, que não lhes deixa tempo para se dedicar, então se acomodam e não querem se preocupar com a mudança. Não compreendem que esta mudança seria a seu favor; pois, objetivando uma qualidade maior no ensino, haverá também profissionais melhores.

Encontramos também, entre as dificuldades para o professor vivenciar as concepções de ensino, o fato de a disciplina História ocupar um papel coadjuvante em relação a outras disciplinas do currículo escolar, conforme depoimento de um professor: “No currículo não é dada a devida importância a esta disciplina, tanto que ela é fragmentada em outras como cultura baiana, ensino religioso, turismo, etc.”. (Depoimento professor 4).

A questão para muitos professores, nesse caso, é dar a devida importância ao ensino de História, contribuindo para tornar obsoleta uma História de nomes e datas, heróis e vilões, em que o mecanismo de memorização mecânica era largamente aceito e até faz parte, ainda, de muitos exames seletivos para ingresso na universidade. O resultado disto é não contribuírem para uma mudança de atitude do professor. Muitas vezes, no caso da escola particular, por exemplo, é necessário que o sucesso se traduza em quantos alunos a escola conseguiu aprovar no vestibular. Depreende-se, então, que os professores precisam de um projeto pedagógico que amplie os objetivos da educação escolar, tornando elegíveis conhecimentos que impliquem também o crescimento afetivo do aluno. O comentário de um professor evidencia este problema:

Poderia fazer muito mais, se não fosse a incompetência dos tecnocratas que ao invés de empreender uma ação revolucionária, preferem apresentar dados estatísticos e números para o Banco Mundial. (Depoimento professor 07).

Apesar de a maioria dos professores de História que responderam ao questionário, não dar demonstração de conhecer as concepções de ensino de História de forma sistematizada, visto não citarem em suas respostas, as concepções analisadas neste trabalho (positivismo, marxismo, nova História, entre outras) há uma vontade desses professores em romper com o ensino tradicional que ainda é utilizado nos meios escolares. As práticas didático-pedagógicas descritas dão conta de um professorado que busca, para o ensino de História, um pensar crítico e sistematizado da realidade social. A questão que se apresenta é o fato de o professor de História não trabalhar com a especificidade de um método teórico de ensino para a História, embora, no seu fazer pedagógico em sala de aula,

estejam procurando mudanças que estão embasadas na leitura de muitos teóricos do ensino de História, a exemplo de Silma Nunes (1996, p. 31):

Dessa forma, será possível pensar o ensino dessa História dentro de uma perspectiva que considere a historicidade do homem na construção da História, no âmbito das relações sociais. Isto, por sua vez, conduz a uma nova concepção de sociedade, de escola que educa para formar cidadãos críticos, reflexivos e não apenas seres passivos e contemplativos da realidade social em que vivem, a qual nunca questionam ou analisam criticamente.

Importa ainda compreender como se dá à relação do professor com o conhecimento. Na última década, é notória a procura dos professores pelos cursos de pós-graduação. Isto é significativo, porque a formação do professor pós-conclusão da graduação vem contribuir muito para as atividades em sala de aula. Mesmo que se saiba que a principal motivação do professor, ao procurar uma pós-graduação, seja o aumento de salário, estes professores têm a possibilidade de buscar novas formas de atuação profissional na educação. Orientar o aluno para um pensar reflexivo em História exige do professor uma postura dialógica que só é possível quando ele compreende como se dá a elaboração de um pensar consciente e atuante.

Um professor assim se expressou sobre sua concepção de História e como esta influencia sua prática pedagógica:

O ensino de História busca o resgate da memória social, estabelecendo uma relação de interdependência entre passado e presente; refletir sobre a realidade e identificar as possibilidades de transformação. Busco incentivar a leitura crítica dos fatos, o papel dos sujeitos e estimular a expressão dos alunos. (Depoimento de professor 4).

A análise das descrições das práticas pedagógicas dos professores que responderam ao questionário da pesquisa, indica a maneira como os docentes entendem o projeto político escolar, como se dá a relação ensino-aprendizagem da

disciplina História, levanta questões de como o conhecimento histórico é construído e, conseqüentemente, como este afeta a formação do indivíduo. Percebemos a preocupação desses professores de trabalhar com problematizações que criem no aluno o desejo de se situar enquanto sujeito social. No entanto, a condição estrutural das escolas públicas, hoje, é encarada como um forte empecilho para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Em alguns depoimentos, observamos a fragilidade da formação desses professores quando entram em choque com a realidade da escola, como neste caso:

Na verdade, muito do que foi idealizado por mim durante a formação acaba sendo perdido no cotidiano das escolas públicas aqui na Bahia. Sabemos que nas entrelinhas existe uma proposta de formação de analfabetos funcionais que são também analfabetos políticos. Às vezes os próprios alunos entram no jogo da mediocridade, por pensar apenas no imediato em seu próprio cotidiano. Tive uma formação muito crítica e muito profunda e vejo esse conhecimento se perdendo no dia-a-dia da escola. Penso que não precisaria de tudo que aprendi para essa realidade, onde as principais preocupações são com as questões metodológicas, do fazer pedagógico, o que é importante, mas minha profissão não se resume a isso. Também não há investimento na minha formação, todos os cursos que fiz foram por iniciativa própria e brigando quando necessitava de dispensa para os mesmos. É uma mediocridade tão grande e generalizada que às vezes os próprios alunos entendem que interpretar uma música ou um vídeo é 'não-aula', me pergunto nessa situação, o que estou fazendo aqui? Mas é a realidade da educação pública baiana. (Depoimento de professor 4).

Essa situação é apontada por diversos professores na pesquisa, os quais justificam a decadência do ensino público como responsabilidade de todos: do governo, que não tem um projeto que possibilite mudanças significativas no sistema educacional brasileiro; de muitos professores, que se deixam abater pelas péssimas condições de trabalho; e dos próprios alunos, que compartilham com a sociedade atual um descaso pelo conhecimento.

No entanto, os depoimentos dos professores alentam para um momento em que buscamos construir um conhecimento histórico, interagindo na vida dos sujeitos envolvidos com o processo pedagógico da escola: professores e alunos. Nesse percurso, o aluno é sujeito ativo, mediado por professores que devem estar conscientes do seu papel de educador, que possibilita ao aluno condições para compreender sua responsabilidade histórica de construir sua cidadania.

Percebemos, das falas dos professores, que seu fazer pedagógico é influenciado por diversas concepções de ensino de História, embora não sejam explicitadas por eles. Há poucos registros de professores definindo sua concepção de ensino a partir dos referenciais teóricos recorrentes nos cursos de História. Os conceitos de marxismo, positivismo, nova História, pedagogia libertária e outros estão ausentes das falas da maioria desses professores, dando-nos um indicativo de que, na prática, a concepção do professor de História não é definida a partir desses pressupostos teóricos, pois há uma adequação desses fazeres historiográficos no seu trabalho do professor, o que não desmerece suas práticas educativas. Entretanto, é necessária uma orientação sistematizada num conjunto de práticas didático-metodológicas, para dialogar com as abordagens historiográficas, no sentido de construir mecanismos propiciadores de um educar consciente e atuante na relação homem/mundo.

CONCLUSÃO

Compreender como as concepções em que se baseiam os professores de História têm implicado em sua prática docente, trouxe o reconhecimento de que os professores possuem diversos referenciais para seu fazer metodológico em sala de aula. Isto cria obstáculos para caracterizar as concepções teórico-metodológicas que prevalecem nas práticas dos professores. Das falas desses professores, foi possível perceber que diferentes juízos de valor evidenciam opções teóricas, imbricadas em diversas tendências. Salientamos que esta percepção não objetiva concluir que o professor deva utilizar, de forma sistemática e radical, uma ou outra tendência metodológica. Os referenciais teóricos existentes podem dialogar entre si, supondo-se que haja uma melhor adequação de cada representação teórica a partir dos questionamentos do professor. O universo da pesquisa não permitiu, porém, considerar esta atuação por parte dos professores de História, embora possamos deduzir de suas falas um interesse generalizado em conhecer estratégias para um melhor ensino-aprendizagem.

Das falas desses professores podemos concluir que suas concepções de mundo, de escola e de fazer metodológico estão influenciadas por diversos teóricos que discutem acerca da existência humana, das relações no âmbito escolar e sobre o papel da ideologia dominante. Entendemos que uma das principais referências desses educadores é Paulo Freire. Tendo um dos principais teóricos brasileiros sobre educação e, destacadamente, sobre educação das classes populares, os professores manifestam afinidade com sua concepção de educação, apesar de nenhum deles referenciá-lo de forma concreta.

Disso pode-se inferir, que as opiniões exteriorizadas pelos professores em relação ao ensino de História, perpassam pelas questões da luta de classes. Está presente em suas falas a idéia da escola como reprodutora do modelo burguês de sociedade, uma vez que se manifestam favoráveis a que sejam criadas condições para que a escola possa transformar esta realidade.

Para esses educadores, é papel fundamental da escola e, especificamente, do ensino de História, apontar novas possibilidades para modificar a realidade social, bem como, por meio da atuação crítica dos educadores, propiciar aos alunos um ambiente escolar crítico, transformador, capaz de potencializar visões de mundo engajadas na transformação social.

De acordo com o que foi revelado pela pesquisa, há uma conjuntura político-organizacional que delinea o espaço conflituoso em que se desenvolve a educação pública. As questões advindas da materialidade imposta pelo sistema neoliberal que agride a condição do ser professor, são corporificadas nos baixos salários oferecidos, nas longas jornadas de trabalho, nos currículos que não condizem com a realidade e as necessidades dos alunos e da comunidade escolar, e na desvalorização da profissão docente. Em outra instância, mas ainda integrada a essa conjunção de fatores, está a formação do professor de História. Este talvez seja o fator mais contundente que implica o fato de o professor de História possuir uma formação para a docência fragilizada, evidenciada pela ausência de uma concepção teórico-metodológica no ensino da matéria. Estas exigências se alinham no sentido de tipificar o atual quadro do ensino de História na escola pública. Este contexto tem restringido a atuação desses professores, ocasionando um ensino de História atípico ao interesse por eles revelados.

Portanto, uma conclusão a partir do tema desta pesquisa, é a de que ter o professor de História uma concepção de ensino de História articulada a sua prática docente contribui significativamente para um bom ensino de História, de forma que estas concepções tem implicação no fazer metodológico, tendo em vista os referenciais que o professor tem de mundo, de homem e de prática pedagógica.

É otimista percebermos que surge, desse diálogo, um desejo de o professor de História modificar o atual quadro da educação. Percebemos que a leitura que o professor faz de sua atuação subentende que é preciso modificar a estrutura do atual ensino no País em todas as suas esferas: no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. A formação do professor de História necessita de uma revisão, pela qual pressupostos teóricos e metodológicos devem estar se complementando no sentido de apoiar a práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando :introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAUJO, Mariana Cacilda Almeida de. A primeira semana do governo de Waldir Pires. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues (Org.). **Bahia republicana: construindo a nossa História recente**. Salvador: UCSAL, 2001.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BLASCHKAUER, Dani. **País corre risco de ficar sem professores na rede pública em 15 anos**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u14644.shtml>> Acesso em: 2 jul. 2006.

BORGES, Clarissa. Professor desiste da sala de aula. **A TARDE**, Salvador.2006. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br>>. Acesso em: 7 jun. 2006.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales – 1929-1989, a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Título I, Dos princípios fundamentais, Art. 3º. Brasília, DF: Senado, 1988.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **O ensino de História nas escolas de ensino fundamental e médio de Salvador da Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador**. 1997, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia Aplicada – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. Política Social e Educação In: *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática. 2002.

GIROUX, Henry A. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: que é sociologia?** Rio de Janeiro: Difel, 1976.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural" In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de**

História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média:** nascimento do Ocidente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (Org.) **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação.** Lei 9.394/96. Apresentação de Esther Grossí. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Educação: ferramenta para a ascensão da burguesia na Bahia republicana. In: MATTA, AlfredoEurico Rodrigues.(Org.). **Aspectos da Bahia Republicana.** Salvador: UCSAL Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A República e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista da FAEEBA - Educação e pluralidade cultural,** Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 1, n. 1, (jan./jun.,1992) – Salvador: UNEB, 2003.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e História da Educação, o debate teórico-metodológico atual.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

NUNES, Antonieta d' Aguiar. A proclamação da república no interior da Bahia. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues (Org.) **Aspectos da Bahia Republicana.** Salvador: UCSAL Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/PCN's/sumario.html>>. Acesso em 03 jul 2006.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. São Paulo: Papyrus, 1997.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINHEIRO, José Gledison da Rocha; SANTOS, Stela Rodrigues dos. **Linguagem & práticas no ensino de História**. Salvador. Quarteto, 2006.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002.

ROBERTS, J. M. **O livro de ouro da História do mundo**. Tradução Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SANTOS, Dionísio Juvenal dos. O fim do reitorado de Edgard Santos. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues (Org.). **Bahia republicana: construindo a nossa História recente**. Salvador, UCSAL, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: .KARNAL, Leandro, (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

VIEIRA, Maria; PEIXOTO, Maria; KHOURY, Yara. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática., 1991.

VILAR, Pierre. Formas do conhecer histórico. In: D'Alessio. Mansor, Marcia. (Org.). **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da História:** marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Modelo de Questionário

1. Conhecendo o professor:

1.1) Nome(não obrigatório)_____

1.2) Local de trabalho:

1.3) Formação acadêmica:

1.1.3) Graduação – Instituição:

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

1.1.4) Pós-graduação –

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

1.3) Quantos anos tem de experiência em ensino de História?

1.4) Tem estudado nos últimos anos? O quê?

1.5) Qual sua carga horária semanal? Em quantas escolas diferentes?

1.6) Quanto tempo dedica às atividades complementares?

1.7) Quantos alunos em cada escola?

1.8) Desempenha outra ocupação que não seja o magistério?

2. A concepção de ensino escolhida pelo professor e a relação com a prática docente

2.1) Para você o que é ensinar História?

2.2) Qual o objetivo da disciplina no currículo escolar?

2.3) Como você definiria o papel social do educador?

2.4) Qual a sua concepção de ensino de História?

2.5) Como sua concepção de ensino influencia sua prática pedagógica?

2.6) As situações presentes no cotidiano escolar interferem na aplicação de sua concepção de ensino?

2.7) Há um planejamento para aplicar os conteúdos de História a partir de sua concepção de ensino?

2.8) Qual a análise que você faz da avaliação no ensino? Você usa uma avaliação condizente a sua concepção de ensino?

2.9) Há fatores prejudicando seu fazer pedagógico?

2.10) Que análise você faz do trabalho do professor de História hoje?

3. Espaço aberto para você analisar a trajetória de sua vida pedagógica. Se possível disponibilizar materiais que produz para aula. Por exemplo: avaliações, atividades, plano de aula, etc.

