

TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA

PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: representações e
identidades em escolas públicas de Dourados

DOURADOS- 2011

TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA

**O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES E
IDENTIDADES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: *História, Região e Identidades*.

Orientador: Prof. Dr. **Eudes Fernando Leite**.

DOURADOS – 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

370.7108171 Benfica, Tiago Alinor Hoissa
B465p

Perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados / Tiago Alinor Hoissa Benfica. – Dourados, MS : UFGD, 2011.
f. 200

Orientador Prof. Dr. Eudes Fernando Leite
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Professor de História – Formação. 2. Ensino de História. 3. Prática de ensino. I. Título.

TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA

**PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES E
IDENTIDADES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE DOURADOS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Eudes Fernando Leite (Dr., UFGD) _____

2º Examinador:

Milton Carlos Costa (Dr., UNESP) _____

3º Examinador:

Nauk Maria de Jesus (Dr^a., UFGD) _____

Ao meu filho Ícaro e àqueles que fazem parte da
minha verdadeira família.

AGRADECIMENTOS

Finda essa jornada, faz-se mister agradecer aos professores que colaboraram para a realização da pesquisa e às pessoas que contribuíram com o fornecimento de dados, dicas metodológicas e àquelas que motivaram este trabalho, com discursos doces ou violentos.

O trabalho não teria tomado a forma constituída sem o enorme apoio de meu amigo e orientador para assuntos profissionais e aleatórios, Sr. Prof. Dr. Eudes Fernando Leite.

Agradeço à minha companheira, Josiane, pelo apoio, compreensão e paciência dispensada nessa etapa da caminhada.

RESUMO

O trabalho procura contribuir para a discussão sobre a profissionalidade do professor de História no tempo presente, resultado de análise de temas que compõem a complexidade do perfil do professor. Os professores pesquisados atuam na rede pública de ensino em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, no perímetro urbano da cidade. Utilizou-se como principal fonte da pesquisa um questionário quantitativo, constituído para obtenção de dados com perguntas configuradas, majoritariamente, no formato da escala Likert, método de obtenção de opiniões. O questionário foi aplicado a professores de História, graduados em História, no final do ano letivo de 2009. Os dados foram interpretados sobretudo a partir do aporte teórico das representações sociais. Privilegiou-se discutir a autopercepção do professor frente a fenômenos de trabalho da docência em História, na escola de ensino básico, o que possibilitou abordar assuntos constituidores da identidade profissional desse docente. Temas voltados à esfera privada da identidade do professor foram contemplados em menor medida. A heterogeneidade na forma de percepção dos fenômenos da docência, destacados pelos dados obtidos com o questionário, a visualização de estratégias de representação da satisfacionalidade e da autodefesa docente foram os fenômenos mais destacados. Identificou-se na autodefesa a atuação de dois mecanismos: a ocultação – de problemas – e a transferência objetivada da responsabilidade de assuntos tensos quando ameaçam a estabilidade da identidade docente.

Palavras-chave: Ensino de História. Professor de História. Representações da docência.

ABSTRACT

The work seeks to contribute to the discussion about the professionalism of the History teacher at the present time. It results from the analysis of themes that constitute the complexity of the teacher's profile. The surveyed teachers work in public schools in Dourados, Mato Grosso do Sul, in the urban districts. It was used as the main source of survey a quantitative questionnaire, constituted for the attainment of data with questions mostly set in the Likert scale format, a method designed for the obtainment of opinions. The questionnaire was administered to History teachers, that have a major in History, at the end of the school year of 2009. The data were interpreted primarily from the theoretical basis of the social representations. The focus was on the discussion of the teacher's self-perception in face of work phenomena concerning task of teaching history in elementary and high school, which offered the possibility of addressing issues that constitute the professional identity of these teachers. Themes focused on the private identity of the teacher were less emphasized. The most highlighted phenomena were: the heterogeneity in the perception form of the teaching phenomena, seconded by the data obtained with the questionnaire; the visualization of representation strategies of the levels of satisfaction and of the teaching self-defense. In the self-defense two mechanisms were identified: the concealment – of problems – and the objectified transfer of responsibility concerning tense affairs when they threaten the stability of teacher's identity.

Keywords: History teaching. History teacher. Representations of teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária.....	72
Gráfico 2: Religiosidade.....	73
Gráfico 3: Carga horária semanal.....	75
Gráfico 4: Tempo de docência.....	75
Gráfico 5: Sexo.....	75
Gráfico 6: Rol de disciplinas lecionadas por professores de História.....	77
Gráfico 7: Titulação acadêmica.....	78
Gráfico 8: Atuação do professor em nível de ensino.....	80
Gráfico 9: Percentual do tempo de docência em anos.....	81
Gráfico 10: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: INDISCIPLINA.....	85
Gráfico 11: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: AUSÊNCIA DE REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA COM OS COLEGAS.....	86
Gráfico 12: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: FALTA DE MATERIAL.....	87
Gráfico 13: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: MÁ REMUNERAÇÃO, O QUE LEVA À SOBRECARGA DE AULAS E REDUZ A QUALIDADE DO ENSINO.....	88
Gráfico 14: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: POUCAS AULAS POR TURMA.....	88
Gráfico 15: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: MÁ ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	89
Gráfico 16: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: FALTA DE CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS.....	89
Gráfico 17: Resultado do trabalho do professor em sala de aula.....	90
Gráfico 18: Nível de <i>feedback</i> das atividades extra-classe.....	92
Gráfico 19: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar. TELEVISÃO.....	93
Gráfico 20: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: MÚSICAS.....	94
Gráfico 21: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: PAIS.....	94
Gráfico 22: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: AMIGOS.....	95

Gráfico 23: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: IGREJA/RELIGIÃO.....	95
Gráfico 24: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: INTERNET. .	96
Gráfico 25: Preocupações com o planejamento da aula: ESCRITA ARTICULADA À ANÁLISE E À SÍNTESE.....	111
Gráfico 26: Preocupações com o planejamento da aula: O CONHECIMENTO DOS FATOS DA HISTÓRIA.....	111
Gráfico 27: Preocupações com o planejamento da aula: ESTIMULAR A ESCRITA COM QUESTÕES ABERTAS.....	111
Gráfico 28: Preocupações com o planejamento da aula: ANÁLISE DE TEXTOS.....	111
Gráfico 29: Preocupações com o planejamento da aula: ANÁLISE DE IMAGENS.....	111
Gráfico 30: Preocupações com o planejamento da aula: DISCIPLINAR OS ALUNOS PARA QUE SE CONCENTREM NA AULA.....	111
Gráfico 31: Foco da formação inicial: O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA EM SI (FATOS)	114
Gráfico 32: Foco da formação inicial: FILOSOFIA E TEORIA DA HISTÓRIA.....	114
Gráfico 33: Foco da formação inicial: CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS	114
Gráfico 34: Foco da formação inicial: LEGISLAÇÃO.....	114
Gráfico 35: Foco da formação inicial: REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR. .	114
Gráfico 36: Avaliação da formação inicial.....	116
Gráfico 37: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO ECONÔMICA.....	117
Gráfico 38: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO SOCIAL.....	117
Gráfico 39: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO CULTURAL.....	117
Gráfico 40: Níveis enfatizados nas aulas de história: CONHECIMENTO DA HISTÓRIA EM SI (FATOS).....	117
Gráfico 41: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO POLÍTICA.....	117
Gráfico 42: Níveis enfatizados nas aulas de história: HISTÓRIA ENGAJADA.....	117
Gráfico 43: Enfoque da formação continuada: DEBATE TEÓRICO.....	122
Gráfico 44: Enfoque da formação continuada : UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS (FILMES, COMPUTADOR).....	122
Gráfico 45: Enfoque da formação continuada: TROCA DE EXPERIÊNCIA ENTRE OS COLEGAS.....	122
Gráfico 46: Enfoque da formação continuada: LEGISLAÇÃO E PARÂMETROS.....	122

Gráfico 47: Tipos de ênfases explicativas nas aulas de História.....	128
Gráfico 48: Posicionamento político.....	128
Gráfico 49: Percentual das respostas sobre satisfação salarial.....	129
Gráfico 50: Percentual das respostas sobre satisfação profissional.....	129
Gráfico 51: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: PROFESSORES ESCOLARES ANTIGOS.....	144
Gráfico 52: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	144
Gráfico 53: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: LÍDERES RELIGIOSOS.....	145
Gráfico 54: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: OUTROS EXPOENTES CULTURAIS.....	145
Gráfico 55: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: TEÓRICOS..	145
Gráfico 56: Identificação do professor: DEMAIS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	149
Gráfico 57: Identificação do professor: DEMAIS PROFESSORES.....	149
Gráfico 58: Identificação do professor: COORDENAÇÃO E DIREÇÃO.....	149
Gráfico 59: Identificação do professor: DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA.....	149
Gráfico 60: Identificação do professor: ALUNOS.....	149
Gráfico 61: Identificação do professor: AGENTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO..	149
Gráfico 62: Identificação do professor: SINDICALISTAS.....	150
Gráfico 63: Identificação do professor: LEGISLADORES DA EDUCAÇÃO.....	150
Gráfico 64: Elementos da vida social/profissional.....	151
Gráfico 65: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: AMBIENTE FAMILIAR.....	152
Gráfico 66: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: A RELIGIÃO..	152
Gráfico 67: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: PROXIMIDADE OU GOSTO PELO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	153
Gráfico 68: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: FACILIDADE EM TRABALHAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	153
Gráfico 69: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: ESTABILIDADE FINANCEIRA.....	153
Gráfico 70: Sobre a utilidade da história: OBTER EXEMPLOS A SEREM SEGUIDOS OU NÃO.....	166

Gráfico 71: Sobre a utilidade da história: LEVANTAR ELEMENTOS TRADICIONAIS DE VALORES QUE PRECISAM SER RESGATADOS.....	167
Gráfico 72: Sobre a utilidade da história: POSSIBILITAR AO INDIVÍDUO ELEMENTOS DE REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO E DE SI MESMO.....	167
Gráfico 73: Sobre a utilidade da história: A HISTÓRIA NÃO POSSUI FINALIDADES, É TOTALMENTE SUBJETIVA PARA O INDIVÍDUO.....	168
Gráfico 74: Sobre a utilidade da história: NÃO SERVE PARA NADA ALÉM DE SUA ESTÉTICA, POIS OS INDIVÍDUOS SÃO TOTALMENTE CONDICIONADOS AO CONTEXTO HISTÓRICO.....	169
Gráfico 75: Sobre a utilidade da história: FORMAR O ALUNO UM CIDADÃO CRÍTICO PARA MUDAR A SOCIEDADE.....	169
Gráfico 76: Sobre a utilidade da história: FORMAR O CIDADÃO PATRIÓTICO.....	171
Gráfico 77: Vias da realidade em história: DOCUMENTOS FIDEDIGNOS.....	173
Gráfico 78: Vias da realidade em história: INTERPRETAÇÃO DE FONTES CONFIÁVEIS	173
Gráfico 79: Vias da realidade em história: DIFERENTES QUESTIONAMENTOS DIRIGIDOS ÀS FONTES QUE PODEM, A PRINCÍPIO, SEREM DE QUALQUER NATUREZA.....	173
Gráfico 80: Vias da realidade em história: ATRAVÉS DA INSPIRAÇÃO.....	173
Gráfico 81: Linhas de abordagens sobre a questão indígena.....	176
Gráfico 82: Linhas de abordagens sobre a cultura afro-brasileira.....	178

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 2

1. Tabela 1: Estado Civil.....72
2. Tabela 2: Quantidade de filhos por professor(a).....74

CAPÍTULO 3

3. Tabela 1: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor.....85
4. Tabela 2: Comparação da visualização do resultado do trabalho do professor vinculada à percepção, sobre os alunos, de déficits de conhecimento prévio de conteúdo da disciplina História.....91
5. Tabela 3: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar.....93
6. Tabela 4: Primeiro cruzamento: satisfação profissional e aprendizado do aluno.....102

CAPÍTULO 4

7. Tabela 1: Preocupações com o planejamento da aula.....111
8. Tabela 2: Foco da formação inicial.....113
9. Tabela 3: Níveis enfatizados nas aulas de história.....117
10. Tabela 4: Quantidade de livros.....120
11. Tabela 5: Enfoque da formação continuada.....121
12. Tabela 6: Comparação entre satisfação salarial e rede de ensino.....130
13. Tabela 7: Comparação entre satisfação profissional e rede de ensino.....131
14. Tabela 8: Segundo cruzamento: satisfação profissional e percepção, nos alunos, de déficits de conhecimento prévio de conteúdo da disciplina História.....134
15. Tabela 9: Terceiro cruzamento: satisfação profissional e resultados atingidos em sala de aula.....135

CAPÍTULO 5

16. Tabela 1: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula.....144
17. Tabela 2: Identificação com os agentes educacionais.....148
18. Tabela 3: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História.....152
19. Tabela 4: Quarto e quinto cruzamentos: satisfação profissional e identificação docente. 156

CAPÍTULO 6

20. Tabela 1: Sobre a utilidade da história.....	166
21. Tabela 2: Sobre as vias da realidade em história.....	172
22. Tabela 3: Mesclagens das respostas sobre a questão indígena.....	176
23. Tabela 4: Mesclagens das respostas sobre a questão afro-brasileira.....	179
24. Tabela 5: Categorização das mesclagens das respostas sobre a questão afro-brasileira. .	180

ÍNDICE

LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
O professor de História em foco: apontamentos bibliográficos.....	28
1.1 Discursos da academia sobre o professor de História a partir da década de 1980....	40
1.2 Apontamentos gerais sobre a produção acadêmica endereçada ao professor de História.....	58
CAPÍTULO 2	
Panorâmica do perfil do professor de História em Dourados/MS.....	65
2.1. Apontamentos sobre a cidade de Dourados: contexto histórico, educação e ensino de História.....	65
2.2 Panorâmica do perfil do professor de História obtida por meio do questionário.....	71
CAPÍTULO 3	
Dilemas da docência.....	83
3.1. Questão dezesseis.....	83
3.2. Questão trinta e dois.....	90
3.3. Questão trinta e seis.....	92
3.4. Questão quarenta e um.....	92
3.5. Questões trinta e nove e quarenta.....	98
3.6. Primeira síntese.....	100
CAPÍTULO 4	
Exibição.....	110
4.1. Questão dezessete.....	111
4.2. Questões dezoito e vinte e nove.....	113
4.3. Questão vinte.....	116
4.4. Questões vinte e um e vinte e dois.....	120
4.5. Questão trinta.....	121
4.6. Questões vinte e cinco e vinte e seis.....	122
4.7. Questão vinte e oito.....	125
4.8. Questão trinta e três.....	128
4.9. Questão trinta e sete.....	129

4.11. Questões quarenta e dois e quarenta e sete.....	130
4.12. Segunda síntese.....	132
CAPÍTULO 5	
Identificação.....	139
5.1. Questão vinte e três.....	145
5.2. Questão vinte e quatro.....	149
5.3. Questão trinta e um.....	152
5.4. Questão trinta e oito.....	152
5.5. Terceira síntese.....	155
CAPÍTULO 6	
Epistemologia.....	162
6.6.1. Questão dezenove.....	166
6.6.2. Questão vinte e sete.....	173
6.6.3. Questão trinta e quatro.....	176
6.6.4. Questão trinta e cinco.....	179
6.6.5. Quarta síntese.....	183
CONCLUSÃO	186
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
ANEXO	200

INTRODUÇÃO

A investigação foi motivada por experiências – sobretudo as negativas – do pesquisador enquanto professor de História em escolas públicas de periferia das cidades de Colíder e Sinop, norte do estado de Mato Grosso, e de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. O choque de realidade foi intenso à medida que as possibilidades de atingir os objetivos propostos pela literatura sobre o ensino de História, apreendidas durante a graduação, mostravam-se seriamente limitadas, o que resultou em frustrações.

Os incômodos iniciais na carreira docente levavam à busca de explicações sobre os fenômenos visualizados. Onde estariam os problemas para a lida docente? No jovem professor? Nos professores pertencentes ao quadro docente da escola? No sistema educacional como um todo? Afinal, haveria culpados?

Tais questionamentos geraram a sensação de não se saber formular uma questão objetiva que orientasse o entendimento de um recorte do fenômeno educacional. Tentativas de respostas foram feitas no sentido, por exemplo, de se apontar para problemas na formação inicial voltados à realidade escolar. Na escola, percebeu-se que os fenômenos educacionais, quando visualizados pelos professores, pouco seguiam discursos fundamentados na sistemática conceitual, tal como aprendido na academia. Será que haveria deficiências na formação teórica dos professores? Estariam eles, em especial os de História, carentes de uma epistemologia relacionada à sua profissão?

Diante das angústias descritas, elaborou-se um projeto de mestrado em História para se investigar temas sensíveis à docência em História. Aos poucos, contudo, verificava-se a impossibilidade de realização das metas ambiciosas da pesquisa, a começar pela intenção visualizada no título inicial do projeto: *O perfil epistemológico do professor de História*. Tal impossibilidade evidenciou-se quando da busca de leituras que discutissem assuntos relativos à identidade e à epistemologia que envolviam o professor de História. Esse foco foi abandonado, pois, a rigor, não existe sistematização teórica consensual sobre os conhecimentos dos quais o professor de História se utiliza, ou deveria se utilizar. Até mesmo o trabalho que havia inspirado o título do projeto da pesquisa, *A epistemologia do professor*, de Fernando Becker (1993), foi percebido como pouco fértil, pois Becker identifica, na maioria dos professores por ele pesquisados, a existência de uma “epistemologia do senso comum”

configurando o trabalho docente. Esse tipo de compreensão pode há muito tempo estar difundido no “senso comum universitário”. Temeu-se que, ao se seguir os passos de Becker fossem evidenciadas as mesmas situações e, se isso ocorresse, este trabalho pouco poderia contribuir para o entendimento do fenômeno pesquisado. Trabalhos como *A epistemologia do professor*, de perfil normativo ou avaliativo, correm o perigo de gerar interpretações apressadas, o que pode servir de reforço para preconceitos intelectuais.

No início da pesquisa, uma das dificuldades encontradas relacionou-se ao estabelecimento de diálogos com intelectuais, pesquisadores, profissionais interessados na discussão a que esse trabalho se propunha. Quando ele acontecia, geralmente era marcado por um tom pessimista, fatalista, ou por desabaços em relação à educação. Outra dificuldade relacionou-se à bibliografia. Foram encontrados poucos estudos que discutissem a questão da identidade do professor de História e, alguns deles, não foram muito proveitosos a essa pesquisa, uma vez que buscam identificar o professor de História por meio de discursos que anunciam o como “devem ser” as ações e as reflexões desse professor, ou contentam-se com os dados fornecidos pelas fontes, ou seja, com algo próximo ao que Collingwood (1972) chama de história de “cola e tesoura”, com a contemplação do discurso docente, empregando poucos esforços no sentido de se compreender sua representação.

No processo da pesquisa, percebeu-se, ainda, uma série de trabalhos que buscam identificar uma “tipologia” de saberes que configuram o sistema educacional. São pesquisas que visam os saberes docentes, os saberes escolares ou a cultura escolar. Esse tipo de trabalho não satisfaz as carências intelectuais dessa pesquisa devido a dois motivos básicos: a continuidade da estratégia narrativa em se abordar a docência por meio do emprego de discursos normativos – característica da área do ensino de História em querer ensinar novamente o professor, pouco disposta a discutir com ele, ou mesmo a criticar tendências de determinada cultura, ou hábito de nossa sociedade. Os textos que empregavam abordagens normativas identificava e exigia funções do professor, de modo a desenvolver a responsabilidade nesse sujeito da salvação e da condenação do seu público, ou seja, a interpretação sobre o sucesso ou o fracasso da aula de História estava centrada no professor. O outro motivo, em homologia ao anterior, vincula-se a discutir as frustrações que fazem parte do cotidiano de muitos professores. Essas frustrações não se restringem apenas aos professores de História, mas aos das diversas áreas de ensino.

O que se verificou sobre a área de ensino de História é que as pesquisas acadêmicas preferem geralmente contemplar experiências positivas da docência na crença de que elas sirvam como exemplo, a analisar as disfunções do sistema que aparecem no cotidiano da educação.

Nesse ponto, a pesquisa se diferencia de muitas, na medida em que não se interessa exclusivamente pelas singularidades que abrilhantam o ensino de História, por investigar o que bem funciona, mas por identificar naquilo que se apresenta como disfunções, como o lado caótico do sistema educacional. As polêmicas analisadas, muitas vezes surgem na sociedade como tabu, ou como possuindo respostas de uma ordem natural, constituindo objetos privilegiados para estudos no campo das representações sociais.

O trabalho se insere na área do ensino de História tendo como problemática *a profissionalidade do professor de História no tempo presente*. Ele se utiliza de um tipo de etnografia escolar para analisar o ambiente profissional do professor de História a partir de conceitos sociológicos e historiográficos, na tentativa de compreender um fenômeno contemporâneo. Para se abordar o perfil do professor de História como um fenômeno, tentou-se não perder de vista que esse objeto é datável, fruto de uma série de discursos que emergem visivelmente na sociedade brasileira há cerca de trinta anos.

O estudo apresenta uma perspectiva heterodoxa sobre a área, iniciada durante a fase de obtenção dos créditos do mestrado com o investimento em leituras. Obras de teóricos da sociologia, da história e da filosofia foram estudadas. Nesse processo houve constante busca de interlocutores, entre os quais conheceu-se os integrantes do grupo de pesquisa em Didática da História de Ponta Grossa-PR, que utilizava em suas pesquisas o método de coleta de dados denominado escala Likert. O encontro com tal método quantitativo sólido proporcionou melhor ajustar a abordagem metodológica da pesquisa.

A escala Likert¹ foi construída para ser um método de coleta de opiniões em que o tema a ser avaliado recebe julgamentos da pessoa que responde ao questionário. Na pesquisa em foco, o professor, ao responder o questionário, lia o enunciado da pergunta, e logo abaixo encontrava os itens específicos a serem avaliados, observando a seguinte escala: completo rechaço; rechaço parcial; rechaço e aceitação ao mesmo nível – o “mais ou menos” na linguagem coloquial –; aceitação parcial ou aceitação simples; completa aceitação. Registre-

1 Para melhor situar o leitor, recomenda-se a visualização do questionário aplicado aos professores que se encontra anexo.

se que foram utilizados cinco níveis de valoração, o que não impede que se acrescentem outros níveis nessa escala para outros trabalhos.

A obtenção dos principais dados empíricos estava para ser realizada em duas fases: aplicação de um questionário, majoritariamente composto por questões fechadas e, após a análise dos dados, realização das entrevistas orais, as quais seriam formuladas a partir do que teria sido possível apreender com os dados do questionário. Essa segunda etapa teve que ser abandonada, uma vez que se optou por melhor explorar os dados obtidos pelo questionário.

Durante o processo de reconhecimento do campo em estudo, realizou-se a seleção e a formulação de algumas questões que comporiam o questionário. Inicialmente, pensou-se em configurá-lo a partir do modelo de Marília Gago (2007). Mas, após contato com a escala Likert, efetuou-se a reestruturação do questionário.

No projeto de pesquisa, estava a intenção de se aplicar o questionário² no final do ano letivo de 2009 para que os dados fossem tabulados e analisados no início de 2010. Uma vez construído o questionário – etapa que contou com a participação do professor Dr. Antonio Dari Ramos, naquele momento orientador do trabalho – iniciaram-se as atividades de campo: a entrega dos questionários nas escolas públicas de Dourados. Ela foi realizada pelo pesquisador e ocorreu nos dias 17 e 18 de novembro de 2009. A recolha dos questionários foi encerrada no dia 14 de dezembro de 2009. Tendo em vista que uma parcela considerável de professores não fez o preenchimento dos questionários no prazo estipulado – uma semana –, a recolha teve de ser estendida por quase um mês. Essa atividade foi encerrada com poucos materiais não recolhidos. Estima-se que entre 70 a 80% dos questionários válidos³ foram preenchidos e recolhidos.

O termo “questionário válido” foi usado para distinguir os questionários recolhidos que se enquadraram nos critérios de seleção. Houve professores que receberam o questionário em duas ou três escolas. No caso de professores que responderam duas vezes o mesmo questionário, tabulou-se apenas um deles.

Para a aplicação do questionário foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção do professor colaborador para a pesquisa: possuir graduação em História e lecionar a

2 Por falta de uma palavra mais adequada é que aqui se utiliza a expressão “aplicar o questionário”, pois essa expressão possui uma tonalidade mecânica, como se o professor estivesse no lugar passivo, recebendo a intervenção do pesquisador, numa relação de mão única e de fidelidade com o real dos dados fornecidos pelo colaborador.

3 Não foram tabuladas os questionários preenchidos por um professor formado em filosofia que lecionava história, por um professor de História formado em Pedagogia que cursava a graduação em História, e dois questionários duplicados, isto é, preenchido duas vezes por um mesmo professor.

disciplina História em turmas a partir do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Foram elencadas para a pesquisa as escolas públicas do perímetro urbano da cidade de Dourados das redes estaduais e municipais. Em dois dias foram entregues 83 questionários em 26 escolas. No total, 48 questionários foram tabulados.

A fase de preenchimento do questionário ocorreu, com poucas exceções, sem o acompanhamento do pesquisador. O material era entregue ao diretor ou ao coordenador pedagógico da escola, os quais ficavam responsáveis por recolher o material e por entregá-los ao pesquisador. Essa estratégia foi utilizada por ter sido considerada como o modo mais rápido de se ter acesso a um número significativo de professores, pois o contato do pesquisador com cada professor seria demorado e quase inviável. Essa estratégia favorecia objetivo de contar com o apoio de maior quantidade possível de professores dispostos a contribuir com a pesquisa.

Verificou-se que, ao receberem o material, poucos diretores ou coordenadores demonstraram interesse em folhear o questionário. Alguns reclamavam da falta de tempo que os professores teriam para o preenchimento dos formulários em vista da proximidade com o término do ano letivo escolar.

Em algumas escolas, principalmente as localizadas na região central, o pesquisador foi confundido com a figura de um graduando à procura de estágio – no final do ano escolar! Em relação ao questionário, por vezes, ele era visto como mais um, dentre tantos outros que costumavam responder, o que demonstrou certa saturação em relação a pesquisas universitárias que se voltam à escola. Numa dessas escolas, a coordenadora mencionou que já estavam acostumados a responder questionários, mas nunca tiveram retorno em relação à disponibilidade dispensada a esse tipo de tarefa. Em outra escola, o diretor questionou quanto à efetiva recolha do material, observando que em outros momentos questionários não foram recolhidos.

Uma das escolas municipais se diferenciou das demais, considerando a iniciativa da coordenadora em buscar parceria com universidades para atividades diferenciadas com seus alunos. Essa escola estava em processo de implantação do ensino integral. A coordenadora falava com entusiasmo sobre o futuro da escola, mas nesse entusiasmo viam-se pistas que sinalizavam para possíveis carências quanto à falta, por exemplo, de propostas didático-pedagógicas e de profissionais para atuarem no novo cotidiano da escola que se desenhava naquele momento.

Em outra escola, durante rápido diálogo com uma professora, ouviu-se o lamento sobre a falta de material didático para se trabalhar com a história regional no ensino médio, principalmente a questão indígena. Uma carência que parecia paradoxal para a cidade de Dourados, posto que há no PPGH/UFGD⁴, uma linha de pesquisa voltada para a questão indígena. Essa situação pode ilustrar um impasse entre a transposição do conhecimento acadêmico para o conhecimento didatizado, a ser realizado no contexto escolar da educação básica.

Em visita a mais uma escola, o comentário de um jovem diretor chamou a atenção quando ele apontou para uma sala de aula alvoraçada dizendo: “a professora daquela sala não tem controle de classe”. A expressão “controle de classe” parece estar instituída na “cultura escolar”. No entanto, permanecem obscuras as propriedades procedimentais para a referida expressão. O fato é que alguns conceitos e expressões utilizados no dia a dia da escola são, no mínimo, em um ambiente dirigido por pessoas de “nível superior”, surpreendentes, pois praticamente não são esboçados em livros, mas sim na face turva da práxis escolar.

Quando se retornou a essa mesma escola para se recolher um questionário, verificou-se que o professor havia esquecido de trazê-lo. Aproveitou-se a ocasião para se perguntar qual a impressão desse professor sobre as questões. Disse ele que havia algumas questões “constrangedoras”; contudo, elogiou a natureza das indagações por terem elas abordado temas que “quando se sai da universidade” não se tem muito conhecimento, o que aponta para o choque de realidades no início da carreira docente. Outro fato interessante foi ter o professor mencionado que respondeu o questionário junto com sua esposa, também formada em História. Percebem-se, neste caso, o zelo com o questionário e o receio em responder algumas questões de modo “errôneo”. Isso serviu de alerta para a análise de questões epistemológicas, pois nestas o professor geralmente se polícia para não se colocar numa posição inferior frente ao pesquisador. Realmente, a sala de aula pertence ao professor e mensurar sua prática envolve paradoxos; deixa-se o âmbito normativo e entra-se no cultural de lógicas próprias e paradoxais da cultura escolar com seus aspectos formativos e deformativos.

Na segunda semana de recolha dos questionários, em outra escola, a professora reclamou da questão que se referia ao conceito de “verdade em história”. Segundo ela, não haveria verdades, e sim hipóteses. Isto parecia para ela um assunto resolvido. Daí pode-se indagar: como diferenciar, no ensino, o que é verdade, o que é falso, o certo do errado? Que

4 Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados.

implicações essa concepção tem para o ensino da História? Questões que surgem, que desviam o foco e, com certa angústia, faz-se necessário “deixar de lado” para prosseguir o objetivo do trabalho.

Em outra escola visitada, uma professora com cerca de 50 anos de idade, e 27 de docência, pediu que se desse ênfase à questão da “indisciplina” e do “desinteresse dos alunos” em relação às aulas. Também mencionou que os alunos “mandam” nos pais, reafirmando a falta do senso de hierarquia percebida entre os alunos, refletida nas aulas dessa professora.

Uma outra impressão, que é digna de nota, relaciona-se ao grau de empenho dos diretores/coordenadores em repassar para os professores os questionários e em recolhê-los. Apenas uma escola cumpriu integralmente com o combinado: entregar, após uma semana, os questionários preenchidos.

Em duas escolas – grandes e importantes escolas da rede estadual, uma localizada na área central e outra não muito afastada do centro da cidade – ocorreram sensíveis problemas. Os coordenadores justificavam o atraso dos professores em responder o questionário por esses não disporem de tempo; alguns questionários chegaram a não devolvidos, o pesquisador ouvia em cada nova tentativa a frase: “passa semana que vem”. Essa diferença no modo de receptividade dos questionários parece estar associada ao grau de empenho dos diretores/coordenadores em contribuir ou não com a iniciativa da pesquisa, posto que, a rigor, todos os professores se encontravam numa conjuntura profissional semelhante.

Apesar disso, o saldo da receptividade foi positivo, na medida em que o pesquisador não era visto como um concorrente ou como alguém que buscava informações para aviltar ainda mais um sistema repleto de problemas. Alguns coordenadores desejavam sucesso para a pesquisa. Seja como for, diferentes estímulos encontravam-se na escola para a pesquisa.

Após a recolha dos questionários, deu-se início o trabalho de tabulação dos dados. Não tendo sido encontrado um *software* específico para as necessidades da pesquisa, os dados foram tabulados no editor de planilha eletrônica *Calc* do pacote de programas *OpenOffice* – atual *LibreOffice*. A primeira fase constituiu-se na tabulação; a da computação das médias – em média aritmética simples, ou seja, a soma dos valores dividido pelo número de valores a somar –; e dos desvios padrão – mede a dispersão da média –; e a da construção de gráficos que visavam a melhor compreensão dos dados dos itens das questões.

Logo de início, os dados provocaram impacto em função da heterogeneidade das respostas; e das informações contraditórias às hipóteses levantadas no processo de confecção do questionário. Destacam-se também os dados obtidos que, aparentemente, se contradiziam.

Este foi um momento de choque no desenrolar da pesquisa, pois, no plano teórico, o trabalho se orientava pelas proposições de Jörn Rüsen (2001) sobre consciência histórica e sobre o papel da racionalidade no trabalho com o conhecimento histórico. Nas respostas a certas questões, ao se observar a panorâmica dos dados, não se antevia uma consciência de grupo, os assuntos eram apreciados pelos professores a partir de diferentes modos. Essa ausência de nivelamento nas respostas causaram um redirecionamento da perspectiva teórica, uma vez que a prática “racional” dos professores havia sido captada de modo instável, o que despertava dúvidas quanto a sua representatividade. Tal fato fez suspeitar das possibilidades de atuação do sujeito professor, pois, mediante as formas das respostas, muitas delas não deveriam estar desenhadas a partir da reflexão sistemática, tão cara às proposições de Rüsen (2001). Em grande parte delas, próximas ou pertencentes à competência do professor, não foi encontrada uma lógica formal ao se comparar a resposta do mesmo professor com outras questões, é como se uma parcela significativa dos docentes pesquisados tivessem a propensão de “selecionar respostas no interior de um repertório cultural específico” (CARDOSO, 2000, p. 15), e não de refletir sobre as regras do discurso, uma das proposições de Rüsen para a serventia da história e de seu ensino. Isso quer dizer que, ao se compararem respostas do próprio profissional, elas não pareceriam fruto de uma racionalidade formal.

Naquele momento, o trabalho se inclinou para a perspectiva das representações sociais. Conceitos tão caros ao ensino de História e à literatura de formação de professores como, por exemplo, reflexão, crítica, consciência e saberes foram entendidos por essa pesquisa como sendo utilizados de uma maneira superestimada à realidade escolar.

A partir daí, a pesquisa se afastou do debate em torno dos “saberes docentes”, “saberes escolares” e “cultura escolar”, preferindo interpelar os fenômenos em estudo com o aporte teórico da categoria *habitus* e, em menor medida, com o conceito de campo, trabalhado por Bourdieu (2003).

O *habitus* sublinha as disposições incorporadas com a finalidade de “se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (BOURDIEU, 2003, p. 62). Aqui é necessário chamar a atenção para a palavra racional, que tem o significado de conter uma lógica interna. Contudo, no ato propriamente da ação no social, não há necessidade de raciocínio, quer dizer,

a reflexão sobre as regras são ignoradas, pois esse tipo de orientação provém de respostas prontas de uma rede conceitual representada concretamente, ou melhor, naturalizada. São essas disposições duradouras que agem como estruturas estruturadas estruturantes, que marcam a “cumplicidade ontológica com o mundo”, em que o sujeito nunca aparece isolado, mas sim como “corpo socializado” (BOURDIEU, 2003, p. 62).

O conceito de campo destina-se a analisar as regras internas das relações sociais de um campo específico, que estabelece homologias com outros campos. Esse trabalho de análise necessita encontrar conceitos que não se limitam a agentes e a fenômenos de uma figuração específica, ou na primeira instância que é o próprio campo. Leva em consideração conceitos que apreendam fenômenos sociais para ultrapassar o recorte objetivado, numa análise das estratégias simbólicas utilizadas que se relacionam às propriedades não originárias do campo⁵. Daí a estratégia de Bourdieu ao se utilizar do termo homologia. A significância da representação mostra-se cada vez mais forte por sua capacidade de ligar o significante a significados de diferentes signos. Sendo mais fiel às palavras de Bourdieu, isso obriga a pensar “as relações de permuta linguística com outros tantos mercados que se especificam segundo a estrutura das relações entre os capitais linguísticos ou culturais dos interlocutores ou dos seus grupos” (BOURDIEU, 2003, p. 68-69).

No momento da organização das perguntas nos questionários, tomou-se o cuidado de colocá-las distanciadas uma das outras para que não houvesse indução das respostas e para que se analisasse, posteriormente, sua confiabilidade. Nessa etapa do trabalho, foram realizados alguns cruzamentos de respostas individuais dos professores, buscando-se aprofundar a verificação de desconfiâncias iniciais.

Infelizmente, nem todas as dúvidas puderam ser testadas, pois a construção de fórmulas para comparar dados poderia exigir um trabalho de horas a fio. As dificuldades ainda se somavam à necessidade de se justificar o cruzamento, assim como de se explorar as possibilidades interpretativas que o mesmo proporcionaria. Por isso, somente as contradições mais aparentes foram objeto de cruzamentos.

Após se ter ciência da enxurrada de dados que a seção quantitativa do questionário proporcionou, a intenção de se trabalhar com entrevistas orais foi abandonada para que os esforços de concentrassem na análise do questionário, a qual necessitava de investimentos teóricos, estudo de dados empíricos, apresentação textual que orientasse eficaz entendimento

5 No caso do ensino, pode-se pensar na influência dos campos religiosos, em interpretações apressadas do jurídico, da educação enquanto disciplina.

ao leitor. Abandonou-se também a intenção de se trabalhar a seção qualitativa do questionário. Para se exemplificar essa opção, cita-se o trabalho realizado com a questão quarenta e dois, em que as respostas passaram pela análise do discurso, pela categorização e pela quantificação. Esse trabalho estendeu-se por quase duas semanas.

A pesquisa, que buscou descrever o perfil do professor de História, não se sentiu segura para traçar um perfil geral⁶ desse profissional. Quando isso é feito, o perfil nunca é exato, pois sempre é descrito mediante certo recorte do objeto. Nesta pesquisa, as dificuldades se avolumaram devido à variedade dos temas abordados. Apesar da frustração quanto à projeção holística do trabalho, conseguiram-se avanços pontuais em assuntos que envolvem o perfil do professor, como sua relação com o conhecimento histórico sistematizado, seus modos de apresentar-se diante dos fenômenos educacionais, seu posicionamento frente a situações problemáticas.

No que tange à organização do texto da dissertação, optou-se pela seguinte articulação: no primeiro capítulo, faz-se um mapeamento dos trabalhos sobre o ensino de História com foco no professor de História. Neles são identificadas tendências teóricas e discursivas que se empregam na área do ensino de História. A maior parte dos trabalhos abordados nesse capítulo foram produzidos entre a década de 1980 e o começo dos anos 2000. Certamente muitos trabalhos foram ignorados, seja pela exiguidade de tempo da pesquisa, seja pela dispersão do material. O que se constatou é que poucos trabalhos visam à pesquisa sobre o professor de História no sentido de discutir sua identidade profissional fora de um viés normativo, isto é, trabalhos que visam a contribuir com dados empíricos e reflexões a partir destes.

No capítulo dois, inicia-se o trabalho de aproximação ao recorte do objeto: o professor de História em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. A primeira parte do capítulo consta de uma breve apresentação do contexto histórico e da educação no município, com a finalidade de situar o leitor no tempo e no espaço do objeto da pesquisa. A segunda parte é constituída de dados obtidos pelos questionários, a partir de perguntas sobre assuntos pessoais e profissionais relativos aos professores. A rigor, a divisão dos capítulos do trabalho teve como princípio a macro categorização das respostas obtidas pelos questionários. O segundo capítulo contou com dados adicionais, pois as informações, inicialmente obtidas no

6 Cerri (2007), por exemplo, pôde escrever: “Mulher, branca, católica, com renda pessoal entre 4 e 6 salários mínimos, aproximadamente, e renda familiar entre 8 e 11 salários mínimos, com pouca ou nenhuma participação política, social ou sindical. Esse é, *grosso modo*, o perfil dos professores de História dos Campos Gerais vinculados à Rede Estadual de Ensino” (p. 20)

processo de análise, mostraram limitações e instigaram outras problemáticas, o que motivou a busca de outros dados. Com o leque de informações obtidas, foi possível montar um panorama geral sobre professor de História em Dourados, ao se abordar questões próximas à esfera privada sobre o professor, isto é, afastada dos assuntos cotidianos do trabalho docente.

No capítulo três, encontram-se assuntos/temas identificáveis como problemáticos/problemáticas ou não pelos professores, relacionadas à sua profissão. As questões buscavam verificar junto aos professores a visualização de problemas na escola e a limitação de sua atuação. Uma questão específica se dirige a fatores externos à escola, em que os professores assinalaram o nível de interferência desses no trabalho docente. Há também questionamentos sobre a saúde do professor. Esses assuntos são vinculados a questões teóricas. No final do capítulo, há uma síntese analítica sobre os assuntos que se destacaram.

O capítulo quatro se destina a captar a autorrepresentação do professor, sendo por isso denominado “exibição”. Ele é composto de questões que abordam preocupações metodológicas que se refletem nas aulas; avaliação da formação inicial e continuada; tipos e quantidade de leituras realizadas pelos professores; publicações de artigos científicos; interferências legais na aula de História; nível de satisfação salariais e profissional. Na análise das questões, os professores buscavam expor a imagem de si próprios, as quais puderam ser analisadas sob a perspectiva das representações sociais e das identidades. No final do capítulo, há uma síntese analítica e o cruzamento de dados.

O capítulo cinco debate a identificação do professor de História e teve função similar à do capítulo quatro. A diferença é que as questões foram mais direcionadas para elementos do sistema educacional em que os professores diziam possuir maior grau de identificação. Este capítulo desenvolve uma introdução ao debate sobre a categoria identidade; discute questões relativas à identificação docente com elementos que influenciam a formação da identidade do professor de História, níveis de identificação do professor com figuras do ambiente escolar e aborda os tipos de associação em que os professores participam. O capítulo é encerrado com uma síntese analítica e cruzamentos de dados.

No sexto e último capítulo, encontra-se um debate sobre a relação que o professor possui com o conhecimento científico da História. Foram trabalhadas questões sobre a utilidade da história e da verdade em História, assim como sobre abordagens teóricas relativas a temáticas da história indígena e africana. A análise efetuada neste capítulo possibilitou reafirmar alguns fenômenos docentes identificados em outros capítulos.

Registre-se que, para uma boa compreensão das discussões das respostas às perguntas do questionário, recomenda-se a leitura antecipada do anexo, onde se encontra o questionário tal como “aplicado” aos professores de História.

CAPÍTULO 1

O professor de História em foco: apontamentos bibliográficos

Este capítulo dedica-se a fazer um apanhado geral sobre a produção em ensino de História no Brasil. A dificuldade de se escrever um “estado da arte” mais abrangente, encontra-se na própria natureza da proposta desta dissertação de mestrado: enxerga-se o caráter numeroso, embora esparso das publicações em ensino de História, assim como o número reduzido de trabalhos que visam a pesquisa do professor de História. Uma das preocupações norteadoras deste capítulo, está a análise das formas discursivas dos textos, tomadas como elementos que contribuem para a configuração de representações sobre o professor de História. Essa parte do trabalho mescla, em sua narrativa, características descritivas e analíticas.

Alguns estudos sobre o professor de História causam embaraço no momento de se identificar a qual disciplina ele efetivamente se filia. De certa maneira, aqui se refletem características e formas desta área de estudo: uma área de fronteira ente os campos do saber da História, da Pedagogia, da Sociologia, Psicologia, Filosofia e Antropologia.

Seria o ensino de História um objeto a se concentrar na Educação ou na História? Quais consequências isso poderia trazer? Não se percebe entre os campos a disputa sobre a identidade da área de ensino de História. A História, muitas vezes, relegou à Educação as preocupações sobre o ensino, ocupando-se das atividades de pesquisas recuadas no tempo.

O modo de olhar o professor de História e sua formação é discutido há muito tempo, como se pode verificar nos *Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961*. O simposista professor Pe. Carlos Weis, considerava que

a História e Didática não são assuntos do mesmo valor, visto que a História é uma ciência e a Didática uma arte. Chega-se a duas conclusões: a primeira de que o professor de Didática deve ensinar no curso secundário e a segunda de que o curso de Didática deve ser desligado do curso de História. (WEIS, apud LINHARES, 1962, p. 184-185).

Observa-se que a concepção sobre a separação da História e seu ensino não foi objeto de questionamento naquele momento. A didática era concebida sobretudo como técnica

de ensino e, pelas informações obtidas na obra mencionada, o “como ensinar” na faculdade era orientado por transmissão de certezas aos futuros professores, o que se estenderia à escola secundarista. Para Linhares, o problema da formação do professor necessitava de uma abordagem diferenciada para o período, no sentido de não se limitar

exclusivamente ao aspecto formal do currículo, sem que se estabeleça previamente o quê, para que, e para quem ensinar. Nada se fará enquanto continuarmos a distribuir certo número de Cadeiras por determinado número de séries com o acréscimo de disciplinas pedagógicas para os que se destinam ao magistério secundário e a exclusão das mesmas quando se outorga o diploma de bacharel. Por não se saber ainda que “tipo ou que qualidade de professor” a escola exige e daí estipular o que e o quanto deve ser ensinado ao futuro professor de grau médio – problema que também se liga aos objetivos gerais da educação e da sociedade, ou seja, a sua filosofia –, têm os nossos educadores e técnicos de educação dirigido suas preocupações para o como ensinar, ou seja, a didática propriamente dita (LINHARES, 1962, p. 169).

Na década de 1960, parece que a universidade conseguia direcionar melhor o perfil do professor para as exigências da escola de então. A partir dos anos 1980, o foco das preocupações iria se inverter, em favor de princípios marxistas e da autonomia do professor, como exposto mais adiante. Por meio dos dados obtidos na fonte principal da pesquisa e no contato com as escolas, paira a sensação de que os professores concebiam que eles se tornaram docentes e aprenderam a ensinar na escola, em sala de aula, desvinculando o conhecimento sobre as estratégias de ensino da formação inicial.

Mas, no que tange a identidade dos objetos de pesquisa do ensino de História, recentemente ela torna-se mais plural e começa a ser melhor aceita entre os pesquisadores. Pesquisadores ligados aos *Annales* apontam para potencialidades da pesquisa sobre o campo educacional feitas com um olhar histórico. Nos anos 2000 assiste-se à introdução de uma concepção ampliada de didática, ainda em fase incipiente, que recebe contribuição das discussões de Jörn Rüsen (2007).

Fazer um balanço da produção intelectual da área de ensino de História, marcando rumos e consequências, é tarefa para pesquisadores experientes. Muitas são as dificuldades, pois a área do ensino de História no Brasil ainda é jovem, surgindo como objeto de pesquisa a partir da década de 1980, inflamada por ideologias políticas, ou conforme expressão corriqueira da área de História, *fruto de preocupações do pesquisador no seu contexto histórico*.

Desde seu início, a disciplina de História foi alvo de contradições no Brasil, o que permeava a sua escrita e seu ensino. Por exemplo, no século XIX, a História da Civilização tinha como concorrente na explicação histórica e no conteúdo veiculado, a História Sagrada. Na escola, a forma do conhecimento histórico estava em processo de constituição, encontrando-se pulverizada como anexo do Latim, parte integrada do Ensino Religioso e de outras disciplinas literárias.

O projeto de constituir uma monarquia nos trópicos não foi homogêneo entre as elites econômicas. O reinado de Dom Pedro I e o período regencial foi marcado por revoltas, tanto as populares como as organizadas por elites que não concordavam com os herdeiros da corte portuguesa no Rio de Janeiro. Uma vez que o grupo vencedor olha seu projeto em vias de consolidação, integrado na corte de Dom Pedro II, a necessidade de afirmar o Estado nacional brasileiro de então torna-se sensível para forjar a identidade da nação à medida que projete as ambições do grupo politicamente dominante.

No processo de consolidação da independência política do Brasil, o Estado toma aos seus auspícios a preocupação de construir a história da nação, a ser escrita tendo em vista sua utilidade, ou seja, a história a ser transmitida à população. Foram os tempos do Segundo Reinado, da influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no fomento da historiografia, inspirado pelo *Institut Historique* de Paris. Criado alguns anos antes de Dom Pedro II assumir o trono, o IHGB foi o local privilegiado dos debates e da escrita da história do Brasil até meados do século XX.

O modelo de história do Brasil a ser escrita emanou da proposta vencedora de Von Martius, apresentada ao Instituto em 1845 e, posteriormente, encampada por Francisco Adolfo de Varnhagen com a obra *História geral do Brasil*, de 1850. Essa obra forneceu os primeiros marcos temporais para a constituição da história nacional a ser ensinada nas escolas, os quais podiam ser mesclados com textos didáticos como continuidade da História Sagrada.

Na esfera do ensino escolar, a instituição mais importante, emanadora de modelos para outros locais do império, era o Colégio Pedro II, criado em 1837, para atender às exigências escolares da elite brasileira. Os primeiros compêndios de livros de história foram escritos ou traduzidos do francês pelos professores dessa instituição.

Segundo Nadai, os primeiros passos do ensino da História no Colégio Pedro II ocorreram sob influência francesa e “a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria

surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário” (NADAI, 1992/1993, p. 146).

Nos esforços pela consolidação da ideia de nação brasileira, iniciada pelos partidários de Dom Pedro II, estava a necessidade de se criar um modelo de súdito, cidadão cristão, cuja base se encontraria na história para eternizar “os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos” (REIS, 2007, p. 26). Organizada a “história oficial” da nação e transposta para o ensino, baseada na contribuição das raças branca, indígena e negra de modo harmônico, atrelada à história nacional, ao rol das grandes nações europeias, surge o modelo de história a ser ensinada que permanece, passando por reajustes, até a segunda metade do século XX.

Mais tarde, o período circundante ao primeiro governo Vargas desperta atenção especial dos historiadores do ensino de História.⁷ Tal atenção deve-se pela atração às mudanças operadas naquela conjuntura, das quais se destacam: a manipulação da memória, atribuindo valores à identidade nacional; a influência personalizada de intelectuais do período; o assentamento de instituições, como, por exemplo, as disciplinarizadoras, o recurso à mídia na divulgação e na manipulação dos símbolos nacionais; a centralização dos currículos e do projeto político pedagógico das escolas.

A importância da História nas escolas de 1º e 2º graus foi aprofundada nos governos de Vargas. Disciplinar o cidadão, atribuindo valores como trabalho e o compromisso à pátria, eram os objetivos gerais dos estudos que envolviam o conhecimento do passado.

O trabalho de Bittencourt (1990) contempla o terço final da República Velha e os primeiros anos da era Vargas no estado de São Paulo, dispondo informações sobre o contexto educacional e sobre os esforços de um projeto político para a escola e para o ensino de História, chamado pela autora de “pedagogia do cidadão”.

Para as autoridades instituídas, a escola secundária era o caminho inicial à formação das futuras elites. Aos alunos que não seguissem em cursos superiores, projetavam-se que “as idéias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles que mantêm coeso o corpo da nação” (O Estado de São Paulo, apud BITTENCOURT, 1990, p. 49).

⁷ Nivia e Fonseca (2011) destaca como períodos privilegiados de objetos de pesquisa. Pesquisas sobre o período imperial se concentram em seus anos finais; “e em relação à República, o período Vargas (1930-1945), seguido do período posterior à crise do Regime Militar (1980-1995) e da Primeira República (1889-1930). No conjunto, os recortes temporais mais contemplados são o período Vargas e as décadas de 80 e 90 do século XX” (2011, p. 31)

No contexto da esfera educacional, prevalecia o setor privado e o confessional, tendo a Igreja Católica a hegemonia do setor. Os ginásios públicos não eram inteiramente gratuitos, havendo uma “série de contribuições obrigatórias pagas pelos alunos”, o que cobria 10% das despesas para sua manutenção (BITTENCOURT, 1990, p. 40).

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, algumas mudanças foram ensaiadas, mas “a tarefa fundamental da escola continuou a ser a preparação dos alunos para que realizassem provas ou exames. O aluno continuava a ser desafiado apenas em sua capacidade de 'sair-se bem' nas provas orais e escritas” (*Idem*, p. 69). Juntamente às tentativas de inovação metodológica, “previam-se prédios escolares com laboratórios, salas ambientes, museus pedagógicos, mas pouco se realizou neste sentido. Os alunos continuavam sentados e enfileirados, cuidando de 'decorar a lição’” (*Idem*, p. 71). Nas escolas rurais as condições eram ainda mais precárias, predominando os professores leigos e dependentes do fazendeiro, caso a escola se encontrasse situada no latifúndio.

Nas interpretações sobre o insucesso do ensino, no que diz respeito a assuntos como a evasão escolar e o desempenho insuficiente dos alunos em avaliações, apontava-se a responsabilidade para o professor, devido à má formação profissional e, “mesmo professores intelectualmente brilhantes”, poderiam ser acusados de incompetentes em matéria de didática, “frustrando-se na carreira de educadores” (*Idem*, p. 71). Vale lembrar que o corpo docente de História em São Paulo contou com muitos bacharéis das Faculdades de Direito, sendo o período marcado pelo autodidatismo. Esses “doutores” tornavam-se professores nas horas vagas. Houve também professores catedráticos das escolas oficiais “que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II” (*Idem*, p. 73). Alguns professores reagiam a essa investida, denunciando problemas de condições de trabalho, em especial os ligados à questões salariais.

Na primeira metade do século XX, a Igreja representou uma figura de destaque na configuração dos projetos educacionais. Na escolas confessionais, constituinte da maioria das instituições de ensino, os docentes advinham do próprio clero, havendo entre eles “estudiosos que passaram a especializar-se em determinadas áreas” (*Idem*, p. 73).

Mesmo as reformas educacionais tiveram de ser negociadas com setores da Igreja e, como exemplo da força dos grupos religiosos, destacou-se a oficialização do Ensino Religioso como disciplina escolar, contrariando ideais positivistas de uma República que se pretendia laica. Em comparação com o modelo de República que se tinha naquele momento,

a preocupação laicizante da escola pública francesa “forjando para o ensino de história uma identidade nacional construída em torno do culto do Estado-Nação”, não ocorreu com tal força no caso brasileiro, pela atuação de militantes católicos, presentes no magistério e que ocupavam cargos burocráticos. Esses elementos contribuíram para que além das escolas confessionais católicas houvesse também nas demais escolas as marcas de uma “História santa” (BITTENCOURT, 1990, p. 79-80).

Em relação às escolas privadas, sublinhe-se que a clientela variava: nelas havia desde filhos de grandes proprietários agrícolas a filhos de operários das grandes cidades. Algumas escolas ofereciam ensino gratuito: “em geral subvencionadas ou pelo governo paulista ou por governos e entidades estrangeiros quando se tratava de escolas para imigrantes”. Dentre as escolas particulares autônomas estavam as anarquistas. Estas conflitavam com interesses do governo brasileiro em razão de objetivos pedagógicos críticos/revolucionários e de metodologias “libertárias” para a época. No ensino confessional, “havia escolas de imigrantes vinculadas diretamente a grupos religiosos do país de origem e que atendiam, na maioria das vezes, aos setores enriquecidos da população imigrante” (*Idem*, p. 113-114).

As escolas de imigrantes foram alvo das autoridades e, a partir da década de 1910, escolas estrangeiras e anarquistas foram fechadas, atendendo ao propósito de homogeneização do ensino, de difusão do patriotismo para a divulgação da ideia da construção de uma nação harmônica e, também, do catolicismo no estado de São Paulo.

Na esfera do ensino de História, o conhecimento histórico não se apresentava como sendo exclusivo da disciplina História, era difundido pelas demais “matérias” escolares de saber humanístico. Na década de 1920, o saber histórico nas escolas foi reestruturado

com os debates sobre “cultura geral”, a tendência era de diminuir o estudo das línguas e literatura clássicas. Os conteúdos históricos, anteriormente contidos nos estudos dos clássicos da Antiguidade, deveriam então, em parte, ser compensados pelo aumento das disciplinas históricas, garantindo-se o estudo “da genealogia da nação” (*Idem*, p. 63).

A Reforma Francisco Campos, de 1931, instruiu o professor quanto ao seu papel. Apesar de seguir as tendências do discurso pedagógico contemporâneo de então, a reforma não alterou o perfil metodológico nas escolas:

ao professor compete estimular nos alunos os dons de observação, despertar-lhes o poder crítico e oferecer-lhes sempre ensejo ao trabalho autônomo. Deveria, também, o professor fornecer aos alunos estudos que fugissem à memorização, fazendo-os trabalhar com elementos que tornasse possível fazer comparações, associações entre os níveis econômicos, sociais e políticos. Recomendava que o aluno coligisse fora da aula, os fatos históricos referidos no manual de história ou, de preferência, os que se encontram em fontes, isto é, biografias, descrições de viagens, poesias, novelas, romances, documentos históricos ou trechos de grandes historiadores (BITTENCOURT, 1990, p. 68)

A preocupação com as atitudes e comportamentos do aluno foi alvo de muita atenção das instituições escolares naquele momento. Como combate à indisciplina, havia preleções baseadas nos “exemplos dos mais velhos”, sugestões de civismo, prêmios, e expulsões para substituir as palmatórias. Avaliações com notas de 0 a 10 eram utilizadas como forma de controle (*Idem*, p. 76-77).

No que se refere à metodologia das aulas de História, configurou-se um ensino voltado para a difusão de personalidades consideradas exemplares para os grupos políticos de então, chamados de heróis. Os agentes da história seriam os grandes homens da conquista territorial, clérigos, militares, reis e políticos, preferencialmente, para, em seguida, surgir o Estado como o agente sintetizador do motor da História, embora houvesse na época um discurso sociológico que contrariasse essa tendência.

Em São Paulo, após a derrota de 1932, acentuou-se o “culto ao bandeirante”, representante “de uma 'raça mestiça', embora fossem mestiços diferentes dos demais”, vinculando-os aos valores de trabalho e progresso (*Idem*, p. 151). Segundo Bittencourt,

A construção das tradições paulistas tendiam a transformar-se em símbolos nacionais, dimensionando o passado de uma “Raça de Gigantes”, mestiça e forte para legitimar a dominação do momento. Bandeirantes não eram apenas heróis dos paulistas, mas dos brasileiros e a homogeneização do ensino encarregaria de levar a todas as crianças do país o exemplo do “povo paulista”, criador da pátria e do “nacionalismo orgânico e disciplinado”, lembrando ainda que havia sido em terras paulistas, no Ipiranga, que o Brasil nascera como nação (1990, p. 189).

Nos livros didáticos de história, o estudo do elemento indígena, por exemplo, apresentava divergências conforme a visão dos autores. Discursos eram feitos para legitimar a superioridade da civilização europeia por meio do conceito de raça, assim como havia críticas a esse mito. Conceitos de república e de democracia eram inseridos nas escolas, mas como justificativa para a manutenção de privilégios.

A história ensinada à população não se restringia às escolas. As festas cívicas, nacionais ou regionais, foram instituídas pela república, construídas para a propagação da ideologia hegemônica, inspirada na estrutura das festas religiosas tradicionalmente estabelecidas.⁸ Essas festas contavam com a participação de escolas em sua organização, assim como o cultivo de rituais comemorativos à Revolução Constitucionalista teve participação do clero paulista. Naquele contexto, estimulou-se a formação de grupos de escoteiros que se destacavam nas participações daqueles rituais.

O objetivo central da pedagogia do cidadão – sobre a qual a história possuía o conhecimento chave – era a inculcação de uma visão do social sem a divisão em classes, formando um referencial simbólico de povo, da democracia racial, e dos símbolos da pátria como instituinte da identidade nacional. Dentre os símbolos cultuados na escola estavam a Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais. Projetos autônomos que iam de encontro ao projeto oficial eram eliminados.

No processo de invenções das tradições, a escola trabalhou o “sentimento republicano” do povo, que teria se manifestado desde o período colonial. O representante eleito desse sentimento foi a figura de Tiradentes, “recuperada pelos militares no final do século XIX, passou a se constituir em símbolo nacional, procurando-se com a rememoração do evento associar a república e liberdade”, e mesclando a figura do mártir com a de Jesus Cristo (BITTENCOURT, 1990, p. 181).

O nacionalismo veiculado na escola ajudou, também, a difundir valores simbólicos sobre o trabalho. Escamoteando os conflitos, o nacionalismo era manipulado para que o trabalhador se sentisse como agente construtor da riqueza da nação. Esse conteúdo nacionalista perpassava outras disciplinas como literatura e música, o que ajudava na organização de rituais cívicos nas escolas e em outros espaços urbanos, emanando para fora das escolas representações construídas sobre a nação. A grande contradição era que, na primeira metade do século XX, menos de 1/3 da população em idade de escolarização encontrava-se nas escolas e o restante estava excluída pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

No período pré-ditadura, nos governos de Jânio Quadros e João Goulart, iniciam-se algumas mudanças, que tiveram como marco a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – publicada em 1961. Segundo Fonseca (1993), sob um olhar político,

8 Para uma maior discussão do tema ver CERRI (1998) *Non Ducor, Duco: A ideologia da paulistanidade e a escola*.

essa lei representou uma vitória de empresários e de setores da Igreja Católica. Já Gusmão (2004), sob um olhar pedagógico, aponta outro enfoque, notando algumas propostas de interferências e normatização da escola e do ensino, o que ela observa como a vitória da “mentalidade moderna”, ao sublinhar aspectos metodológicos do ensino e seus novos objetivos, respaldados por discursos da psicologia e da sociologia (GUSMÃO, 2004, p. 48-49).

Em 1961 ocorreu o primeiro simpósio da APUH – Associação dos Professores Universitários de História, posteriormente sucedida pela ANPUH, a Associação Nacional de História. Em seus anais, encontra-se o texto *O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História*, de autoria da professora Maria Yedda Linhares. As preocupações com o ensino de História centravam-se no ambiente do terceiro grau, nos modelos de universidade e nos problemas da formação do professor. Eram tempos de pressões advindas de mudanças socioeconômicas impulsionando a primeira reforma universitária, e da primeira LDB, que se somavam às atenções dos professores associados à APUH.

Nesse simpósio, criticavam-se o sistema de Cátedras, cuja autonomia provocava o isolamento entre os professores; a falta de objetivo do ensino; a baixa atratividade do mercado de trabalho para a docência; os currículos para o bacharelado e para a licenciatura. Apontava-se qual curso ficaria a responsabilidade sobre as disciplinas de didática, que chegou a ser considerada uma arte, mais do que uma ciência e, por isso, estaria associada à outro curso que não o de História.

Apesar da percepção dos problemas, a temática acerca da formação profissional do professor de História foi pouco discutida. Ainda se acreditava na transferência de disciplinas pedagógicas ou didáticas para a Faculdade de Educação, embora não estivesse claro o que era ser professor de História. Este seria um historiador com habilidade para a docência? Ou um profissional de conhecimentos e habilidades inferiores ao do pesquisador, em se tratando do conhecimento histórico, sublinhando não apenas diferenças de saberes, mas de capacidades “científicas”? Essas questões não foram formuladas nos anais da APUH de 1961, mas percebidas nas preocupações dos professores simposistas. Com relação à indagação de como deveria estar orientado o currículo dos cursos de história, observe-se a seguinte percepção da professora Linhares:

[...] se é verdade que na grande maioria os alunos optam pela licenciatura, é verdade também que para a pesquisa encaminham-se os mais dotados, não se

podendo neste caso ficar prêso a um critério quantitativo para a organização do curso (LINHARES, 1962, p. 187).

No regime militar, iniciado em 1964, as mudanças operadas no ensino, tendo como princípio a Doutrina de Segurança Nacional, foram implementadas com o auxílio de intelectuais. As inovações pedagógicas eram seguidas pelo aumento do controle no sistema educacional. Ocorreram debates sobre os papéis da escola; mudanças na historiografia; formação de professores; mercado editorial; e sobre os rumos da história a ser ensinada. Grande parte das tendências historiográficas e do debate pedagógico sobre o ensino de História se configurou nos anos finais desse período.

Durante o regime militar, os marcos legislativos para a educação foram a LDB de 1971 e a Reforma Universitária de 1978. Segundo Gusmão, essas mudanças

atendem a antigas reivindicações dos setores progressistas da educação, tais como a extinção das cátedras nas universidades, a instituição da escola básica de oito anos (eliminando os exames de admissão) e a abertura para a autonomia nas escolas, com ênfase na flexibilidade organizacional e curricular. No entanto, as inovações se inserem em um planejamento técnico, pautado nas ciências educacionais e administrativas, que cerceia a livre criação dentro das escolas (2004, p. 77).

Por se constituir em um período vasto de objetos, a pesquisa se concentra em analisar os esforços sobre as mudanças propostas ou realizadas que incidiram na profissionalidade dos professores de História. Os discursos mais visíveis dos agentes sociais sobre a educação vieram de professores escolares, professores universitários, da indústria cultural, do Estado e de representantes de grupos sociais próximos a ele.

Na década de 1960, ainda eram poucas as universidades que ofereciam cursos de História. A maior parte dos professores de História eram leigos, portadores ou não de cursos superiores em outras áreas do conhecimento. Nesse momento, o Estado brasileiro inicia movimentos de profissionalização do professor. No entanto, os caminhos dessa profissionalização não agradaram a muitos historiadores profissionais. Em 1969, por meio de decreto, o governo

autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação mais longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso,

outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 1996, p. 26).

As mudanças implantadas pelo governo militar constituíram-se em movimentos ambíguos. Houve a expansão de escolas e universidades públicas. A chamada democratização da escola, mediante a expansão da oferta de vagas, exigia grande volume de professores. De modo a atender projetos de profissionalização dos professores envolvidos com disciplinas ligadas mais fortemente à formação do cidadão, foram criadas as licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, que formavam professores habilitados para o primeiro grau nas disciplinas História, Geografia e Estudos Sociais. A partir de 1971, o Estado busca diluir essas disciplinas autônomas – História e Geografia – na de Estudos Sociais, tendo como base experiências anteriores realizadas em alguns estados brasileiros. A iniciativa da fusão das disciplinas era anterior ao regime militar, e orientou-se pelo modelo estadunidense para as ciências humanas, conforme os acordos MEC-USAID⁹.

Fonseca analisa de modo radical o projeto de implantação das licenciaturas curtas. Segundo a autora, o papel desses cursos dava-se pela lógica de mercado em habilitar “um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção” (1993, p. 26). Um dos resultados dessa política educacional foi a proliferação desses cursos em instituições privadas. Prosseguindo o argumento, segundo essa autora:

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

Com a política de democratização do acesso às escolas, por meio da formação aligeirada dos professores, o Estado aumenta seu controle técnico e, com a aquisição de conhecimentos superficiais do professor sobre o seu papel e sua disciplina, as chances de resistência a projetos politicamente direcionados são minimizadas. Na esfera da política profissional, a maior quantidade de professores aumenta as oportunidades de barganha do

9 Ministério da Educação – MEC – e *United States Agency for International Development* – USAID.

Estado para negociações com a categoria em questão, cujo maior exemplo é a remuneração, segundo a lógica de mercado entre a oferta e a procura.

Como consequência do autoritarismo, a sociedade organizada paulatinamente reage. Os currículos de Estudos Sociais são acusados de ser despolitizados, sendo criticados por se orientem pela Doutrina de Segurança Nacional e voltados para a formação de cidadãos que se ajustassem aos ideais do regime, legitimando-o a médio e a longo prazo. Na escola, houve “a perda maior do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas” (FONSECA, 1993, p. 26).

Na década de 1970, surgem as primeiras manifestações organizadas por entidades classistas como a AGB e a ANPUH, que propunham a extinção da disciplina Estudos Sociais nas universidades e nas escolas. Nesse contexto de agitação de parte da sociedade, ocorrem, também, as greves gerais do ABC paulista em 1978/79. Os embates de forças entre movimentos intelectuais e o Estado se avolumam no final dessa década.

A luta pelas disciplinas História e Geografia *versus* Estudos Sociais nas escolas se deu com particularidades de acordo com os estados da União. A partir de 1977, História e Geografia são reintroduzidos nos currículos das 7^{as} e 8^{as} séries e, em 1981, inciam-se os estudos “visando à reformulação do currículo de 1º grau e à reimplantação de História e Geografia” nas 5^{as} e 6^{as} séries (FONSECA, 1993, p. 72).

Uma observação geral sobre o ensino da história mostra que, desde a formação do Estado Nacional Brasileiro, até o final do século XX, quando certos grupos sociais assumem ou se aproximam do controle do poder político – sendo a educação um campo de excelência à convergência de capitais simbólicos –, os agentes políticos se esforçam para se perpetuarem no campo político. A educação é considerada um instrumento privilegiado para legitimações de políticas, por ser um campo de convergência de capital por excelência, por ar força às políticas oficiais, ao possibilitar a manipulação de formas de conhecimento do passado, exaltando certos atributos ou maculando outros, inserindo ou esvaziando conteúdos e valores.

Com os movimentos de redemocratização aprofundados na década de 1980, as disputas pelo direcionamento do Estado à educação, e da opinião pública, produzidos pelas mídias, adquire no debate sobre o ensino da História volumosas proporções e frentes de discussão.

Os discursos sobre os **objetivos** do ensino de História – em especial na esfera ideológica –, sobre os **conteúdos** e sobre as **metodologias** são os três pilares visualizados nos debates. Na esfera dos objetos de pesquisa, esses pilares podem se entrecruzar, associados ou não à pesquisa documental empírica. Os livros didáticos e os programas ou propostas curriculares são exemplos desse entrecruzamento, no qual se concentram a maior parte das pesquisas do ensino de História a partir da década de 1980.

1.1 Discursos da academia sobre o professor de História a partir da década de 1980

Os “anos oitenta” constituem-se um dos períodos de maior efervescência nos debates sobre o ensino de História, e algumas características da área delineiam-se naquele momento. Nos sistemas de ensino, a disciplina História passa a retomar espaços que havia perdido para a disciplina Estudos Sociais, assim como ganha batalhas travadas com a de Educação Moral e Cívica e a de Organização Social e Política do Brasil – as três acusadas, por intelectuais, de serem doutrinárias em causa do regime militar.

Com as severas críticas direcionadas ao ensino da história “tradicional”, alguns professores e pesquisadores lançaram-se num ambiente de debate e de experimentação, em busca de alternativas em relação ao conteúdo, ao método e à renovação teórica no ensino de História. Exemplos dessas experimentações são o esvaziamento do significado dos conteúdos clássicos da história universal e da história do Brasil, a crença de muitos pesquisadores e professores na produção do conhecimento pelo aluno na escola de ensino básico, em oposição ao papel da universidade como único *locus* da produção do conhecimento.

Nessa onda de entusiasmo e ousadia, Marcos Silva (1984) organiza uma coletânea que toma grandes proporções no ensino de História. Nessa coletânea, os textos se pulverizam em diversos assuntos da área, no plano metodológico ou essencialmente teórico. No artigo escrito pelo organizador da coletânea, discussões direcionam-se para a temática da ideologia, para a escola como instituição reprodutora das tramas sociais, nos termos de Bourdieu, ou como aparelho ideológico do Estado, de acordo com Althusser, ou como a escola de 1^{os} e 2^{os} graus pode estimular o aluno à produção de conhecimento. No texto de Silva, o sujeito é concebido como autocentrado e agente de sua própria história.

Em outros textos, críticas são dirigidas aos métodos tradicionais, à memorização mecânica e aos conteúdos dos livros didáticos. São feitas denúncias sobre as condições da escola, tais como baixos salários, rigidez da hierarquia do sistema de ensino escolar, o que o prejudicaria os alunos na base da pirâmide. Sublinhe-se que as críticas às formas disciplinares da escola evocam Foucault, assim como a exemplificação dos espaços de poder existentes na escola.

Argumentos de professores que não conseguiram “transformar satisfatoriamente os seus alunos”, devido à “realidade crua e brutal” do ensino já apareciam. Seguem no livro mencionado muitas tentativas de convencer o professor acerca da importância da História e dos objetivos transformadores do ensino de História. Consciência, ideologia, classe, dominantes e dominados são conceitos caros à época.

Na segunda seção do livro, dedicada aos relatos de casos de professores, denominada “Experiências”, encontram-se propostas metodológicas diversificadas para o ensino de História. Verifica-se, por exemplo, a prática da aula de história baseada em história temática se encontra presente no início da década de 1980. Alguns professores diziam utilizar com seus alunos do 2º grau, livros acadêmicos de autores como Bóris Fausto. Outros expunham experiências bem sucedidas com o trabalho de campo, por exemplo, que descreve a montagem de um projeto e a saída com alunos para aulas fora da escola, com vistas à coleta de fontes.

Exceto essas atividades diferenciadas, outras que visavam a articular o trabalho docente em sala de aula não tiveram êxito exacerbado. Nos artigos em que se expunham o trabalho de leitura de textos com os alunos, as dificuldades de ensinar podem ser observadas. O texto de Zita de Paula Rosa, por exemplo, é narrado enquanto uma experiência bem sucedida. Já no de Ricardo Cassanho, por exemplo, o autor explicita seus desapontamentos. Apesar de criterioso metodologicamente, os resultados da atividade de ensino de Cassanho foram heterogêneos, sendo que alguns alunos atingiam os objetivos e outros não, surgindo ao professor a percepção da seletividade do ensino. Em comentários do último texto da obra *Repensando o ensino*, a burocracia, a mudança de governos que redirecionavam tendências para a educação, também são apontados como motivos para certas atividades não se replicarem como desejado.

Outra obra de grande circulação na área de ensino de História é *Ensino de história: revisão urgente*. A primeira edição do livro data de 1986, sendo reeditado três vezes até 2005,

portanto possuindo longevidade na circulação do discurso sobre o professor de História. Escrito por três autoras, este livro é um exemplo de obra parateórica com ilustração empírica, isto é, o empírico é articulado como apêndice da proposição teórica. Nele é discutido a concepção de fonte e formas de críticas à fonte. Seu objetivo é se aproximar genericamente da realidade social do aluno – e também do professor – via método histórico, em detrimento do conteúdo clássico da história ensinada na escola, esvaziado pelas autoras, alimentando a concepção iluminista do sujeito autocentrado, capaz de redirecionar a si próprio e a sociedade em seu entorno.

A História era concebida – para muitos ainda é – como uma disciplina científica e política, conforme argumenta a Monteiro no prefácio do livro: “Mais que um posicionamento teórico, afirmava-se um posicionamento político no ensino desta disciplina, que se expressava na seleção dos conteúdos e da organização curricular” (MONTEIRO, In: CABRINI et al., 2005, p. ix).

As autoras do livro *Ensino de história: revisão urgente* diziam não buscar a “verdade absoluta” e fornecer um material “pronto e acabado” para o ensino de história na 5ª série. Esse material seria por elas elaborado, mediante a concessão de bolsas pelo MEC, como produto de um projeto em que estavam participando. Utilizam os chavões “pronto e acabado” e “verdade absoluta” para, em seguida, criticá-los; contudo, cometem deslize ao tentarem responder à seguinte questão:

qual é o verdadeiro papel e os objetivos do conhecimento histórico no 1º e 2º graus? Para que estudar história no 1º e 2º graus? É para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício e reflexão, que o encaminha para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico. (CABRINI, et al. 2005, p. 6).

A utilização, de modo genérico e ambicioso, do conceito “reflexão” delinea a defesa da própria área de conhecimento, com pouca exposição sobre as propriedades teóricas e empíricas que autorizam a crença da abrangência do referido conceito, o que contribui para escamotear os conflitos que envolvem o campo educacional.

O livro citado apresenta e analisa uma experiência com alunos do ensino noturno – a maioria adulta – numa escola de São Paulo. Buscava-se uma experiência radical no ensino da

História, envolvendo a realidade do aluno, tendo como eixo central a imigração nordestina e a relação capital/trabalho.

Como marco condensador dos debates sobre o ensino de História até a década de 1980, pode-se eleger os anais do *Seminário Perspectivas do ensino de História*¹⁰. Esse material apresenta um variado leque de pequenos textos, que sintetizam as formas do debate de então. É expressão também dos espaços de poder entre as universidades brasileiras. Na primeira edição do Seminário ocorre em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Essa faculdade havia também promovido outros seminários de “Perspectivas” do ensino de outras disciplinas.

Na apresentação desses anais, a professora Elza Nadai (1988), organizadora do evento, registrou elementos envolventes que permeavam o clima de discussão sobre o ensino de História. A disciplina História e seu ensino passava por crises de paradigma e de identidade. Pode-se dizer que ela estava sendo questionada, a partir dos seguintes fatores:

- fatores endógenos: questionamentos sobre a escrita da história e a interpretação da sociedade, seja em trabalhos acadêmicos, seja em livros didáticos – também surgiam naquele contexto os livros paradidáticos para professores e o público leigo. A ampliação de objetos e a concepção de fonte, tanto na esfera da pesquisa quanto na do ensino, era uma preocupação a ser repassada aos professores de história;
- fatores exógenos: a abertura democrática no Brasil, pressionando e impelindo respostas das instituições públicas de ensino, como, por exemplo, a qualidade do ensino público e gratuito.

Passam a ser os fatores elencados os impulsionadores do debate acerca do ensino de História. Por vezes, um poderia se sobrepor ao outro. O ideário democrático, por exemplo, era fornecido principalmente por interpretações da teoria marxista e “a construção da escola democrática” sua preocupação central no ensino (NADAI, 1988, p. 13). Nesse sentido, estava-se pensando na massa de alunos recém incorporados ao sistema de ensino, na democratização das decisões acerca do espaço escolar e na qualidade do ensino.

As críticas aos fatores endógenos e exógenos também poderiam ser, às vezes, encaminhadas concomitantemente. A historiografia nacional foi alvo de denúncias e críticas.

¹⁰ Esse documento foi escolhido por sua representatividade na área. Outras edições do Seminário foram realizadas, e pela limitação deste trabalho não puderam ser contempladas. Para a área, também é de extrema importância o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH, atualmente em sua IX edição.

Internamente, na academia, a historiografia dos anos oitenta estava orientada para explicações históricas do materialismo histórico. Essa linha era criticada pelas simplificações e abusos cometidos na explicação do social pela escrita da história. Apontava-se também os problemas da história positivista ou historicista, no sentido de uma história que põe o Estado e seus “heróis” como o motor da história.

Apesar da proclamada renovação do ensino de História, os debates acadêmicos que encaminhavam a problematização para a pesquisa e para o ensino não tem sua gênese no período de crise do governo militar. No primeiro número da revista *Estudos Históricos*, de 1963, consta o Parecer de nº 377-62 e sua Resolução, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, sobre o currículo mínimo dos cursos superiores em História. Nesse texto, aparece como concepção superada a história *événementielle*. Para reforçar essa argumentação sobre a profissionalidade do professor, veja-se o parágrafo a seguir:

Finalmente, não se pode pensar num professor de história sem ter um conhecimento básico do método histórico, das técnicas pelas quais se desembaraça o fato histórico do dado que o documento oferece. Se possível, êste conhecimento se alongaria num estudo das condições de validade e objetividade do saber histórico, problemas de lógica e epistemologia da história, que constituem o objeto dêste setor de investigação que Raymond Aron denominou, com muito acêrto, de “Filosofia crítica da história” (p. 160).

Voltando as atenções aos anos oitenta para o debate sobre o ensino de História, discursos de tendências marxistas se avolumavam em frentes de batalhas focando denúncias sobre a reprodução da memória oficial, ou memória política, especialmente com relação aos livros didáticos. Essas denúncias tinham como objetivo a desconstrução de discursos que deixavam de lado outros agentes históricos, ou seja, a população pobre, a categoria socioeconômica genérica onde se encontrava a grande maioria dos alunos. Uma considerável parcela de forças estava lançada pelos marxistas, desde a década de 1970, à denúncia dos livros didáticos, na esfera do conteúdo e da interpretação do passado. Externamente à academia, observa-se que, a partir de 1980, jornais impressos de influência nacional articularam uma campanha contra a transposição teórica do marxismo ao ensino escolar.

No *Seminário Perspectivas do Ensino de História*, constatava-se no ensino brasileiro a ocorrência de mudanças “via reformulação curricular” operadas no início da década. Uma vez maculada a “história oficial”, lançava-se então o desejo para a uma História de “apreensão da totalidade do social” (NADAI, 1988, p.1).

Nas escolas de 1º e 2º graus estava a disciplina História que, naquele contexto, se reestruturava enquanto disciplina escolar, apesar de o governo militar ter se esforçado para diluir essa disciplina, assim como a de Geografia, no de Estudos Sociais. Para uma disciplina que passava por profundas transformações metodológicas, muitos eram os objetivos que se destinavam ao seu ensino. Propunham-se mudanças no trato das fontes, e teorias concorriam à explicação da sociedade, somando-se nas atribuições do professor de História. As novas fontes ou novas linguagens tiveram destaque na ampliação de novos objetos como exemplos de material para a explanação teórica.

No plano epistemológico, a preocupação de destaque era com a ampliação da concepção de fonte histórica, no intuito de transpor as novas concepções para o professor da escola. Apontava-se para a necessidade de atualização do professor,

em frente dos avanços da ciência histórica, é etapa fundamental, portanto, para a garantia de um trabalho educacional voltado para o social, e para a incorporação dos amplos segmentos sociais que ainda hoje são expulsos da escola, pelas altas taxas de evasão e repetência (NADAI, 1988, p. 2).

Concepções teóricas, técnicas metodológicas da História e seu ensino são, na apresentação escrita por Nadai (1988), compreendidas como subsídios a serem encaminhados aos professores escolares para fortalecer o objetivo democrático, pautado por um discurso crítico de denúncia ao Estado – acerca da estrutura material da escola ou da instrumentalização ideológica operada pelo Estado nos ambientes de ensino –, assim como por discursos que recaíam sobre a incapacidade dos professores escolares de carreira quanto ao objetivo pretendido.

Mesmo assim, Nadai faz a defesa dos professores das escolas:

São os professores egressos das instituições universitárias públicas, malgrada às suas deterioradas condições de trabalho e aviltamento salarial, que mantém a escola pública em funcionamento, resistindo às tentativas de aniquilamento ou de deterioração que são deflagradas, de tempos em tempos, por setores do governo com visão demasiada estreita, mesquinha e anti-popular, apesar do discurso democrático (NADAI, 1988, p. 12).

O Estado será a entidade privilegiada dos ataques “críticos”. A universidade pública, contudo, é defendida por Nadai conforme o discurso a seguir:

Apesar das críticas que se pode fazer à atuação das universidades no que se refere à formação de professores, os dados evidenciam que são elas que desenvolvem uma formação de qualidade, na qual se cruzam tanto a competência técnica quanto a consciência crítica (NADAI, 1988, p. 12).

A crítica aos professores escolares teve como foco privilegiado aqueles que não possuíam formação específica em História, os licenciados em Estudos Sociais ou Habilitação para Magistério com a Metodologia de Estudos Sociais. Apesar da apresentação positiva do papel desempenhado pela universidade na formação de professores, críticas aos professores escolares não são poupadas no discurso de Nadai na sessão de abertura do evento. Segundo ela, com exceção de algumas vozes inovadoras da FFLCH da USP, sobretudo a partir dos anos cinquenta, “a prática pedagógica do professor de história pouco se transformou. Continuou valorizando excessivamente a memória e a produção mecânica do discurso do professor, que pouco ajudava o aluno a se situar frente à sua realidade e a de seu tempo” (NADAI, 1988, p. 20).

Parecia haver consenso entre os pesquisadores do ensino de História mais notáveis nacionalmente, entre os anos oitenta e noventa do século passado, de que uma vez ultrapassados os métodos e os conteúdos da história, denominada por Nadai de historicista, mediante a inserção de métodos e conteúdos da história crítica, os objetivos democráticos do ensino seriam alcançados pelos professores escolares.

Percebe-se a preocupação de Nadai, em destacar nas “perspectivas” para o ensino de História, o desejo de substituir certo “modelo” de ensino. No entanto, julgamentos sobre a metodologia do professor assumem valores maiores que os da pesquisa metódica. A delegação de papéis ou, ao menos, de novas tarefas aos professores estava mais direcionada para um futuro, sem maiores discussões sobre o que a História e a pesquisa histórica podem apreender sobre o trabalho dos professores escolares. Constata-se, nas pesquisas apresentadas pelos textos dos anais sobre o professor de História, a incipiência metodológica na área do ensino de História, fruto da nascente área de pesquisa que vinha sofrendo muitas pressões sociais.¹¹ Buscava-se atingir o professor da escola, normatizando seu papel, e esperava-se que esse profissional formasse o pretendido cidadão democrático – apesar de ainda não haver acordo

¹¹ Tal constatação exemplifica-se no texto *Sabores e dissabores do ensino de História (1º e 2º graus)*, de autoria das professoras Dulce Maria Pompeu de Camargo; Ernesta Zamboni; Maria Carolina B. Galzerani, páginas 522-529. Apesar de o texto ser o resultado parcial da pesquisa, as professoras buscavam, nas respostas de um questionário aberto preenchido por professores e alunos, noções de transformação e de conscientização. Por essa ótica marxista, alguns discursos foram classificados ou julgados.

sobre o conceito de democracia e, sem se perguntar se todos, professores e alunos, estariam dispostos em aceitar os encargos democráticos.¹²

No final da década de 1980, o Estado era o alvo preferido de acusações, destacando-se a falta de infraestrutura escolar e os baixos salários dos professores para explicar as causas da má qualidade do ensino. No texto da professora Raquel Glezer (1988), “*A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico*”, a autora amplia a discussão sobre a precariedade do sistema educacional, destacando tentativas de setores do Estado e da sociedade em desmoralizar o ensino público gratuito com o objetivo de justificar projetos de privatizações do ensino. Nas disputas da sociedade sobre o campo educacional, soma-se a questão do financiamento do ensino, que também refletiria os problemas econômicos nacionais de então.

A professora Célia Morato Gagliardi (1988), vinculada à EEPG “Mário de Andrade”, São Paulo, prossegue em tom semelhante ao mencionado. Ela tece críticas quanto à formação inicial do professor e aponta para a necessidade de constante atualização desse profissional. No entanto, deixa de lado reflexões acerca dos elementos epistemológicos da História e de seu ensino em sua conferência “*A escola pública e a formação do professor de História*”, para concentrar seus esforços na denúncia das condições de trabalho do professor e do descaso do Estado em relação a educação. Talvez, como forma de compensação da ausência de um discurso epistemológico, ela adiciona ou reafirma outra tarefa para o professor: aproximar-se do aluno, de sua vivência, de seus problemas financeiros e emocionais. Nesse texto, fica claro o componente ideológico/marxista sobrepondo-se à profissionalidade, como também a exigência de cordialidade para com os alunos.

Categorias como a de agente histórico, realidade, consciência e transformação eram tomadas, na maioria das vezes, como evidentes, sem a necessidade de argumentação ou de questionamento. Veja-se que essas categorias, problemáticas na teoria, deveriam ser aprendidas pelos professores – e, de modo bastante comum pelo que muitos textos apresentam, através da doutrinação teórico/marxista – para serem trabalhadas em sala de aula e aprendidas por alunos de escolas das diversas regiões do Brasil. Problemas epistemológicos eram pouco enunciados e, mesmo nesse modelo semelhante ao mecanicismo do professor como “repassador ativo” de conteúdos e interpretações, quando este modelo que se

12 No contexto do evento *Perspectivas do ensino de História*, estavam sendo encaminhadas as primeiras versões da proposta curricular de História da CENP a serem discutidas pelos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Sobre os diferentes entendimentos dos “encargos democráticos” na visão dos professores, ver Ricci (1998), *Quando os discursos não se encontram*.

apresentava como “moderno” falhava, muito da culpa sobre o fracasso do ensino recaía sobre o próprio professor.

Nos referidos anais, a maioria dos discursos normativos sobre o ensino não vinham dos professores escolares que participam do evento com artigos. Uma ilustração está no texto das professoras Maria do Pilar de Araujo Vieira e Maria do Rosário Cunha Peixoto (1988), vinculadas ao Departamento de História da PUC/SP: “são os verdadeiros objetivos e o significado do ensino da História: fazer com que o aluno se veja como um agente histórico”, se utilizando de metodologias modernas como o documento/monumento (VIEIRA; PEIXOTO, 1988, p. 151). Tal corolário, o tornar o aluno um agente histórico, tomado também como evidente, não observava necessidade de verificar se os professores, obviamente os ensinantes dos alunos, percebem-se ou não como agentes históricos. Vieira e Peixoto proporcionam exemplo de projeção à tarefa de tornar alunos em agentes históricos conscientes, atravessando a figura do professor escolar, com a crença sobre a “verdade histórica”.

Francisco Alencar (1988), professor escolar¹³ e universitário do Rio de Janeiro, no texto *Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História*, fornece alguns elementos sobre sua concepção da disciplina História situada na esfera científica:

O ensino da História, sobretudo na escola fundamental e no 2º grau, deve ter um compromisso explícito com o **fazer histórico**¹⁴, com o momento histórico em que esse ensino é produzido. Uma ciência da sociedade que não dá condições a seus sujeitos de serem donos de seu próprio destino, compreendendo seus condicionamentos de classe e suas possibilidades de mudar a realidade, não é uma ciência viva (ALENCAR, 1998, p. 130).

A professora Reny Dalva Lacerda Gomide (1988), do Departamento de História e Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, no texto *Uma avaliação do ensino de História – o livro didático de História em Alagoas*, fornece um exemplo de sua crença marxista direcionada ao ensino de História:

Tendo em vista que o ensino de História possibilita ao aluno pensar sobre a realidade, numa visão de processo histórico apreendido na sua totalidade, e que a partir dos materiais históricos, isto é, das fontes disponíveis, seja ele capaz de captar o passado, fruto de suas indagações e questionamentos, com um

13 A expressão “professor escolar” é designada aos professores que trabalham no ensino básico, e visa diferenciá-los dos “professores universitários”.

14 As palavras e expressões citadas em destaque provém dos próprios autores.

embasamento teórico científico que lhe permita ser agente das transformações sociais e atuar como sujeito da História. Indagamos se os conteúdos dos livros didáticos e a postura do professor levam a essa proposta de ensino e quais as concepções de educação e de História expressas por esses conteúdos (GOMIDE, 1988, p. 574).

Já Edgar De Decca (1988), do Departamento de História da Unicamp, na conferência intitulada *A formação do historiador*: algumas questões, tenta frear certos ânimos ansiosos dos intelectuais da história crítica. De Decca chama atenção para o peso estabelecido pela cultura historiográfica que impõe limites de ordem conceitual, política e institucional a pretendidas mudanças. Ele exemplifica que, ao se tentar romper com o modelo etapista ou evolucionista da História Antiga até a História Contemporânea, buscava-se substituí-la por “**modos de produção** (...) na suposição de que uma história dos modos de produção não estaria comprometida, com aquela concepção evolucionista” (DE DECCA, 1988, p. 76).

Veja-se que, no final dos anos oitenta, o referido autor propunha, ao ensino de História, “discutir as premissas dessa área de conhecimento na nossa sociedade contemporânea”, contrariando a tendência hegemônica, articulada mais a “**como veicular determinados padrões interpretativos**, uma vez que os padrões tradicionais e os padrões mais consagrados da História oficial não convencem a maioria dos professores” (DE DECCA, 1988, p. 76- 77). Esse autor questionava o estatuto de cientificidade do marxismo para a história concorrendo com, por exemplo, os trabalhos de Michel Foucault.

As contribuições da escola dos *Annales* ao ensino de História apareceram em poucos autores, como concorrentes na esfera dos conteúdos escolares, sobretudo na temática do cotidiano e das mentalidades. No auge da hegemonia da explicação marxista na historiografia brasileira, lutava-se para extirpar os resquícios historicistas ou positivistas do ensino e da pesquisa em história, pesquisadores ligados aos Annales, que não mais pretendiam uma explicação total da realidade, questionava a tendência hegemônica. Some-se a isso os marxistas revisionistas ingleses, como Hobsbawm e Thompson.

No que se refere à crítica à universidade, a professora Sylvia Bassetto (1988), da FFLCH da USP, no texto *A formação do professor de História*, foi contundente na sua conferência e destaca o estreito posicionamento da universidade:

Pouco se sabe sobre as reais condições de ensino de 1º e 2º graus. Esta distância nos coloca frequentemente na condição constrangedora de espectadores em face de problemas agudos aos quais a Universidade deveria posicionar-se. Cite-se, por

exemplo, a sistemática campanha de desqualificação profissional, sobretudo contra os professores da rede oficial, que a imprensa alimenta, apontando os “absurdos” cometidos por vestibulandos, naturalmente despreparados pela deficiência do ensino que lhes é transmitido por elementos mal formados... A resposta da Universidade, muitas vezes, aparece moldada pelo imaginário politicamente trabalhado onde o professor é visto como profissional estagnado, carente de reciclagens para acompanhar o saber produzido pelos especialistas que, espera-se seja, reproduzido, transmitido à população escolar.

(...)

Por outro lado, os cursos de graduação, ainda que formalmente voltados para a formação do professor, cada vez mais se aproximam de um “preparatório” para a Pós-Graduação (BASSETTO, 1988, p. 79).

A tonalidade mais agressiva no discurso da professora Bassetto aponta para a falta de pesquisas acadêmicas sobre a escola, para o modo como a universidade se posiciona diante da crise na educação, e critica a formação do professor de história mais voltada ao bacharelado do que à licenciatura, ou seja, os cursos universitários de licenciatura dariam maior estímulo ao acesso e a permanência na academia do que a atividade de docência escolar – um paradoxo quando comparado aos cursos universitários não voltados para a licenciatura.

Em relação à professora Bassetto, pode-se inferir que seus apontamentos se devam em razão de não estar totalmente envolvida com as preocupações que se voltam diretamente à formação do licenciando, por isso críticas indiretas à atuação dos próprios colegas professores universitários, comumente, pertencentes a outra esfera departamental universitária.

O *Seminário Perspectivas do ensino de História* contou com a mesa redonda *Problemas na formação do professor de História*. Os anais do Seminário possuem os seguintes textos dessa mesa redonda: *A escola pública e a formação do professor de História* (GAGLIARDI, 1988); *A formação do historiador: algumas questões* (DE DECCA, 1988); *A formação do professor de História (resumo)* (BASSETTO, 1988). Nesses textos, fica perceptível as tensões que envolvem a formação do professor de História. A professora Gagliardi, da rede escolar, culpa preferencialmente o Estado; os dois professores universitários de história – Bassetto e De Decca – tecem críticas ao seu ambiente institucional. Vale lembrar que as críticas feitas por Nadai – da FEUSP – à universidade pública foram as mais sutis.

Observa-se que, no campo educacional, a transferência de responsabilidade parece ser um fenômeno quase natural, livrando o papel que o especialista ocupa. Apesar de a professora Bassetto ter sido crítica com relação à universidade, apenas De Decca coloca a

questão sobre o **estatuto do conhecer** para ser refletido na área de ensino de História acima de um projeto normativo.

Às críticas proferidas sobre o ensino de História, enviesadas pelos problemas das formações inicial e continuada, o descaso do Estado, e o pouco comprometimento do professor, somam-se ainda as discussões sobre o papel da escola, mediante as mudanças operadas no final do século XX. Como exemplo desse último item, cita-se o texto *O ensino de História no Brasil: balanço crítico*. A autora, professora Joana Neves (1988), do Departamento de História da UFPb, delinea a situação da escola aparentemente entre Sila e Caríbdis tendo, naquele momento, dois modelos concorrentes:

Com relação às perspectivas de transformação, acredito que a educação passa por um sério momento de indefinição; há, pelo menos, duas vertentes de expectativas com relação à escola: uma delas imagina, ou propõe, a escola como uma agência de transformação da sociedade, concebendo-a como uma espécie de “supercentro comunitário” que deveria dar conta de todo o processo de socialização dos jovens e, até mesmo, prover as carências alimentares com a merenda escolar, e fornecer roupas (uniformes) e material escolar através de instituições e programas como a FAE. Enfim, a escola, assumindo parcial, ou totalmente, o serviço de assistência social para a população carente, além de desenvolver todos os aspectos educacionais: o artístico, o esportivo, o sócio-comunitário bem como o cultural e o científico, tradicionalmente estabelecidos; e além disso, atender em programas educacionais específicos, os pais dos alunos e a comunidade em geral. Nesta linha concebe-se a escola como o real centro da vida cultural e da vida social. Parece-me ter sido esta a concepção de escola que norteou a implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, por exemplo. Mas, por outro lado, aparece uma outra reivindicação que espera que a escola seja uma agência de ensino específica, e há uma constante solicitação de que essa escola recupere a antiga qualidade acadêmica que já teve no tempo em que ela era fortemente elitista; que ela volte a ser a grande agência informativa, capaz de ensinar língua estrangeira, capaz de ensinar a ler e escrever corretamente em Português, capaz de ensinar ciências e de credenciar e habilitar, efetivamente, o jovem para o acesso intelectual à formação de nível superior (NEVES, 1988, p. 134)

Ainda nos anais do seminário *Perspectivas do ensino de História*, houve considerações sobre interdisciplinaridade, em especial com a literatura; sobre técnicas didáticas; sobre história em conceitos, visualizados em textos elaborados pela equipe de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e em relatos de caso de atividades didáticas.

Dos trabalhos publicados nos anais desse seminário, é de se destacar o texto *A pesquisa no 1º e 2º graus*: uma experiência em Dourados/MS, de autoria de professoras da UFMS, campus de Dourados: Angela Canesin Sivieri; Arilde Lurdes Ioris Chociai; Irene

Nogueira Rasslan; e Lúcia Maria Gonçalves de Resende (1988). As autoras concluem no artigo que a maior parte dos alunos da rede escolar pesquisados, por meio da aplicação de questionários, diziam não ter um bom aproveitamento de assuntos pesquisados na disciplina de História. O texto é encerrado com três considerações, das quais destacam-se duas:

- que os docentes acreditem mais na capacidade criadora de seus alunos não subestimando a rica possibilidade de criar e buscar que os mesmos possuem;
- que os educadores de forma geral não utilizem os recursos físicos precários da maioria de nossas escolas como um “escudo” para não realizar atividades de investigação (SIVIERI et al., 1988, p. 438).

Nesse clima de tensões, disputas e hostilizações dos anos oitenta, delineiam-se os nascentes trabalhos sobre o ensino de História. Nos textos sobre os professores de História, evidenciam-se que as crenças debatidas sobrepuseram os interesses relacionados à epistemologia da História, ou seja, as certezas em formas de objetivos ao ensino da disciplina ocultavam problemas e questionamentos permeante à orientação do ensino de História, ignorando atributos necessários para a cientifização da disciplina.

No final dos anos 1990, o trabalho de Maria Stephanou (1998) apresenta mudanças e permanências na forma discursiva. Prossegue-se o clima de denúncia dos materiais didáticos; desta vez esses apresentariam novas roupagens, diga-se, modernas e maiores ilustrações que manteriam, em muito, as velhas concepções de história e de organização do conteúdo. Algumas certezas que envolviam o ensino de História também são postas à prova, como, por exemplo, a concepção de sujeito, agente intencional da história e da verdade histórica. Após a exposição de problemas, marcada por um clima pessimista, embasada sobretudo em fontes bibliográficas, a autora debate quatro tendências curriculares de elaboração de programas de História, tendo como base o trabalho de uma autora portuguesa, Margarida Louro Felgueiras, sobre quem não há maiores referências no curso do texto. No final de seu artigo, a autora defende o uso do programa por conceitos, por se preocupar em “estabelecer conexões com o presente, argumentando junto aos alunos o interesse da História” (STEPHANOU, 1998, p. 31).

É de se destacar a continuidade desse discurso nos moldes dos anos 1970 e 1980, ou seja, a denúncia do ensino tradicional e dos conteúdos e métodos. A partir da década de 1990, inicia-se a discussão sobre os problemas criados pelos currículos de inspiração marxista.

Também nessa década surgem denúncias sobre aspectos da “inovação conservadora” no ensino de História, em relação aos recursos didáticos em processo de incorporação na escola.

No panorama da historiografia nacional, a *Revista Brasileira de História* publicou dois volumes de dossiês sobre o ensino de História. O primeiro é de setembro 92/agosto 93. O segundo é de 1998. É interessante sublinhar o contexto das publicações, representativo do debate sobre o ensino de História no âmbito nacional. O primeiro é contemporâneo à proposta final da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – para o currículo do ensino de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O segundo é contemporâneo à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Nota-se também que a maior parte da publicação sobre o ensino de História, até a década de 1990, situava-se no sudeste, cuja maioria advinha de São Paulo. Mesmo assim, não se encontra nas revistas de história que abrem espaço para os “Dossiês de ensino de História”, um enfoque acerca do objeto de ensino de História. Devido à incipiência e aos problemas internos da área de ensino de História, parece que ela estava sendo vista como se fosse um objeto, e não uma área da pesquisa histórica com objetos ramificados.

Ricci (1998), por meio do relatório da Delegacia de Ensino de Piracicaba, encaminhado à CENP, analisa o conteúdo das discussões sobre os textos das primeiras versões feitas por professores daquela repartição de ensino, fruto de uma proposta que “chegava do governo toda baseada na capacidade do professor produzir saber”(RICCI, 1998, p. 65). Este retrato do processo de reformulação curricular da CENP no estado de São Paulo, exprime a percepção de intimidação causada em muitos professores, por uma “concepção de ciência que lhe impõe uma sensação de incompetência” (*Idem, ibidem*).

A autora identifica a heterogeneidade dos relatórios enviados à CENP; e, em alguns, constata a influência exercida pela imprensa conservadora nos professores de História. Como a proposta da CENP visava à mudança no ensino, os professores se perguntavam: quem haveria de iniciar o processo de mudança? Alguns apontavam para os professores da escola, outros para o professor recém-formado, outras para técnicos ou especialistas de órgãos competentes. Ricci também menciona a “perda do papel social do professor”, instada a partir dos anos noventa, amparando-se em pesquisa realizada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo de 1997, apontando para a crise de identidade docente que se instalara.

Nos anos 2000, surgem os primeiros trabalhos investigativos sobre o professor de História em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre as teses, têm-se os trabalhos de Ricci

(2003) proveniente da USP, Gusmão (2004) da UNESP, Miranda (2007) da Unicamp e Monteiro (2007) da PUC/RJ. Acredita-se que existam outros trabalhos, explorando diferentes métodos e abordagens teóricas. Mesmo com o rompimento da hegemonia do materialismo histórico, permaneceram-se os ideais de transformação e a conscientização na esfera dos objetivos da área do ensino de História.

O trabalho de Emery Gusmão (2004), já citado neste capítulo, é uma obra referência sobre o professor de História. Em termos metodológicos, o substrato empírico foi produzido pelas fontes dos questionários aplicados em professores e pelas entrevistas orais, perpassando assuntos da educação da década de 1960 até o início dos anos 2000. A autora se preocupa com os avanços relacionados à proposta curricular da CENP, e com as concepções do professor sobre o ensino de História e sua identidade docente. As tensões teóricas e sociais são discutidas ao longo do trabalho.

O material empírico, construído por meio de entrevistas orais, foi categorizado em três gerações de professores. Como critério desse agrupamento, mais do que a idade, atuavam de modo determinante os métodos dos professores e as decorrentes concepções do ensino de História.

No primeiro capítulo, encontram-se a primeira e a segunda geração de docentes analisadas. A primeira é caracterizada pela “fase de ouro da escola pública”, de duração efêmera entre

os anos finais da década de 1950 e os primeiros das seguintes, quando os egressos das poucas faculdades criadas a partir de 1930 para formação de docentes eram a maioria dos professores secundários e imprimiram seu perfil – caracterizado pela seriedade, domínio de conteúdo e rigor nas avaliações – nas escolas públicas (GUSMÃO, 2004, p. 32).

Em São Paulo, os alunos das escolas teriam sido encantados pelo exotismo da história, com a arte do professor de contar uma boa história com sua capacidade de sensibilizar o aluno romaneando o conteúdo. As provas eram geralmente dissertativas e o professor visto como um semeador da cultura, temido e admirado por alunos e pais. Nessa geração de professores, haveria coesão interna no grupo e, posteriormente, com a queda do poder aquisitivo dos salários, o sentimento missionário do professor não se deixara se abalar.

A segunda geração recebe de Gusmão as caracterizações de “renovação pedagógica” e de “consciência crítica”. Constituída por uma minoria quantitativa de professores que, na

1970, assumiam “uma postura contestatória, tende às ideologias 'esquerdistas' e inova em termos educacionais” (GUSMÃO, 2004, p. 53). Entre os homens, o visual descuidado e o uso de palavras para chamar a atenção dos alunos para denúncias sobre a sociedade capitalista e o regime militar se destacavam. Curiosamente, esses professores tendiam a “empregar-se em escolas particulares e cursos pré-vestibulares”, despertando admiração dos filhos da classe média. Os motivos para esse perfil de professor se instalar na rede particular se devem ao maior controle nas escolas públicas pelo regime militar, ou então, a diferenças culturais entre a classe média e as classes pouco abastadas.

No plano metodológico, alguns professores buscavam romper com a metodologia expositiva; outros se preocupavam mais com a performance da retórica em sala de aula, ou seja, com o plano emocional. A problematização do conteúdo superaria a valorização dos fatos. O inconformismo era disseminado nas aulas desses professores e, à medida que a idade do professor diminuía, a identificação com o *status quo* ia se perdendo, ou seja, constituía-se o perfil do professor revolucionário.

A relativa estabilidade identitária do professor é abalada nos anos 1970. Os motivos que explicam o fenômeno se relacionam com o aviltamento dos salários; com a imposição pelo regime militar de modelos de ensino tecnicista; com os livros didáticos que contribuem para diminuir o papel do professor como fonte do saber; com a expansão quantitativa do sistema de ensino, inclusive o da universidade, com intelectuais que “a um só tempo diminuem a autonomia do professor (depreciando o saber acumulado ao longo dos anos) e propõem reformas que, em alguns casos, respondem mais diretamente aos conflitos da sociedade que aos impasses do trabalho em sala de aula” (GUSMÃO, 2004, p. 89). A profissão de professor se proletariza, sendo ele mais um operário que “não domina o processo de produção” (*Idem*, p. 90).

Com esses novos métodos, alguns professores se deparavam com as resistências de alunos, acostumados com metodologias mecanicistas. Tal situação se manifestava, por exemplo, no momento em que se exigia dos alunos a interpretação de textos.

Os professores da terceira geração comporiam o quadro docente majoritário entre meados dos anos 1980 até o início dos 2000. Ela é inicialmente marcada pela abertura democrática e pela ressonância do discurso pedagógico entre os professores. As greves de professores por melhores salários explodem nesse contexto, assim como severas críticas ao trabalho do professor são desfechadas, seja por meio da denúncia de “doutrinação ideológica

dos livros didáticos”, seja pela do rebaixamento da qualidade do ensino público, proferido por diversos grupos sociais.

Nas respostas obtidas pelos questionários, Gusmão capta, nos professores, que “o sentido de engajamento político é mais importante que os conteúdos em si” (2004, p. 104). O foco do ensino se voltaria ao desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita, mais valorizadas que o aprendizado dos fatos históricos. A identificação entre os professores com as camadas mais baixas da sociedade permanece, assim como se propaga outros métodos para se fazer a história “vista de baixo”.

Na esfera da profissionalidade docente, a coesão entre os professores diminui. O discurso pedagógico e estratégias didáticas são associadas à competitividade, juntamente com o aumento da oferta de professores no mercado de trabalho. A cidadania, um dos conceitos caros aos professores, passa a ser associada à “conotação econômica e empregabilidade, perdendo a coloração ideológica característica dos anos 80” (GUSMÃO, 2004, p. 107). A docência torna-se um veículo de ascensão social, alimentada por massas de professores originárias de classes socioeconômicas humildes, mas caracterizada por experiências sofridas no empenho da profissão.

Junto a essa geração, que já recebeu a denominação “mendigo de colarinho”, segundo Gusmão, “pode-se afirmar o desencantamento de professores verbalmente predispostos a um trabalho árduo, a formação do cidadão crítico e consciente. Queixam-se dos salários, do estresse e da dificuldade de manter a motivação”. Aparece nos professores de História o fenômeno do mal-estar docente, e uma parcela significativa desses professores é atingida pela síndrome de *burnout*.

Para este trabalho de dissertação, em especial, é de se destacar a menção ao primeiro trabalho sobre o ensino de História defendido no PPGH/UFGD, escrito por Irene Quaresma Azevedo Viana (2007): *O Ensino de História nas Escolas Públicas no período de 1971 a 2002, “o caso da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados/MS”*.

A autora escreve seu trabalho, buscando marcos oficiais referentes à educação em seus contextos, em diversos níveis do social, e compara ou anexa informações referentes à escola pesquisada. Na obra, foram apontadas transformações em nível macro do ensino de História no período da década de 1970 ao início dos anos 2000, discutindo ou comentando objetivos e metodologias do ensino, as legislações sobre o ensino e seus efeitos na escola pesquisada.

Pelas informações expostas pela autora, apreende-se que em Dourados, nunca houve a chamada “era de ouro da escola pública” como presenciavam as escolas paulistas da década de 1960. O então sul de Mato Grosso não seria a exceção, conforme o seguinte comentário de Linhares:

só recentemente começa a ter atrativos a profissão de professor secundário e, assim mesmo, em duas ou três unidades da Federação. A possibilidade de atrair para os cursos de História os melhores alunos egressos dos cursos secundários é muito remota pelas escassas garantias de um compensador mercado de trabalho (1962, p. 170-171).

Com relação ao período anterior à divisão do estado de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul, algumas dúvidas em relação à existência de uma “era de ouro da escola pública” prossegue ao se observas os seguintes elementos: em termos de infraestrutura das escolas e de oferta de vagas, parece não haver motivo de orgulho. Em termos de salário as dúvidas permanecem; pois, além de cálculos matemáticos que determinam o valor real do salário, é necessário levar em conta aspectos conjunturais da sociedade recortada, tais como o tipo de acesso da população aos bens de consumo e os parâmetros de avaliação da política de salário mínimo. É curioso observar que em Dourados, a escola Presidente Vargas se aproxima da “era de ouro” da escola pública, com relação aos seus primeiros membros do corpo docente: na maioria leigos, provenientes de setores da elite da cidade (VIANA, 2007, p. 56-57). Essa mesma elite teve participação na barganha da primeira escola pública da cidade, assim como em sua criação, cuja doação do terreno foi feita pela pessoa que seria o primeiro diretor dessa instituição.

Nota-se que o estado de Mato Grosso do Sul possui, desde o início de sua criação, interesses “renovadores” com relação à educação. No início dos anos 1980, foi elaborado o primeiro Plano Estadual de Educação com proposta renovadora em seus objetivos. Esse espírito renovador é renovado de acordo com as sucessões dos governos no estado.

Em termos metodológicos, o trabalho de Viana mescla obras bibliográficas, documentos oficiais e duas fontes orais obtidas mediante entrevistas concedidas pelas professoras Sanches e Rasslan – esta última tinha sido mencionada como autora de um artigo no primeiro *Perspectivas do ensino de História*. Viana aponta para vários problemas do sistema de ensino. Contudo, existem dispersões nos foco das problemáticas abordadas, e inexistente uma problemática central, haja vista que não é possível de se considerar todos os

aspectos do ensino de História, nem ao menos numa determinada escola. Alguns dos problemas do trabalho, referem-se ao modo enviesado na temporalidade da narrativa.

Para finalizar, Viana identifica nesse trabalho práticas sincrônicas da instituição em foco com o contexto do ensino de História no Brasil, assim como práticas didáticas específicas das professoras entrevistadas. Aparecem muitas contradições nos discursos das professoras entrevistadas – como a falta de afinidade entre alguns professores de História –, não sendo devidamente explorado o potencial das fontes obtidas, como se o relato falasse por si mesmo, fenômeno este muito notado na área de pesquisa do ensino de História.

1.2 Apontamentos gerais sobre a produção acadêmica endereçada ao professor de História

Na esfera da divulgação dos trabalhos da área do ensino de História, uma das marcas é a produção acadêmica em pequenos trabalhos, muitas vezes carentes metodologicamente, especialmente os publicados em capítulos de livros e artigos em revistas ou anais. Lima e Fonseca também partilha desse apontamento. Segundo a pesquisadora,

no âmbito dos estudos sobre o ensino de História esses traços são ainda mais evidentes, principalmente quando detectamos, na maioria deles, a marca do pragmatismo imediatista, que acaba aceitando como análises científicas os relatos de experiências, sem levar em conta as formulações teóricas, a avaliação de resultados, a contextualização histórica (2011, p. 32).

Obviamente que essa generalização, denominada de pragmatismo, não abrange toda a produção da área de ensino de História. Refere-se sobretudo aos discursos didático/metodológicos e ideológicos – que alguns chamam de políticos. As exceções mais fáceis de serem detectadas estão em objetos da “história do ensino de História”, aqueles trabalhos que dispõem de um recuo temporal, cujo papel do pesquisador é narrar uma história, problematizar e interpretar o textualizado obtido por fontes que se recuam no tempo estudado. Em pesquisas que envolvem o contexto social do professor – próximas à sociologia – ou em situações da pedagogia – próximas à psicologia –, os trabalhos se apresentam com diversos problemas metodológicos, tais como a ausência de debate sobre sua epistemologia, ou sobre sua razão de existir.

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010) expõem suas insatisfações ante a produção e o debate em ensino de História, descrevendo certos “fetiches” que marcam a área: “o fetiche dos 'Novos Objetos', (...) O fetiche do *dernier ici* (última palavra ou moda mais recente)” da historiografia internacional, “O fetiche da cultura escolar isolada de outras culturas (...), O fetiche da Academia como único lugar do saber (...), O fetiche da lei ou do Estado que tudo salva”, exemplificando assim um “terreno que é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 15).

Os principais livros publicados na área do ensino de História são coletâneas de textos de diferentes autores. Geralmente, tratam de diversos assuntos, como, por exemplo, a organização de conteúdos, metodologias para se abordar fontes alternativas para o ensino, letras de músicas, imagens, jornais impressos, atividades em museus, entre outros.

Na grande maioria dos textos acessados sobre o ensino de História, os autores explicitam sua concepção da História como uma disciplina científica. Entretanto, raramente estão postas as propriedades que autorizam esta concepção. Desse modo, muitos acreditam que a História é ciência, professando a ligação do autor e da área ao social. Uma lógica contraditória, acreditar que algo é ciência, haja vista que a ciência exige em primeiro lugar a prova, para não falar da experimentação empírica. Tendo em mente as necessárias ressalvas para as ciências humanas, toma-se nessa ocasião os argumentos de Kuhn, segundo o qual,

o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta. Esse compromisso, por sua vez, deve levá-lo a perscrutar com grande minúcia empírica (por si mesmo ou através de colegas) algum aspecto da natureza. Se esse escrutínio revela bolsões de aparente desordem, esses devem desafiá-lo a um novo refinamento de suas técnicas de observação ou a uma maior articulação de suas teorias (2007, p. 64)

Rüsen, influenciado pela concepção de paradigma de Kuhn, busca organizar os processos do pensamento histórico dentro da matriz disciplinar da história, ou seja, da história científica.

Segundo Rüsen, a história como ciência tem a mesma gênese na vida cotidiana. Primeiramente, interesses a cerca do passado, estimulados por carências de orientação no tempo, clamam a necessidade de interpretação; em seguida, ideias, formadas por critérios que criam significados na práxis, direcionam os interesses. Também chamada de critérios orientadores de sentido, as ideias “são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. Elas constituem, assim, as perspectivas

gerais nas quais o passado aparece como história” (RÜSEN, 2001, p. 32). No estágio segundo encontra-se os métodos, compondo as regras da pesquisa empírica. A seguir, têm-se as formas de apresentação do conhecimento histórico e, por último, as funções de orientação existencial para as quais o conhecimento histórico contribui.

É precisamente na exposição do método que a história revela o alcance e o limite de sua cientificidade. Fala-se aqui na obtenção de fontes e nas ferramentas de interpretação utilizadas para transformar a informação obtida em conhecimento histórico. O resultado obtido ainda passa pela avaliação da comunidade de especialistas que atribui valores ao trabalho.

Aparentemente, no ensino de História, a desordem mencionada por Kuhn, e os interesses provenientes das carências, propostos por Rüsen, são muitas vezes substituídos por proposições teóricas que não respeitam o trabalho de observação do objeto, ou são fruto de generalizações grosseiras. Alguns “paradigmas” são enunciados nas ciências da educação sem que respondam às regras da própria ciência, maculando a descrição e a ordenação do objeto da pesquisa. Daí que muitos desafios à pesquisa chegam precedidos por certezas.

Os textos que visam a atingir o professor de História, majoritariamente, têm como objetivos a mudança, a transformação, os preceitos provenientes do marxismo; e, ainda assim, alguns autores professam se filiarem a outra linha de pensamento. Nesses textos, teoria e metodologia, mesmo quando com conteúdo empírico, se afastam deste com um objetivo “teórico”, têm uma forma que ousa chamar de parateórico – uma analogia ao paradidático –, mais próximo do discurso panfletário de militância em favor de um conteúdo ou de uma interpretação do social, do que à discussão teórica que se pretenda rigorosa.

Esses textos têm como objetivo alcançar o professor ou o futuro professor, colocando questões a serem tratadas. Mas a simplificação teórica, a certeza articulando os conceitos, marcam a forma dos textos. Por exemplo, na literatura do ensino de História, pede-se ao professor para problematizar as suas aulas, por meio de estratégias didáticas para estimular a reflexão do aluno, articulando a realidade deste, tendo como subsídios conceitos ou categorias teóricas. Muitos textos deixam de fazer o levantamento dos problemas dos próprios conceitos, como os da categoria realidade, cujo questionamento na historiografia francesa, e em outros países, já era realizado nos anos oitenta, atingindo a historiografia nacional nos anos noventa, mas pouco influenciando o debate do ensino de História. Um outro exemplo para a discussão

é sobre os problemas cotidianos das problematizações em sala de aula, pois, a problematização, apesar de necessária, pode trazer problemas ao professor.

Lima e Fonseca também aponta e critica o direcionamento de pesquisas em ensino de História, segundo a qual,

a maioria esmagadora dos trabalhos analíticos sobre o ensino de História dedica-se às suas dimensões formais, ou seja, às formulações dos programas e das diretrizes curriculares, à produção dos livros didáticos e paradidáticos. Isso sem considerar os conhecidos “relatos de experiências”, que tratam da construção de caminhos alternativos para o ensino de História, geralmente de caráter localizado e, não raro, isolado (2011, p. 69-70).

Muitos desses trabalhos possuem formas normativas em sua narrativa. Essas narrativas parecem desenhar um tipo de professor “repassador ativo”¹⁵, posto que o convencimento pela argumentação, mediante aprofundamento conceitual, tendo em vista seus limites ao se tentar explicar os fenômenos humanos, são posto em segundo plano. Poucos são os textos que convencem por suas propriedades científicas. Observa-se comumente a descrição de esforços das crenças sobre o ensino de História, uma espécie de militância da área, crenças essas arraigadas sobretudo no que é denominado de “paradigma marxista” ou dele derivado.

Se, há mais de vinte anos, é encaminhada a mesma forma narrativa da discussão sobre professores antigos, para os novos professores, que já se tornaram velhos, e ainda para os novos novos, e continua-se denunciando o déficit da qualidade do ensino e do ensino de História, é sinal de que esse modelo narrativo possui problemas e que não consegue dar conta da problemática, muitas vezes, criada por esses próprios discursos.

Mesmo atualmente, professores que conseguem ser virtuosos na escola, reflexivos, quando recebem uma verticalização na formação, a tendência é ser centrifugado pelo sistema de ensino, isto é, é deixar a escola e “ascender” ao ensino superior. Motivos para isso: melhores salários, melhores condições de trabalho e um *habitus* docente diferenciado.

Aos professores que permanecem na escola, muitas vezes são lhes negadas a complexidade do conhecimento. Essa negação vem da estrutura do sistema de ensino, alimentada pela baixa remuneração, que, por sua vez, alimenta a sobrecarga de aulas e, com as simplificações teóricas sobre o ensino de história, advindas de livros didáticos, e da

15 Por exemplo, no livro “*Ensino de História: revisão urgente*”, busca-se atingir e convencer o professor para atingir o aluno. O professor aparece atravessando o processo de “reflexão histórica”. Ver página 40.

universidade que também atua com discursos cuja forma pode ser percebida como mais uma violência simbólica ao professor. A seguir um exemplo de narrativa normativa que recai sobre o professor. Apesar de haver coerência em seus objetivos, está posta de modo reducionista:

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. **Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento**¹⁶, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 22).

O recorte anterior, em especial a parte em destaque, aponta para o sujeito individual, centrado, que deve fazer frente às condições de trabalho e, enfrentar os próprios colegas professores. Como decorrência, esperar-se-ia o mesmo enfrentamento em relação aos alunos e sua “realidade”. Os autores tratam ainda da necessidade de o professor participar de dois universos: o da erudição e o da realidade social do aluno.

Essa divisão do mundo em dois universos, o científico e do senso comum, não é tão simples como os Pinsky anunciam, brevemente em seus comentários, o que também não é possível se aprofundar neste trabalho. Tal discussão é realizada por pesquisadores como , por exemplo, Maffesoli (1996) e Moscovici (2003). Da psicologia social, Moscovici observa as representações do mundo divididas entre os universos consensuais e reificados, havendo dessincronia entre eles em determinadas situações. Nessa problemática, não há porque duvidar do surgimento de conflitos entre os universos e, ao se colocar como necessidade a transição de um universo para outro, tal como feito por Pinsky e Pinsky (2005), o saber transitar entre universos culturais distintos pode ser visto como uma arte e, quem não domina suas técnicas ou não possua esse “dom” ferir-se-á com as próprias ferramentas. Talvez sejam os pontos de conflitos entre os universos consensuais e os reificados que fazem a pós-modernidade ser caracterizada pela diversidade de tribos urbanas.

Além disso, o professor faltoso com a cultura erudita, acusado pelo senso comum universitário, é fruto do próprio sistema que o criou. Passou pelas seleções do curso

16 Grifo meu.

universitário e, muitos deles, na seleção de concursos públicos para professores efetivos. Será que a seleção está desfuncional? Ou esta é a situação desejada?

Outro problema é o da conceitualização de sujeito, que está associado à liberdade de iniciativa, sendo atribuído a ele a responsabilidade dos sucessos e fracassos. Então, o fracasso do indivíduo é individualizado, não relacionado à complexidade que o envolve e essa representação pode chegar a tal nível de naturalização que o sujeito sozinho pode tomar a culpa de um sistema.

Recentemente, iniciaram-se no Brasil trabalhos influenciados por interpretações de Jörn Rüsen, autor da trilogia *Teoria da História* e colaboram para isso parcerias entre algumas universidades brasileiras e estrangeiras, tais como a UFPR e a Universidade do Minho, de Portugal, nas figuras das professora Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. Essa parceria, constitui-se uma das portas de entrada do teórico alemão ao ensino de História brasileiro.

Muitos trabalhos da área do ensino de História, ligados à história do presente, estruturam-se em duas partes: na primeira discute-se teoricamente o objeto de estudo, mediante o recorte de proposições; na segunda encontram-se as fontes, com privilégio para as fontes orais, nas quais são destacadas as situações de interesse de cada pesquisador. Justamente nesse segundo ponto, encontra-se a principal fragilidade das pesquisas, pois, na maioria dos casos, quando se tenta encaixar parte do discurso do professor em um modelo teórico, visando a assertivas de proposições coladas ao material empírico, ou mesmo subjetivo do pesquisador, dispersa-se o potencial problemático para a autorreflexão da disciplina.

Lima e Fonseca, em meados dos anos 2000, ainda percebe a exiguidade de trabalhos sobre as práticas de ensino em sala de aula. Esse vazio historiográfico, ou a consideração de ser a área de pesquisa aberta a partir da década de 1980, como apontava a professora Bassetto (1988) no primeiro *Perspectivas do ensino de História*, causa preocupações na esfera metodológica do ensino de História. Mesmo com o desenvolvimento de pesquisas sobre currículos, indicando um número maior de procedimentos aos professores, e com os melhoramentos dos livros didáticos na orientação ao professor,

nada disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominantes, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e de metodologias. Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de

abordagem deste campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformaram como tal (LIMA E FONSECA, 2011, p. 68).

Os currículos de história contam com um variado leque de análise, nas esferas federais e estaduais. Pesquisas sobre livros didáticos¹⁷ de História são muitas, e tiveram sua importância para o melhoramento desse recurso didático. Livros de orientação ao trabalho do professor já se avolumam no mercado. Está para ser melhor investigado o cotidiano do professor e sua relação com o conhecimento histórico, o professor em sua especificidade.

Como apontado anteriormente, essa forma de abordar o professor de História já foi iniciada. No entanto, dada a complexidade do objeto, pressionado pelas tensões da sociedade contemporânea, é perceptível a carência de trabalhos que respeitem a sistemática da História, a fim de que se acumule experiência nesse campo do saber com a testagem de métodos, enfrentando as falsas certezas e os tabus dos fenômenos educacionais no seio do professorado, em qualquer nível de ensino.

Essa carência é percebida conforme o grau de incômodo com as questões do ensino. Assim, o potencial de pesquisas nessa área, a indefinição da função da escola, do conhecimento histórico na sociedade e a crise de identidade docente são os elementos determinantes que estimularam esta pesquisa.

Nos capítulos a seguir, o leitor perceberá que este trabalho se distancia de preocupações políticas comuns à esquerda intelectual. Por meio do material colhido para a pesquisa, foram utilizados e explorados metodologias e aporte teórico pouco comuns às pesquisas em ensino de História, visando a tornar este trabalho um escrutínio de algumas questões tocantes à identidade do professor de História.

¹⁷ Segundo levantamento de Lima e Fonseca, as pesquisas sobre livro didático correspondem a 40% da produção da área, “estando este último tema na liderança” (2011, p. 30).

CAPÍTULO 2

Panorâmica do perfil do professor de História em Dourados/MS

Este capítulo divide-se em duas partes. A primeira proporciona uma visão geral sobre a história da cidade de Dourados e região, em sua configuração social, visando a situar este trabalho no tempo e no espaço. Em seguida, articula-se, de modo breve, a história da educação institucional no sul do antigo estado de Mato Grosso, com a preocupação de levantar informações sobre o ensino de História em Dourados e de mostrar tensões envolventes ao campo educacional. Não foi intenção deste trabalho aprofundar questões históricas da educação local, havendo trabalhos que já iniciaram essa empreitada¹⁸.

A segunda parte do capítulo inicia a apresentação e a discussão dos dados obtidos mediante as respostas dos questionários, e de outros acrescentados para melhor entendimento dos fenômenos.

2.1. Apontamentos sobre a cidade de Dourados: contexto histórico, educação e ensino de História

A cidade de Dourados, local onde foi realizada a pesquisa com a aplicação do questionário, está localizada no centro-sul do estado de Mato Grosso do Sul. Na geografia do estado, ela se situa na região norte do cone sul do estado. A criação da cidade data de 20 de dezembro de 1935, quando Dourados foi emancipada do município de Ponta Porã.

Dourados é cidade polo da região, concentrando o setor de serviços, o que torna as demais cidades de seu entorno relativamente dependentes dela e, por isso, a região é conhecida como “Grande Dourados”. Antes da chegada dos não índios, as terras eram habitadas pelas etnias Guaraní Kayowá e Nandeva. Os primeiros ocupantes das terras datam do século XIX, mas o efetivo início da colonização se deu nas primeiras décadas do século XX. No entanto, as

18 A título de exemplo, cita-se: FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados – MS*. DED – UFMS.

mudanças mais profundas ocorreram com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados¹⁹ – CAND – em 1943, efetivando-se, paulatinamente, nos anos posteriores, o que dinamizou o núcleo urbano (VIANA, 2007, p. 52). Dourados começa a ter maior destaque econômico no cenário nacional a partir da década de 1970, com a vinda de sulistas,

na sua maioria gaúchos encamparam a abertura das matas circundantes, implantando lavouras extensas e definindo a monocultura da soja na região. Em princípio, adquirindo as terras menores dos colonos e, posteriormente, mecanizando a atividade lavoureira, os imigrantes deram início a um processo crescente de ocupação das terras pelas lavouras de soja, trigo e arroz, os últimos em menor escala (VIANA, 2007, p. 53).

A pluralidade cultural é um dos traços da cidade: “além dos imigrantes nacionais como os nordestinos, vieram também, paraguaios, japoneses, sírios e libaneses” (VIANA, 2007, p. 53).

A formação cultural de Dourados está associada às suas bases econômicas, o que influencia a mentalidade da população. Tendo em vista a história da região, e, a partir de um olhar etnográfico, percebem-se traços e paradoxos da mentalidade rural com a urbana. Esses paradoxos aparecem não apenas nas redes de poder sob influência econômica, como também nos modos de comportamento da população, nas vestimentas nos estilos musicais e, tal como na maior parte do país, a preponderância do privado sobre o público. Aliás, em Dourados, a própria colonização se fez mediante a conquista e a afirmação do privado frente a indígenas e pequenos proprietários de terras. Fato é que a mentalidade rural, e porque não senhorial, a valorização cultural da cordialidade de fino trato, são elementos que certamente atuam na configuração da cultura escolar da região.²⁰

A educação escolar não teve seu início na esfera estatal. As primeiras iniciativas couberam aos colégios confessionais no contexto da concorrência do mercado de bens

19 Para maiores informações sobre a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, consultar: OLIVEIRA, Benícia Couto de. *A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)*. Assis. Dissertação de mestrado em história, 1999.

20 Até o momento, esse tipo de interpretação feito por um viés dedutivo, pode ser criticado como “meramente” especulativo, pois as pesquisas sobre a cultura escolar são realizadas sobretudo por um prisma “adocicado”, isto é, ao se prezar pelas particularidades e diversidades plásticas da escola, focada em análises que privilegiam o sujeito autocentrado, na esfera da psicologia educacional. Desse modo, o campo educacional ainda se encontra em estágio de descobrimento de novos objetos na perspectiva estruturalista ou pós-estruturalista, que se destinem a pesquisar os descentramentos em que os sujeitos são “assujeitados”, num viés sociológico do sistema de ensino.

simbólicos entre católicos e protestantes²¹. Os protestantes saíram na frente com a criação do Colégio Erasmo Braga, pertencente à Igreja Presbiteriana do Brasil, em 1939. Os católicos responderam em 1941, com a criação da Escola Paroquial Imaculada Conceição. Na década de 1940 o Estado se fez presente com a oferta do ensino primário. Já o ginásio começa a ser oferecido em meados da década de 1950 (VIANA, 2007, p. 52). Antes de se concretizar a educação formal em instituição hegemônica, havia pequenas escolas particulares funcionando com poucos ou com apenas um professor.

A formação acadêmica da maioria dos professores de História atuantes na rede escolar, no momento da pesquisa, ocorreu na cidade de Dourados. O curso de Licenciatura em História, criado em 1972 – iniciando suas atividades em 1973 –, estava vinculado ao então Centro Pedagógico de Dourados (CPD), unidade integrante da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1979, esta universidade é federalizada. O CPD passa a ser vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) até 2005. Nesse período, o CPD é denominado inicialmente de Centro Universitário de Dourados (CEUD) e Campus de Dourados (CPDO). Em 2005, por meio da Lei 11.153, o campus deu origem à Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (LACHI, 2008, p. 11).

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, também teve papel importante na formação de alguns professores de História até a década de 1970. A ausência do curso de História em Dourados e a recusa de alguns alunos em optar por cursar Estudos Sociais os levaram a se deslocar até Campo Grande, para a formação em Licenciatura Plena em História.

Em entrevista, Irene Rasslan, ex-professora da Escola Estadual Presidente Vargas e professora aposentada pela UFMS, campus de Dourados, ilustra, além das tramas da extinta UEMT, um pouco da história do cotidiano da escola em que lecionara na década de 1970:

Nesse período a Universidade estava nascendo aqui em Dourados, é nesse ano de 1971 que acontece o 1º vestibular do CPD – Centro Pedagógico de Dourados, que

21 Durante pesquisa realizada no PIBIC 2005/2006, constatou-se a disputa na esfera religiosa entre católicos e protestantes. Os católicos estiveram em situação desvantajosa até 1950, devido a carência de sacerdotes para atividades pastorais. Os protestantes, ao contrário, dispunham de ministros devotos e dedicados, assim como de recursos financeiros para a evangelização e manutenção do clero. Outra situação interessante de se anotar é que a romanização teve um bom sucesso na transformação de festas e hábitos de seus fiéis em Dourados, alinhando práticas religiosas à política da Igreja ultramontana, embora tenham permanecido pontualmente práticas heterodoxas. Em Corumbá, por exemplo, as práticas do catolicismo popular mostraram-se mais resistentes às iniciativas do clero romanizado. Outras informações, consultar: BENFICA, Tiago A. H. *A festa de Nossa Senhora Imaculada Conceição, em Dourados*. Dourados. Programa de Iniciação Científica – PIBIC, 2006.

fazia parte da Universidade Estadual de Mato Grosso com sede em Cuiabá, pois nesse período o Estado não era dividido ainda, os professores que vieram para dar aulas, eram formados em História ou Geografia e receberam uma capacitação sobre essa Lei 5.692/71, chamado Projeto Bola de Neve, foi através desse projeto que ficamos sabendo que o curso que iríamos fazer não era mais de História e Geografia e sim de Estudos Sociais com habilitação apenas para dar aulas até a 8ª série. Sendo assim, houve uma cisão no curso, onde vários alunos pediram transferência do curso de Estudos Sociais, no meio deles estou eu e fomos para Campo Grande para a UCDB – Universidade Católica dom Bosco, cursar História e um outro grupo cursar Geografia e o curso de Estudos Sociais, quase faliu, restando apenas sete alunos, tudo isso pela Lei 5692 que já começou dando problemas, se fizer uma pesquisa com esses alunos que fizeram Estudos Sociais vai ver que a maioria deles voltaram para fazer História ou Geografia, a maioria História porque foi o primeiro curso, Geografia só vai surgir mais tarde, acho que em 1975/76, inclusive alunas como Eneida Zocolarro, que foi minha colega no vestibular, depois foi minha aluna no curso de História... (RASLLAN, *Apud* VIANA, 2007, p. 61).

Constata-se que início do curso de História em Dourados foi marcado por dificuldades. Além das interferências normatizadoras da ditadura militar, a formação acadêmica dos professores universitários era incipiente – sendo que a maioria deles atuava apenas com o título de graduação –, quadro esse que não deveria divergir de muitas universidades do interior do Brasil e, sobretudo daquelas afastadas dos grandes centros urbanos.

Apesar dessas particularidades, não se pode falar que o Centro Universitário de Dourados, assim como os demais da UFMS, estavam alheios ao debate nacional sobre o ensino de História. Um exemplo disso foi o *Seminário Sobre a Realidade e Ensino de Geografia e História*, realizado em Aquidauana, em setembro de 1983, que contou com a colaboração dos Centro Universitário de Dourados, Corumbá e Três Lagoas, assim como da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. O seminário contou com a participação de professores como, por exemplo, José Carlos Barreiro do curso de História da Unesp de Assis, e José Roberto Tarifa do curso de Geografia da USP. Como conclusão do seminário, os participantes aprovaram diversas propostas de intervenção. A seguir, encontram-se algumas formas de entendimento e propostas de intervenção que ilustram a problemática do ensino de História, com modos de abordagem que mesclam assuntos do sistema escolar com os do universitário:

- Qualificar os professores inclusive os formados em Estudos Sociais, concedendo-lhes oportunidade de concluir a licenciatura plena em Geografia ou História.
- Aumentar a carga horária, mínimo de 3 aulas por disciplina e por série.

- Desenvolver o senso-crítico de trabalho em grupo discussões dos conteúdos com os alunos relacionando-os com os problemas atuais.
- Melhores critérios na escolha do livro didático.
- Maior cuidado no preparo de aula, diminuição da carga horária em sala de aula e aumento para preparo de suas atividades.
- Melhoria de material didático e de apoio bibliográfico.
- Reestruturação da sistemática de Prática de ensino. [...]
- Aulas práticas no 3º grau. [...]
- Supressão de OSPB e Educação Moral e Cívica e retorno dessa carga horária para História e Geografia, visto que elas possuem conteúdo formal para a formação dos aspectos morais, cívicos e sociais. [...]
- Reciclagem dos professores de 3º grau quanto ao conteúdo específico e metodológico com aproveitamento do pessoal da Universidade (Pós-graduados).
- Melhoria das condições de trabalho.
- Fortalecimento da visão de História e Geografia no 3º grau como Ciência. [...]
- Associar pesquisa ao ensino e vice versa. [...]
- Reuniões mais constantes entre professores de 1º, 2º e 3º graus para a discussão de seus problemas e encontrar soluções conjuntas. [...]
- Retorno da experiência prática dos ex-alunos e militantes na área profissional aos acadêmicos. [...]
- Produção de ensino crítico com o estabelecimento de uma filosofia de trabalho que coloque o professor como elemento transformador e não de reprodução dentro do sistema. [...]
- Salário condigno à classe. [...]
- Que o segundo grau seja de 4 anos para o magistério” (*Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História*, 1983, p. 5-9).

Observa-se assuntos latentes à época, como a disputa das disciplinas História e Geografia com as OSPB e Educação Moral e Cívica, e a supressão da licenciatura curta em Estudos Sociais na universidade. Propunha-se aos professores habilitados com licenciatura curta em Estudos Sociais a complementação na formação em História ou em Geografia. Outros tópicos permanecem ainda hoje fazendo parte de reivindicações dos educadores: melhores salários, melhores condições de trabalho, denúncia de má qualidade ou ausência de material didático. Apontava-se naquele momento também para a necessidade de “reciclar” professores das universidades e das escolas, ou seja, o investimento na formação continuada do profissional.

Em nível de Brasil, os modos de conceber o ensino de História e o magistério estavam sincronizados na esfera dos objetivos. Visava-se à realização de um ensino crítico à atuação do professor na transformação da realidade.

O fator mais emblemático desse tipo de discussão era a pluralidade de problemas endógenos, quer dizer, entre a própria categoria, com relação aos objetivos de intervenção à que ela se propunha. Como exemplo, elenca-se o ensino na escola que, além dos objetivos

políticos do ensino para os professores das disciplinas História e Geografia, imbricava a competência profissional com as disposições de militância, ou seja, projetava-se o perfil do professor associado à competência científica no domínio da área de atuação, relacionado a um tipo de militância própria da docência com a política.

No mesmo seminário, constam problemas abordados na conferência, numa quantia mais volumosa do que as propostas apresentadas. Os livros didáticos, por exemplo, foram considerados “prisão para o professor e o aluno” devido

- Baixos salários dos professores
- excesso de alunos: 44 h/a ou mais
- falta de material de apoio: mapas, globo, figuras [...]
- comodismo
- alienação.

Os livros didáticos apresentariam os seguintes problemas:

- Função Política: transmissor da ideologia da classe
- Função Econômica: mercadoria
- Dissimulam e ou encobertam:
 - conflitos e dissensões
 - classes sociais
 - relações de poder
 - Alienação (*Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História*, 1983, p. 12 e 13).

Essa forma “crítica” de leitura e de posicionamento ante à realidade trouxe, provavelmente, avanços e retrocessos. Os avanços se percebem na facilidade de identificação de problemas, de dificuldades; os retrocessos, na forma de encaminhamento, marcado pela impulsividade da militância, deixa de fazer a sistematização dos pontos problemáticos. Alguns problemas são apontados de forma confusa, a ponto de se agrupar, na discussão do livro didático, a denúncia de baixos salários.²²

Deixando-se de lado essa discussão espinhosa em torno de uma possível epistemologia do ensino de História, o seminário apontava para um problema que ainda continua, embora em nível reduzido, a dos professores não habilitados, lecionando História ou Geografia. Em 1983, apontava-se que quase 1/3 de professores de História no 1º grau não

²² Mesmo sem utilizar de sólidos elementos da psicologia social, deduz-se que essa forma de encaminhamento gera um “efeito Medusa”, ou seja, de petrificação dos sujeitos frente a grandeza ameaçadora da realidade, o que os desmobiliza. Tal efeito seria o contrário da intenção prévia dessa forma de encaminhamento.

estava devidamente licenciado. No 2º grau eram pouco menos de 1/5 de professores não licenciados, o que demonstra o nível de ensino de preferência dos professores de História.

Nas escolas da rede pública de ensino, a partir da década de 1980, a democratização do acesso à educação pela população economicamente mais humilde torna-se aos poucos realidade, reduzindo-se os elevados déficits de salas de aulas nessa década. Segundo Viana (2007), haveria em 1980 um déficit de 593 salas de aulas no estado. Em clima bem mais pessimista, a Associação de Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da regional de Dourados, eleva o déficit para “Cem mil crianças analfabetas, com idade acima dos sete anos”, sendo necessárias 3.140 novas salas de aulas para o problema da falta de oferta de vagas nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul (Relatórios: *Criação de Universidade; Situação do Ensino Público*, 1984, p. 3 e 6)²³.

Sobre a década de 1990, embora se especule certa permanência de déficit de vagas no ensinos de 1º e 2ºs graus, não se encontrou nos textos pesquisados denúncias de déficits em escolas públicas de Dourados. O certo é que o problema permanecerá com relação à falta de vagas em creches e em pré-escolas.

2.2 Panorâmica do perfil do professor de História obtida por meio do questionário

A primeira parte do questionário busca captar informações dos professores de História com ênfase em situações pessoais. Essas questões não são objeto de análises profundas neste trabalho, mas apresentam relevância para iniciar a tentativa de mapeamento do perfil do professor de História em Dourados, no esforço de visualizar padrões em relação ao perfil desses professores.

Para melhor apreensão do texto, sugere-se acompanhar, no decorrer da leitura, o questionário preenchido pelos professores que se encontra anexo, de modo a se perceber como os dados foram obtidos, e como foram formatadas as questões.

A primeira²⁴ pergunta do questionário solicita a identificação do nome do professor, caso ele se dispusesse. Apesar de constar no questionário a opção por em se identificar, 34 professores se identificaram e 13 preferiram o anonimato. A segunda pergunta solicitava o estado civil dos professores, cujas respostas constam a seguir:

23 Arquivo do Centro de Documentação Regional da UFGD. *Criação de universidade: situação do ensino público*. Nota 01 de 18/19 de agosto de 1984.

24 A numeração das perguntas que se referem ao questionário estão sublinhadas.

Estado Civil	Quantidade	Porcentagem
Solteiro(a)	19	40,43
Casado(a) pela primeira vez	23	48,94
Viúvo(a)	0	0
Casado(a) mais de uma vez	1	2,13
Divorciado(a)	3	6,48
Amasiado(a) ²⁵	1	2,13

Tabela 1: Estado Civil

Como se percebe, os dados mostram um perfil típico da sociedade ocidental cristã, prevalecendo o primeiro casamento ou a vida de solteiro. O número significativo de professores solteiros explica-se por representarem os professores jovens o maior grupo etário dos docentes, como consta no gráfico da oitava²⁶ questão:

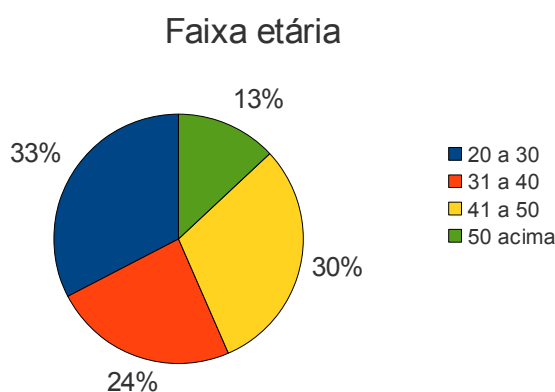


Gráfico 1: Faixa etária

A terceira questão pergunta sobre o pertencimento²⁷ ou não a alguma religião. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

- 25 A expressão “amasiado(a)” foi adotada para designar a convivência mútua entre parceiros sem registro de casamento civil, correspondendo à união estável.
- 26 A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE apresenta dados diferentes em relação ao perfil etário dos professores brasileiros no início dos anos 2000. Apesar das faixas etárias terem sido organizadas de modo diferente, os dados são passíveis de comparação. Segundo a CNTE, o primeiro grupo, na faixa de 18 a 24 anos, correspondia a 3%; o segundo, de 25 a 39 anos, com 38%; o terceiro, de 40 a 59, com 54%, o quarto; a partir dos 60 anos, com 2%; as abstenções ficaram em 2% (CNTE, 2003, p. 4). Em Dourados, se se reorganizar os grupos etários entre jovens e velhos professores de História, o grupo jovem, de até 40 anos, ficaria em 57%, diferente da pesquisa do CNTE, na qual a mesma faixa etária ficaria em 41%.
- 27 Não é objetivo aferir o grau de frequência dos professores a um templo religioso. No caso do alto número de professores que se declararam católicos, pode ter havido a permanência de uma concepção do catolicismo ligada ao passado, quando esteve instituído como religião oficial do Estado. Mesmo que a participação seja esporádica, ou praticamente inexistente, o critério de pertencimento a uma religião é a demonstração da subjetividade do professor.

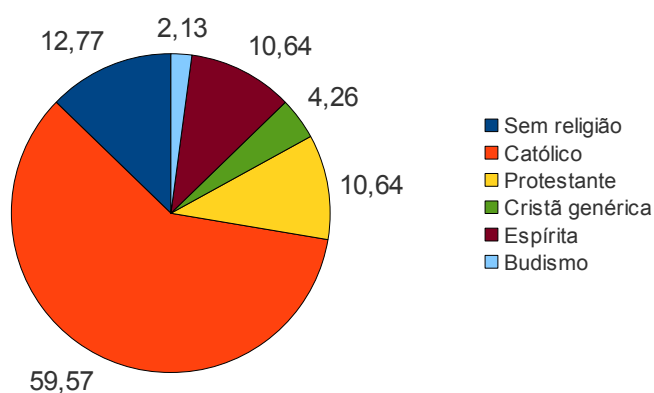


Gráfico 2: Religiosidade

A religiosidade²⁸ aparece como um traço forte nas identidades dos professores de História. Aquele estereótipo, bastante difundido sobre o professor de História ser ateu, não se confirma nesses dados.

Pacievitch (2007) apresentou em seu trabalho denominado *Nem sacerdotes, nem guerrilheiros*: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades, o perigo das simplificações causadas pela adoção de estereótipos. A autora utiliza o termo “identidades complexas” para discutir a identidade do professor de História e analisa os dados colhidos em sua pesquisa com aporte teórico selecionado. O título de seu trabalho é chamativo, pois o guerrilheiro – ateu – e o sacerdote – religioso – aparentemente são estereótipos contraditórios, mas ambos possuem objetivos salvacionistas – conforme a oração do Pai nosso: “assim na Terra como no Céu”. Se os estereótipos não correspondem mais à representação da realidade, há, no mínimo, certos sentidos esvaziados na identidade desse professor, o que pode levar à situações de crise.

A quarta questão diz respeito à existência e à quantidade de filhos entre os professores. 64% dos professores responderam ter filhos. A seguir, encontram-se os dados quantitativos a respeito dos filhos dos professores:

28 Segundo o Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública – ACP, em pesquisa feita em 2009 com professores da rede pública daquele município, 71,68% dos professores disseram participar de alguma atividade religiosa e, 84,5% dos entrevistados “gostariam que o ensino religioso fosse incluído nos conteúdos escolares” (ACP, 2009, p. 74). Esses dados demonstram a forte presença da religiosidade no universo mental dos professores, não apenas nos de História de Dourados, podendo ser generalizado para os do estado de Mato Grosso do Sul.

Quantidade	Total	Porcentagem
Um	14	47
Dois	9	30
Três	7	23

Tabela 2: Quantidade de filhos por professor(a)

A respeito dos professores que possuem filhos, o quantitativo ficou próximo da tendência geral da sociedade, levando em consideração que a maior parcela de professores está no grupo etário mais jovem. No censo demográfico de 2000,²⁹ a taxa média de fecundidade da mulher brasileira era de 2,3 filhos. A média de filhos entre os professores ficou em 1,77. Com relação ao número de filhos, vale lembrar que foram encontrados casais de professores de História com filhos em comum.

A quinta questão diz respeito aos locais de trabalho e ao tipo de vínculo do professor com a escola. Professores interinos, com contrato temporário e instável constituíam 26%; os efetivos, contratados por meio de concurso público e com estabilidade empregatícia somam 67%, e os efetivos que tiveram acréscimo de carga horária, sendo chamados de interinos e efetivos constituem 7%. Desse montante, 46% estão empregados exclusivamente no estado, 22% apenas no município, 26% no estado e no município e apenas 6% no estado e na rede privada. Por esses resultados, no ano de 2009, o estado era o maior empregador e a maioria dos professores estavam concursados. No entanto, haveria cerca de 1/3 de contratos temporários de professores de História no município de Dourados.

Os dados acima se referem apenas ao quantitativo de professores acessados. Em relação à quantidade de professores efetivos e interinos, esses números sofrem constantemente variações, devido ao fato de os efetivos poderem usufruir de licença – por motivos de ordem pessoal ou por motivo de tratamento de saúde – e continuarem recebendo remuneração.

A sexta questão refere-se à carga horária dos professores. A seguir, o gráfico com as informações obtidas:

²⁹ Fonte: Censo Demográfico 2000, Fecundidade e Mortalidade Infantil, Resultados Preliminares da Amostra

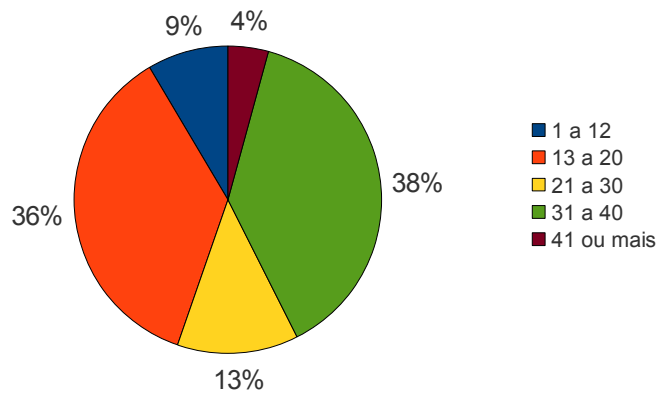


Gráfico 3: Carga horária semanal

A partir da sétima e nona questão, tem-se mais dois gráficos referentes ao sexo e ao tempo de docência:

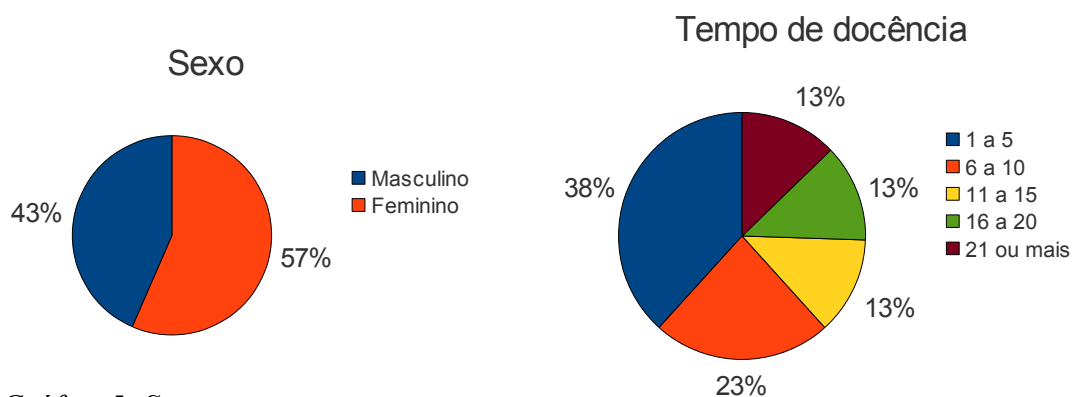


Gráfico 5: Sexo

Gráfico 4: Tempo de docência

Os dados demonstram que o sexo feminino constitui maioria entre os docentes. Segundo a ACP, o indicativo nacional é de 78% de mulheres no magistério e, em Campo Grande/MS, esse quantitativo ficou em 68%. Mediante esses dados, compreende-se que a docência no ensino básico relacionada à disciplina de História atrai um número significativo de homens.

Com relação aos dados acerca do tempo de docência, eles induzem a fazer alguns questionamentos. Em Dourados, o curso de História da UFGD possui mais de trinta anos e o grupo majoritário de docentes em História nas escolas é constituído de professores com poucos anos em sala de aula. Certamente, este é um indicio da depreciação da profissão por

parte dos próprios graduados em História. Pode-se inferir, de modo genérico que, em muitos casos, uma quantia significativa de graduados em História que iniciou suas atividades docentes, ou se dirigiu para outras cidades, ou abandonou a profissão.

Com isso, percebe-se a existência de um ciclo de renovação de professores recém formados. Sublinhe-se o fato de que parte desses egressos sequer iniciam a carreira docente. Infelizmente, não foram encontrados dados que indicassem o perfil da trajetória dos egressos do curso de Licenciatura em História da UFGD.

A décima questão perguntava sobre o tempo empregado na formação inicial. A grande maioria assinalou ter realizado a formação inicial em 4 anos, tempo mínimo para a conclusão do curso de História na UFGD até 2009. Os dados dessa questão foram agrupados da seguinte forma: de 2,5 a 4 anos: 90% – apenas um colaborador assinalou licenciatura curta –; de 6 a 8 anos: 7,5%; de 9 a 11 anos: 2,5%.

A questão número onze perguntava ao professor se ele havia lecionado antes de se habilitar pela universidade. Obteve-se 21% de respostas positivas. Isso mostra que uma parcela não desprezível dos professores teve experiência como docente antes de estar licenciada.

A questão número doze pergunta: Você já lecionou ou leciona alguma disciplina além da História? Em caso afirmativo, qual? A grande maioria – 83% – já lecionou outra disciplina. O variado leque de disciplinas já ministradas impressiona. O gráfico adiante demonstra essa condição:

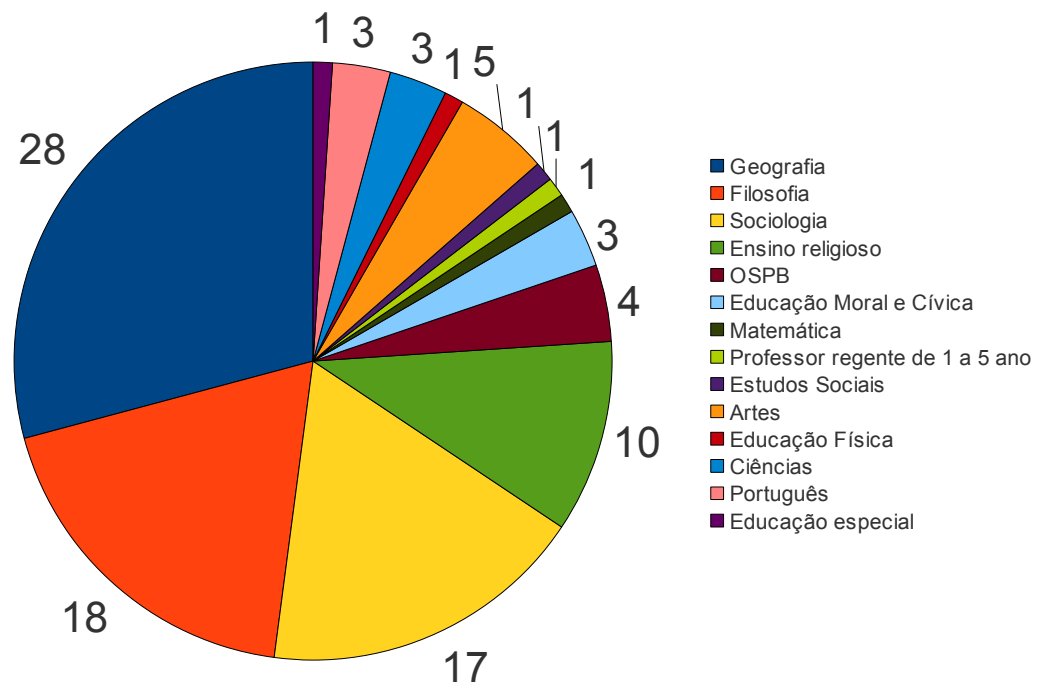


Gráfico 6: Rol de disciplinas lecionadas por professores de História

A quantidade e a diversidade de disciplinas ministradas por esses professores se destacam, configurando o professor de História como uma espécie de profissional “curinga” na escola. Em geral, as disciplinas ministradas são vizinhas à área de História. Algumas dessas disciplinas foram ou são lecionadas por professores de História que fizeram o curso de Estudos Sociais e que posteriormente se formaram em História.

Do mesmo modo que esses professores de História lecionam outras disciplinas, professores de outras disciplinas também lecionam História. Isso tem a ver com o fato de que para ser contratado, de forma interina, o professor precisa ter um bom relacionamento com a direção da escola, uma vez que inexistem regras claras para esse tipo de contratação, a decisão permanece no âmbito do diretoria da unidade escolar.

Durante o ano de 2009, era de inteira responsabilidade dos diretores das escolas estaduais a seleção de professores para as vagas em que não havia concursados. A rede municipal seguiu critério técnico, por meio de análise de currículo³⁰, segundo as regras da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED. Em 2010, esse processo de

³⁰ Essa informação pode ser conferida no Diário Oficial do Município de Dourados-MS, n. 2.432 de 8 de janeiro de 2009.

seleção se modificou, ocorrendo alterações que tornaram obscuros os critérios de seleção para o professor temporário.

O ano de 2010, no município de Dourados, foi marcado pela crise política instalada na gestão do prefeito Ari Valdecir Artuzi. Além de as denúncias de corrupção serem confirmadas, as práticas políticas configuradas para favorecer pessoas que convergiam para determinado grupo político, de caráter personalista, atingiram a educação, em especial no que diz respeito à seleção de professores temporários.

O Diário Oficial do município do dia 14 de dezembro de 2009 publicou a regulamentação da convocação de professores temporários não efetivos para o ano seguinte. Conforme esse documento, os interessados deveriam entregar Curriculum Vitae na Secretaria Municipal de Educação. O Departamento de Administração Escolar/Núcleo de Recursos Humanos analisaria os currículos e emitiria parecer sobre a decisão final da SEMED, sem discriminar os critérios para tal. Após o decorrer de um mês, o Diário Oficial do dia 18 de janeiro de 2010 publica uma resolução para maquiagem a roupa da seleção. Como se não bastasse a tonalidade obscura do documento, o artigo sétimo da resolução revela melhor as indecisões da política educacional no município daquele ano: “A comissão poderá adotar outros critérios além dos previstos nesta Resolução” (2010, p. 02).

Relatos informais de professores da rede municipal sobre a contratação de professores temporários apontam que, quando a SEMED não encaminhava o professor interino para a escola, quem o fazia era a direção da unidade escolar. Prática que orienta para uma decisão de caráter subjetivo interferindo na contratação do funcionário público.

A pergunta treze diz respeito ao nível máximo de habilitação acadêmica, destacando-se nas respostas a quantidade de professores com especialização. Segue o gráfico relacionando à respostas da questão:

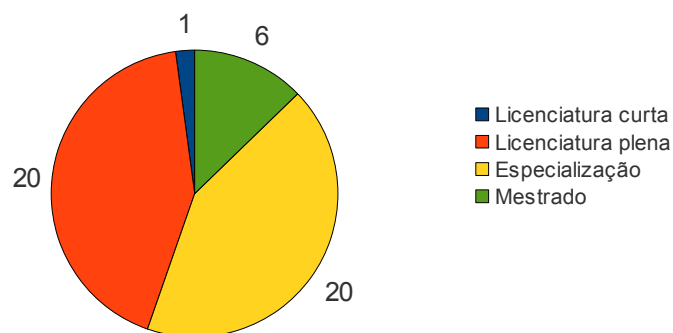


Gráfico 7: Titulação acadêmica.

Percebe-se no gráfico que a quantidade de professores com especialização é a mesma que a dos professores com licenciatura plena. Tal fato deve-se, provavelmente, às facilidades do mercado das universidades não públicas em ofertar cursos de especialização relacionados à educação. Também reflete a política salarial do município em relação à progressão profissional. O professor da REME³¹ tem os seguintes incentivos para a formação continuada de acordo com a titulação: licenciado para especialista: 10%; especialista para mestre: 5%, mestre para doutor: 15%³². Verifica-se que os incentivos financeiros para o professor com a titulação de especialista são mais significativos, quando comparados aos oferecidos para o professor mestre.

Existem, no município, outras duas formas de progressão na carreira. A primeira é a promoção por merecimento – o professor é avaliado, a cada dois anos, tendo em vista a assiduidade e o cumprimento de seu planejamento. A segunda leva em conta o tempo de serviço – o professor é promovido, a cada três anos, caso não atenda aos critérios da promoção por merecimento. O professor que atingir o ponto máximo da verticalização da formação terá de acréscimo 30% na remuneração se comparado ao salário inicial. Caso o professor permaneça o tempo máximo previsto pela tabela de remuneração, poderá acumular 40% de aumento em relação ao professor ingressante.

Observa-se que a política de valorização salarial fornece incentivos maiores para a progressão horizontal, para a permanência do professor na instituição, em detrimento da formação desse profissional, embora ambas as políticas – a vertical e a horizontal – sejam mescladas. Daí poder-se dizer que, conforme o gráfico da questão treze, a verticalização da formação funciona como uma força centrífuga que expelle o professor do ensino básico para o ensino superior.

A questão quatorze pergunta a respeito da esfera de ensino em que os professores lecionam. Destaca-se a do ensino fundamental³³, o principal local de trabalho do professor de História, uma vez que oferece maior carga horária da disciplina. Dos professores acessados por meio do questionário, 59,2% lecionam no ensino fundamental, 38,2% no ensino médio e 2,6% no ensino superior. O próximo gráfico ilustra os níveis de ensino em que os professores se inserem:

31 Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

32 Os coeficientes a respeito dos tipos de progressão profissional foram obtidos no Diário Oficial do Município de Dourados, nº 2.534, de 10 de junho de 2009, p. 02.

33 No estado de Mato Grosso do Sul, a disciplina História é trabalhada por professores licenciados em história a partir do 6º ao 9º ano no ensino fundamental com três aulas semanais por turma. No ensino médio, os três anos desse nível tem apenas duas aulas semanais por turma.

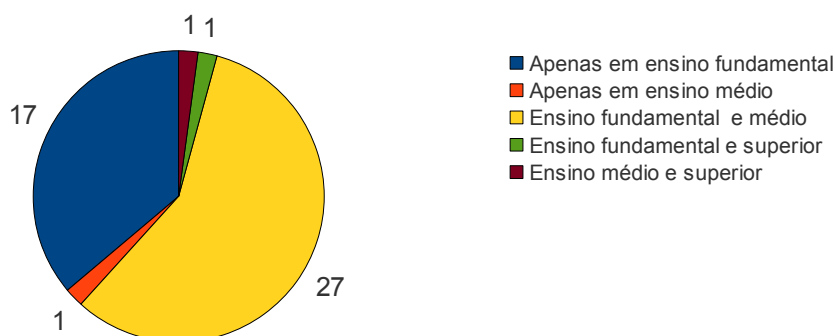


Gráfico 8: Atuação do professor em nível de ensino

A questão quinze refere-se à utilização dos livros didáticos. A maioria utiliza esse recurso desde o início da carreira e, por se tratar de um objeto há muito presente nas discussões do ensino de História, essa questão não será objeto de análise.³⁴

A título de síntese sobre os dados do questionário deste capítulo, logo na primeira questão, percebe-se a boa receptividade do questionário entre os professores, posto que a maioria dos professores permitiu se identificar.

Da segunda à quarta questão, nota-se que os professores não são seres isolados, encontrando-se em patamar semelhante ao das médias da sociedade brasileira no que tange ao estado civil, à religião, à seus filhos.

Os dados da quinta questão demonstram que a maioria dos professores de História encontra-se efetivada e que a rede estadual emprega mais professores de História em relação à prefeitura de Dourados. Os dados também remetem para a discussão em torno do imbricamento entre os campos político e educacional, possibilitado pelo afrouxamento das normatizações oficiais. Isso favorece a administração da coisa pública a partir de parâmetros personalistas, oriundos da esfera privada, diminuindo a importância da formação profissional na seleção e na contratação de professores temporários.

³⁴ Para a introdução nesse objeto de estudo, recomenda-se a leitura de: BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*; FREITAG, Bárbara et al. 1997. *O livro didático em questão*. Além de livros que se dedicam exclusivamente ao livro didático, existem muitos artigos sobre a questão. Pode-se consultar, por exemplo, as publicações de artigos nos eventos do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH.

Por meio da sexta questão, observa-se a heterogeneidade da carga horária dos professores – os dois maiores grupos, o dos professores que lecionam de 13 a 20 horas/aula semanais e o dos que possuem a jornada de 31 a 40 horas/aulas semanais.

A sétima questão demonstra serem as professoras, o sexo feminino, uma ligeira maioria. A oitava questão demonstra ser o grupo etário mais jovem que constitui a maioria dos professores, seguida por professores de 41 a 50 anos, esses constituem a grande parte dos estabelecidos e institucionalizados no sistema de ensino.

A nona questão, de certa forma, reforça a visualização do fenômeno apontado pela questão anterior. Os professores com pouca experiência constituem 1/3 do total de professores do município. O próximo grupo, com experiência de 6 a 10 anos teve uma diferença de 15% em relação ao primeiro, constituído de 23% do total. Os outros três grupos seguem na mesma faixa dos 13%. Mediante esses dados, visualiza-se a existência de um ciclo de renovação de professores, anteriormente apontado. Reforce-se essa leitura do fenômeno com a exposição desses dados sendo outra forma de gráfico:

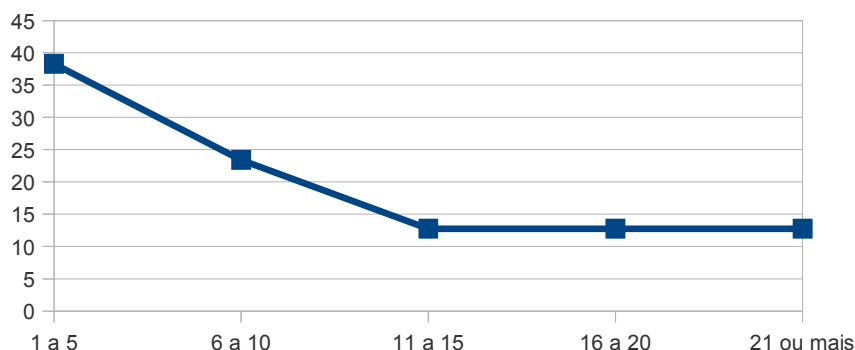


Gráfico 9: Percentual do tempo de docência em anos

Em relação ao tempo decorrido na formação inicial, pergunta levantada pela décima questão, pode-se dizer que a quase totalidade dos professores concluiu essa formação no prazo mínimo oferecido pelas universidades públicas para a licenciatura plena em História. A tendência encontrada é a do professor graduar-se em instituições públicas e pós-graduar-se, em nível de especialização, em instituições privadas.

A questão onze revela professores que tiveram experiências como docentes antes de estarem licenciados. Por meio da questão doze, percebe-se o grau de inserção dos professores de História em outras disciplinas, embora a maioria delas sejam vizinhas à História.

Pelos dados da questão treze, verificou-se quantidade significativa de professores com especialização, o que foi relacionado com as oportunidades mercadológicas oferecidas, tanto no que diz respeito ao mercado educacional privado na esfera do nível superior, quanto a políticas públicas de progressão na carreira. Na questão quatorze, foi possível visualizar o como os professores de História de Dourados se inserem nas esferas do ensino, destacando-se o ensino fundamental, pois ali está a maior demanda por professor.

Neste capítulo que, inicialmente, propunha-se a apresentar dados de caráter ilustrativo, sinaliza também para a complexidade que envolve discutir o perfil do professor de História. O debate expressado exige tratar o perfil do professor de História em diferentes graus e níveis. Tem-se a impressão de que, ao olhar esse objeto, estamos diante de um plano cartesiano. Assim, ora o olhar se dirige para a árvore, ora para a amplitude da floresta.

CAPÍTULO 3

Dilemas da docência

Este capítulo foi escrito enquanto uma tentativa de conhecer a “face oculta” do professor de História, mediante a exposição de problemas e situações conflituosas, muitas vezes recorrentes em conversas com professores quando se interpelava sobre o cotidiano docente. Tangenciando o senso comum, leituras teóricas sobre teoria da história e ensino de História, indagações surgiram e determinaram os problemas a serem discutidos.

Inicialmente, se esperava dos professores altos graus de visualização dos dilemas apontados no questionário. Alguns professores confluíram nessa expectativa e, os que não a corresponderam, proporcionaram os maiores desafios à pesquisa. A heterogeneidade das respostas surpreendeu, constringendo a reflexões para tentativas de análises que ultrapassam a exposição dos dados. A seguir encontram-se os resultados empíricos obtidos por meio da sistematização dos dados do questionário, interpretações das questões e dos itens formatados via escala Likert, e respostas a perguntas de múltipla escolha.

3.1. Questão dezesseis

Inicia-se a discussão da questão dezesseis com a narrativa de impressões sobre algumas respostas e sobre a transcrição de anotações feitas pelo punho de professores, haja vista que o último item da pergunta apresenta um espaço opcional para outros apontamentos. Como o leitor perceberá, essa é uma das questões mais importantes para a pesquisa.

Destacaram-se as respostas quantitativas de alguns professores. Um professor assinalou em todos os itens da pergunta, o valor 3 – que corresponde no questionário ao item “às vezes”. Apenas nessa questão ele agiu dessa forma. Isso desperta certa curiosidade por ele ter se comportado de modo tão relativo ou, conforme expressão popular, “ter ficado em cima do muro”. Uma professora assinalou, do lado esquerdo dos itens A, D, e G, um “X”. Esses itens receberam o peso máximo. Além desses itens, nessa questão, ela assinalou o item C com

o peso 3. No item B, aparece uma mancha de corretivo de caneta no quadrado pertencente à valoração “Quase sempre”. Esse item não foi valorado. Por que será?

Outros sete professores deixaram narrativas com caráter crítico, ou melhor, de denúncia. Os comentários foram transcritos tal como grafados pelos professores. São eles:

falta de participação da família. O ECA que desestruturou as crianças e adolescentes

SALA COM MUITOS ALUNOS, O GOVERNO TRABALHA com a lógica de nº mínimo de Alunos na sala e não o máximo.

número de aulas deixa a desejar com o mínimo de 3 aulas e excesso de alunos na sala de aula é terrível o que geralmente ocasiona a indisciplina dos alunos

Salas super lotadas, falta de tempo e formação

FALTA DE MANUTENÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS (VIDEO, SEM CONDIÇÕES, SEM CABO, COMP. ESTRAGADO, FALTA DO APAGADOR, ETC)

ECA→ Est. Criança Adolescente, Mãe e Pai que depositam os filhos na escola e esquecem dele aqui.

TER AULAS diSTRiBUÍdAS EM VÁRiAS ESCOLAS CAUSA UM DESGASTE FÍSiCO MUITO MaiOR, REFLETiNDO diRETAMENTE NA QUALiDADE do PROCESSO DE ENSiNO.³⁵

É bem provável que os professores que apresentaram essas respostas estavam realmente incomodados quando as escreveram. Dos sete professores que manifestaram suas narrativas, apenas dois tiveram uma elevada criticidade na valoração dos itens da presente questão, mas ambos não responderam ao item G. Pela forma que as respostas estão, infere-se a situação de estresse do professor e o pouco tempo disponível para responder o questionário. Daí outro elemento importante para se pensar: como o professor pode articular estratégias para o melhoramento do ensino, sem ter tempo disponível para pensar nas instâncias rotineiras da própria profissão?

Pode-se criticar o método deste trabalho, odiar os números e a maneira, talvez, pesada da leitura deste texto. No entanto, caso fosse montado o questionário para “captar a subjetividade dos professores” por meio de questões abertas, visando respostas dissertativas, com a quantidade de situações levantadas no questionário, não se tem ideia do tempo que

³⁵ Assim como este, outro professor também mesclou letras maiúsculas e minúsculas.

seria gasto para a compilação dos dados. *Voilà!* Feita a opção, o que resta é percorrer o caminho.

A questão mencionada tinha como objetivo aferir o grau de incômodo dos professores quanto aos itens expostos. Os itens A, D e G apresentaram médias com alta valoração; já os demais não corresponderam à expectativa prévia do pesquisador de encontrar na maioria dos professores alto nível de incômodo, nas situações em que os itens apontam.

16- Quais os fatores que corroboram para que os objetivos de suas aulas não sejam alcançados ou alcançados parcialmente?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Indisciplina	3,68	1,07
b) Ausência de reflexão sobre os problemas da escola com os colegas ³⁶	2,57	1,14
c) Falta de material	2,81	1,08
d) Má remuneração, o que leva ao sobrecarregamento de aulas, reduzindo a qualidade do ensino	3,43	1,21
e) Poucas aulas por turma	3,04	1,35
f) Má estrutura física da escola	2,57	1,35
g) Falta de conhecimento prévio dos alunos ³⁷	3,60	1,02

Tabela 1: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor

Abaixo estão os dados da questão dezesseis representados em gráficos:

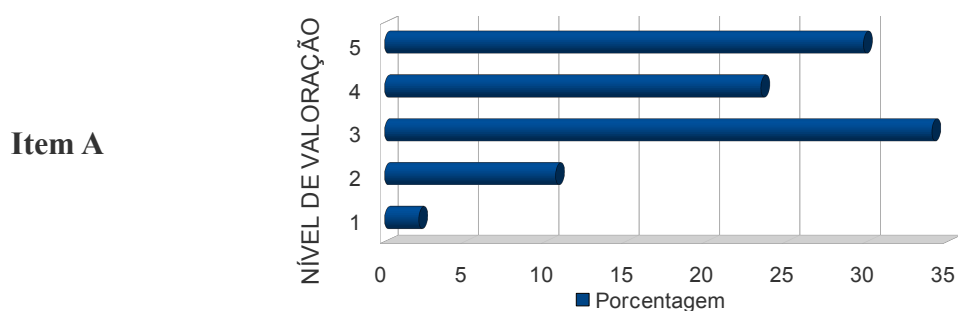


Gráfico 10: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: INDISCIPLINA

36 Na análise do relatório de qualificação, foi apontado um problema de construção da frase. Para efeito de esclarecimento, o que se busca é aferir a possível percepção da ausência de reflexão, entre os professores, sobre os problemas da escola.

37 Se tomado de forma isolada o enunciado deste item, constata-se um problema de formulação, pois poder-se-ia interpretá-lo como a aferição de uma falta completa de conhecimento prévio do aluno, cabendo melhor trocar a palavra falta por insuficiência. No entanto, o método atribui um sentido flexível à palavra falta, pois favorece sua atribuição de sentido na escala de valoração do item. Este também é um exemplo da dificuldade em elaborar questionários fechados, que geram dúvidas quanto à sua forma e ao seu conteúdo. Essas dúvidas são notadas enquanto parte do processo de amadurecimento do objeto da pesquisa.

Para a maioria dos professores de História, a indisciplina é o fator de maior incômodo na lida em sala de aula. Apenas 6 professores – menos de 15% do total dos colaboradores – consideram-se pouco afetados por esse tipo de problema. A maioria individual ponderou o valor 3, correspondente à valoração “às vezes”. A soma dos valores mais altos ultrapassam os 50% das respostas. A indisciplina é demonstrada como uma notável presença na realidade da docência, embora varie de professor para professor. Provavelmente isso se deve às diferentes estratégias e objetivos empregados no ensino, igualmente como o ambiente escolar onde o professor se insere.

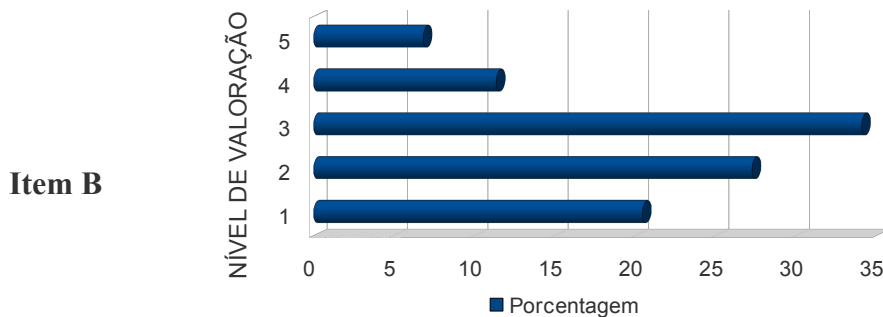


Gráfico 11: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: AUSÊNCIA DE REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA COM OS COLEGAS

A situação apontada pelo item B é delicada, pois vários fatores influenciam a concepção acerca de “reflexão”, de “problemas” e até mesmo de “colegas”. A análise se preocupa com a “ausência de reflexão” assinalada pela maioria dos professores que não identifica profundos conflitos no ambiente escolar com relação aos seus colegas de profissão. De acordo com os dados, parece haver boas condições institucionais para uma reflexão coletiva, demonstrado pelas respostas, e se relacionam em termos infraestruturais, ao tempo e ao espaço dispensados para essa reflexão. Em termos de superestrutura, estaria a capacidade intelectual, o que poderia ser chamado de consciência dos professores, configuradora de um ambiente cultural da escola do tipo “reflexivo”. Elencam-se duas possibilidades para o entendimento dessas respostas:

- Confiar nos dados apresentados: os problemas não foram ressaltados porque pouco existem, pelo menos para a maioria que não se incomodou com essa situação;

- Questionar a ausência representada pelo baixo apontamento de problemas: neste ponto, haveria um ocultamento, intencional ou não; pois o fato de não mostrar um problema de ordem coletiva, no qual o próprio indivíduo está inserido, configura estratégia para velar os próprios conflitos. Faltariam parâmetros para esse debate e, uma vez inexistindo tal prática, com a naturalização das relações sociais que se constituem na escola, eles seriam pouco percebidos. Daí, pode-se voltar novamente a atenção aos dados do referido item: nele encontram-se o grupo dos indivíduos que se sensibilizaram para a chamada do problema; a maioria que buscou a relatividade, e o maior grupo, que ponderou os menores valores, pouco se incomodando ou não percebendo a ausência da situação levantada.

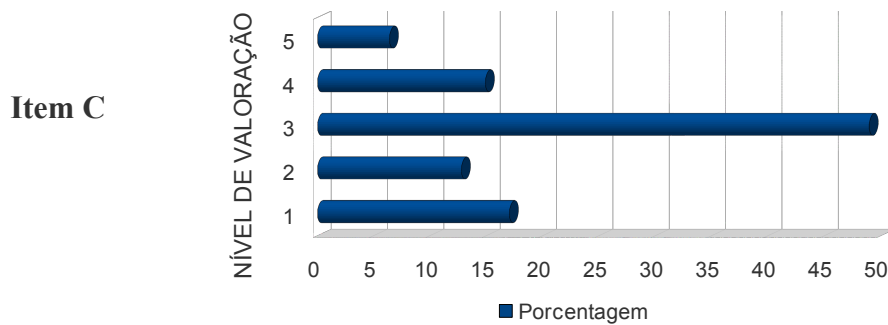


Gráfico 12: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: FALTA DE MATERIAL

Em geral, a falta de material escolar interfere “sem grandes dores” nas condições de trabalho, embora uma minoria tenha observado que esse é um problema radical. Pelos dados, será possível acreditar numa melhoria da escola pública? Ou o professor se satisfaz com o tripé: quadro, giz e livro didático? Afinal, a necessidade de material – sejam os da infraestrutura da escola, sejam os didáticos – está associada aos objetivos e aos métodos do professor. Não é possível afirmar, com precisão, mas esses dados indiciam uma demonstração da estreiteza de perspectiva didática e do conforto no trabalho por uma parcela significativa de professores.

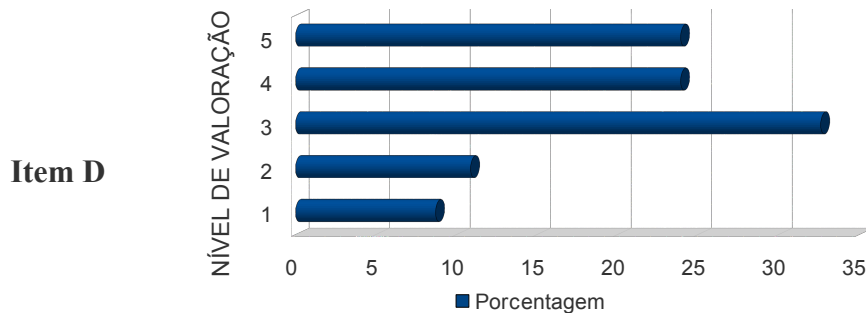


Gráfico 13: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: MÁ REMUNERAÇÃO, O QUE LEVA À SOBRECARGA DE AULAS E REDUZ A QUALIDADE DO ENSINO

Aqui, a maioria dos colaboradores demonstra a influência negativa da má remuneração sobre seu trabalho. Isso não apontaria para uma frustração profissional, numa sociedade na qual o reconhecimento maior advém do sucesso financeiro? Ou o sentimento missionário equilibraria uma possível tensão? A expectativa inicial era encontrar maior crítica à baixa remuneração, elemento que certamente influencia na qualidade do trabalho docente.

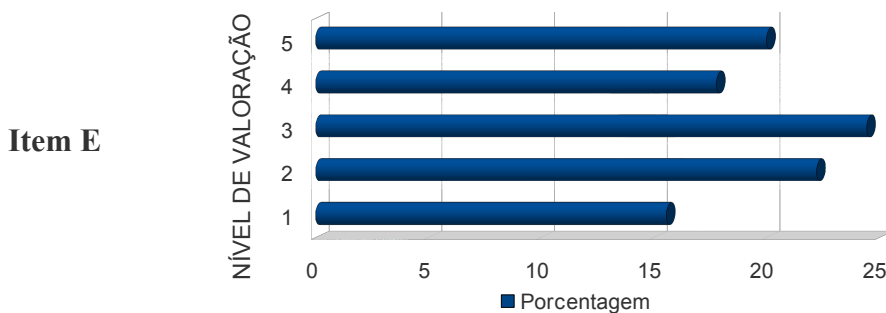


Gráfico 14: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: POUCAS AULAS POR TURMA

Neste item, percebe-se uma parcela não desprezível de professores demonstrando que poderia desempenhar um trabalho melhor se tivesse mais tempo em sala de aula. A heterogeneidade faz surgir, por meio do método de captação dessas opiniões, três tendências: os que se sensibilizaram pelo tema – níveis de valoração 4 e 5; os relativistas – nível 3; e os não ou pouco sensibilizados – níveis de valoração 1 e 2.

Pode-se pensar os dados desse item como indícios da estreiteza de horizonte dos professores que ponderaram de 1 a 3, nesse caso, relacionando-os aos objetivos educacionais?

Numa outra perspectiva, pode-se pensar que os dados apontam para uma descrença no sistema educacional entre alta parcela de professores, a partir da pergunta: De que adiantaria aumentar a carga horária, se o ambiente escolar contém elementos que travam boas iniciativas?

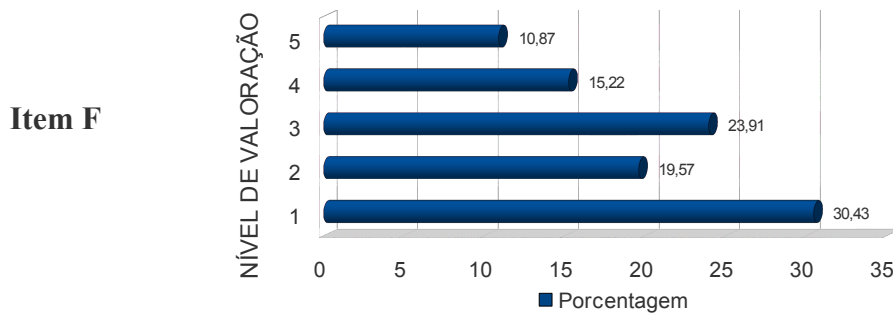


Gráfico 15: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: MÁ ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Os dados desse item mostram pouco incômodo em relação à estrutura física da escola – prédios, mesas, cadeiras, quadros – material básico para que uma escola realize suas atividades. Apenas 1/4 dos professores respondeu de modo radical:

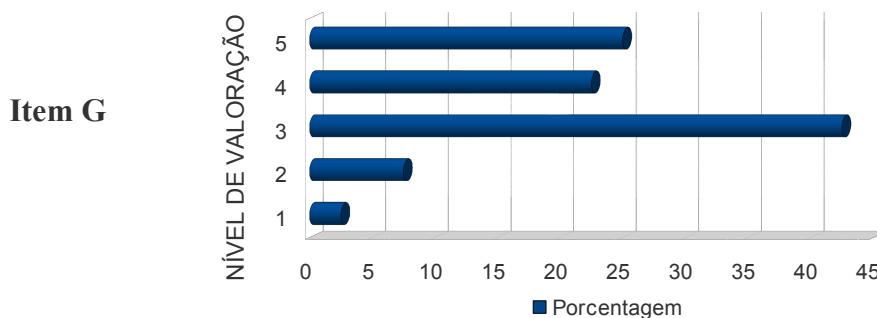


Gráfico 16: Fatores que interferem negativamente nos objetivos do professor: FALTA DE CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

Com relação ao item G, a maioria dos colaboradores percebe o déficit de aprendizagem dos alunos. Isso demonstraria uma possível insatisfação com o resultado de seu trabalho? Com o trabalho de colegas que lecionaram para os seus alunos em anos anteriores? Com a estrutura do sistema de ensino? Ou com entraves culturais para o conhecimento metódico? Esse item foi elencado como um dos mais importantes, tanto pela alta valoração,

quanto pelas ausências de respostas que o gráfico não contempla. O item G deixou de ser valorado por 7 professores, sendo o item com maior quantidade de abstenção.

Segundo os dados, os principais incômodos destacados nesta questão foram a indisciplina, a insuficiência de conhecimento prévio por parte dos alunos e a má remuneração financeira. Os incômodos relativos ou de tendência divergente foram: a falta de material e as poucas aulas por turma. De resto, os incômodos menores: a estrutura física da escola e a ausência de reflexão sobre os problemas entre os professores.

3.2. Questão trinta e dois

O gráfico abaixo refere-se à pergunta: *Com qual frequência você atinge as intenções de suas aulas?*

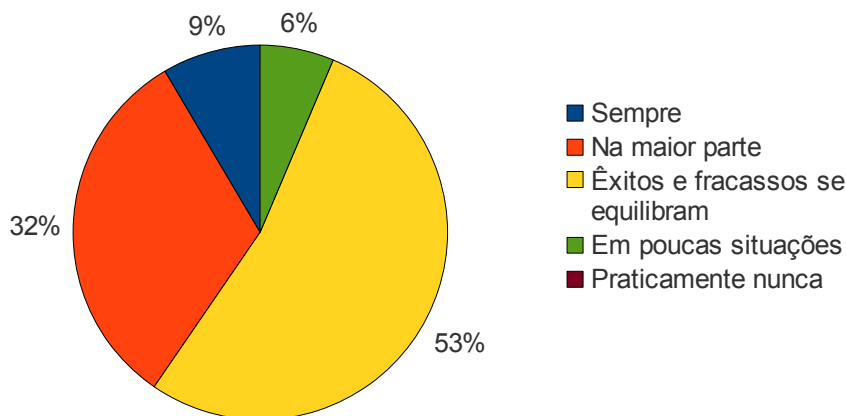


Gráfico 17: Resultado do trabalho do professor em sala de aula

Considerando os desafios e os problemas que possui o sistema escolar brasileiro, em especial os do ensino de História, o grau de positividade dos dados suscita desconfiança, apesar de mais da metade dos professores responderem *Êxitos e fracassos se equilibram*. Nenhum professor assinalou o item *Praticamente nunca*, conforme consta no questionário. 41% respondeu positivamente sobre o resultado de seu trabalho.

As respostas a essa questão estão condicionadas a vários fatores, uma vez que os resultados dependem de tipos de intenções e de condições dos processos de ensino/aprendizagem. Assim, por exemplo, a proposição de poucos objetivos ou exigências

minimizadas podem se constituir em estratégia de facilitamento para alcançar a satisfação das metas estabelecidas pelos professores. Isso não é tudo. Se se estabelecer relação entre os resultados dessa questão com os do item G da questão dezesseis, acerca da insuficiência de conhecimento prévio do aluno, percebe-se um conflito. Há uma desvinculação de sentido sobre o que o aluno aprende no “presente” com o que ele deveria ter aprendido. Como pode o aluno estar aprendendo, tal como os professores expuseram a questão, e apresentar aqueles níveis de insuficiência de conhecimento prévio?

Para ilustrar o paradoxo da satisfacionalidade do trabalho docente, empregou-se uma comparação com as valorações em níveis inversamente proporcionais, ou seja, o aluno que “realmente” aprende na escola não apresentaria ou possuiria poucos problemas de conhecimento prévio. Racionalmente, se esperaria a mesma proporcionalidade nas respostas em cada linha da tabela a seguir:

Questão <u>trinta e dois</u> (Resultado do trabalho do professor em sala de aula)		Questão <u>dezesseis</u> item G (problemas de conhecimento prévio de conteúdos da disciplina História, por parte do aluno)	
ITEM DE VALORAÇÃO	(%)	VALORAÇÃO DO ITEM	(%)
Sempre (5)	9	Nunca (1)	2,5
Na maior parte (4)	32	Quase nunca (2)	7,5
Êxitos e fracassos se equilibram (3)	53	Às vezes (3)	42,5
Em poucas situações (2)	6	Frequentemente (4)	22,5
Praticamente nunca (1)	0	Quase sempre (5)	25

Tabela 2: Comparação da visualização do resultado do trabalho do professor vinculada à percepção, sobre os alunos, de déficits de conhecimento prévio de conteúdo da disciplina História

Um outro modo de olhar os dados é agrupar em família de níveis de valoração, ou seja, ao se somar os valores próximos, tem-se 3 entidades de respostas. Na questão trinta e dois, a soma da família alta – o que corresponde à soma das valorações positivas mais elevadas – é constituída de 41%, a relativa 53%, e a família baixa 6%. No item G da questão dezesseis, a família alta tem 47%, a relativa 42,5%, e a família baixa 10%. O conflito maior que se percebe é com as famílias altas de ambos os elementos. Assim, tem-se mais de 40% de respostas incongruentes referentes às famílias altas, isto é, o agrupamento daqueles níveis é inversamente proporcional, com o aluno aprendendo no presente, mas seu aprendizado se esvai com o passar do tempo.

3.3. Questão trinta e seis

A questão de número trinta e seis pergunta: *Você encaminha atividades extra-classe para os alunos?* Houve 44 respostas *Sim* e apenas 3 *Não*. Dos professores que se utilizam dessa estratégia de ensino, 42 informam sobre o grau em que os alunos correspondem a essa estratégia didática. De modo geral, as respostas a essa questão estão em sincronia com as da anterior. Nenhum professor assinalou a opção *Nunca*. Segue o gráfico:

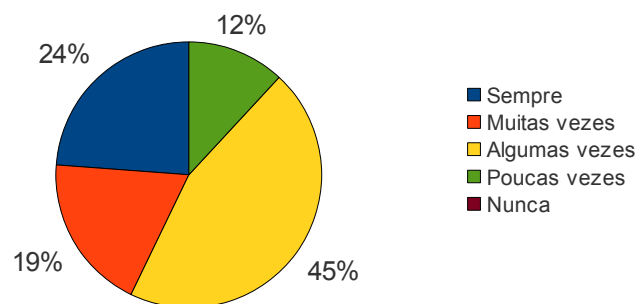


Gráfico 18: Nível de feedback das atividades extra-classe

3.4. Questão quarenta e um

A questão de número quarenta e um tem enunciado, talvez, instigante: *Como as seguintes instituições/entidades sociais competem com o saber escolar?* A análise envolve crença e descrença nas respostas. Crença para trabalhar o aspecto objetivo dos dados, considerando que o colaborador tenha conseguido interpretar a expressão “*competem com*” no sentido de concorrer com o saber escolar, ou seja, identificar rivalidades. A descrença por suscitar a dúvida necessária à interpretação das respostas. Os dados estatísticos estão na tabela a seguir:

41- Como as seguintes instituições/entidades sociais competem com o saber escolar?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) TV	3,93	1,03
b) Músicas	3,48	0,84
c) Pais	3,16	1,09
d) Amigos	3,16	1,09
e) Igreja/religião	3,02	1,12
f) Internet	3,89	0,98

Tabela 3: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar

Essas respostas se destacam, pois todos os itens listados, de certo modo, são percebidos como concorrentes com o saber escolar, conforme as médias obtidas. Mas o que seria o saber escolar? Na falta de uma conceituação operacional para este trabalho, acredita-se ser de uma entidade abstrata. Itens tais como a TV, música e internet, tomados pela literatura normativa sobre o ensino de História numa acepção positiva, tiveram nas respostas avaliação negativa. A seguir os gráficos ilustrativos:

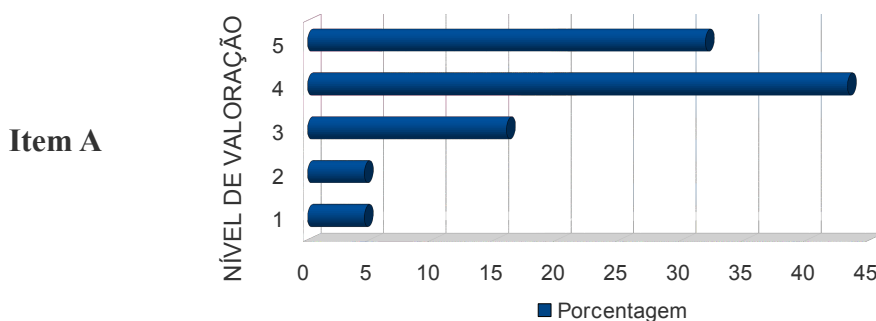


Gráfico 19: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar. TELEVISÃO

Com relativa tranquilidade, pode-se visualizar o olhar majoritariamente negativo dirigido pelos professores à televisão. Como seus alunos se situam, na maior parte, pertencentes aos seguimentos populares da sociedade, muitos deles têm acesso apenas a canais abertos, e o conteúdo educativo ali exibido é alvo de muitas críticas de setores mais instruídos da sociedade. Apesar dessa constatação, pode-se deslocar o alvo do aluno para o professor, no sentido de como a TV (de)forma o professor, numa situação profissional em que sempre é preciso dar continuidade à formação e investir em si enquanto indivíduo e profissional.

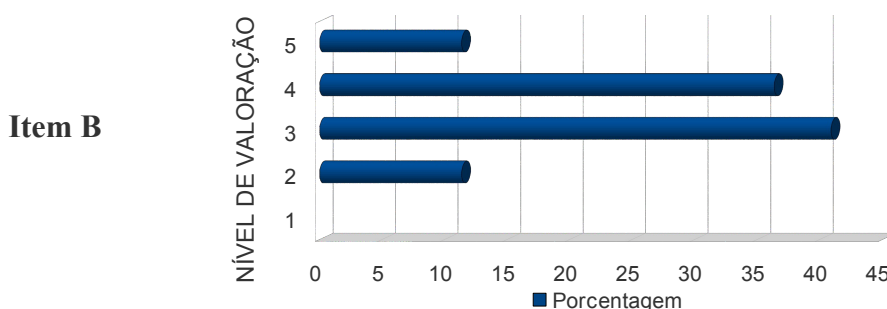


Gráfico 20: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: MÚSICAS

Aqui também se verifica que a escola não consegue – e os professores admitem – fazer frente à cultura de massa. É sabido que a maioria das músicas exibidas pela mídia não suscitam a reflexão. No entanto, evidencia-se o fato de a escola não conseguir se apoderar desse recurso, no sentido de direcionar elementos de reprodução cultural.

Se se remeter à literatura normativa sobre o ensino de História, que delega à escola um papel de mudança na sociedade, percebe-se o quanto é ideológico o corolário da “educação transformadora”. E mais, o direcionamento da reprodução de elementos culturais é feito com muitas dificuldades quando comparado ao item em questão. Mas, ainda há quem atribua a escola a tarefa de mudar a sociedade...

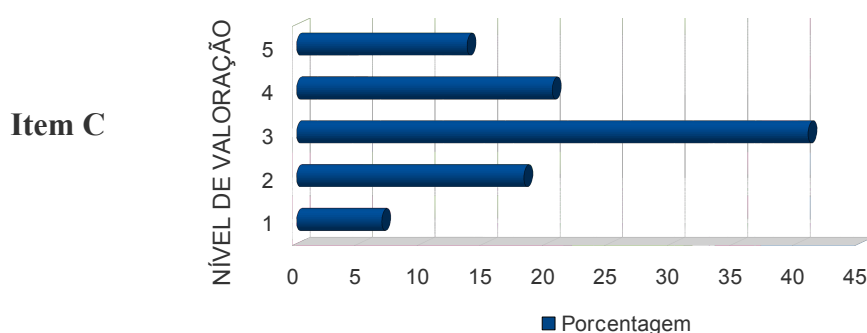


Gráfico 21: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: PAIS

Os pais mais atrapalham do que auxiliam! Estranha constatação; no entanto, ela reflete o sentimento de orfandade do professor; assim como o processo de transferência da educação da família – e muitos alunos não se encaixariam na tradicional família nuclear – para a escola e para setores do Estado. Se essa transferência fosse efetiva, os pais não apareceriam como

concorrentes, isto é, transfere-se a responsabilidade e os pais, genericamente falando, interferem contra a ação do professor, que tem seu estatuto profissional questionado por alguns deles.

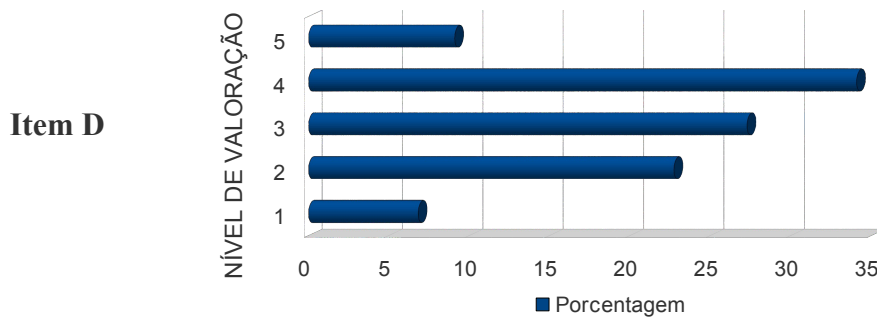


Gráfico 22: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: AMIGOS

O gráfico sugere o entendimento de que as relações de sociabilidade dos alunos são concorrentes na relação ensino/aprendizagem. Disso, pode-se inferir que a maioria dos amigos, que aqui aparecem influenciando negativamente o saber escolar, foram ou são também alunos; sinal de que as coisas não estão bem resolvidas na escola!

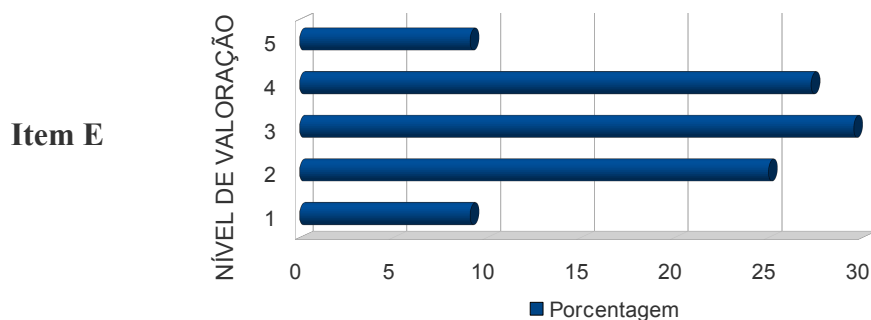


Gráfico 23: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: IGREJA/RELIGIÃO

Este item teve a menor média e o maior desvio padrão, o que é esperada quando se observa a heterogeneidade das respostas. Surgem três tendências niveladas em relação à receptividade do discurso religioso: plena aceitação, aceitação relativa o rechaço a esse tipo de discurso. Esse item é um bom exemplo para ilustrar a heterogeneidade do pensamento dos professores.

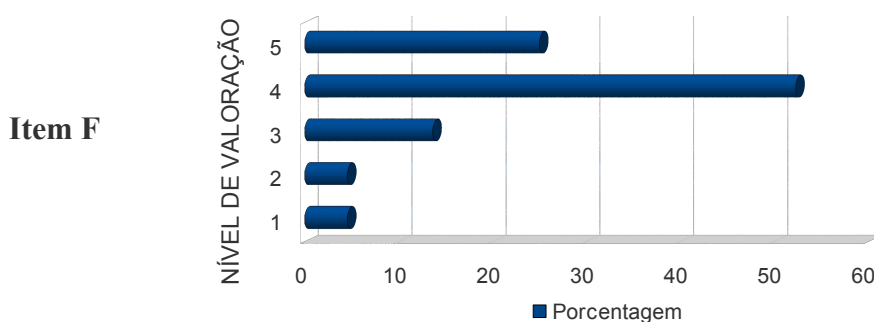


Gráfico 24: Instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar: INTERNET

Sabe-se que muitos brasileiros possuem fetiche pela internet³⁸, o uso desta tecnologia foi identificado de modo crítico pelos professores. Tampouco eles conseguem arrematar esse recurso para seus objetivos, grosso modo. Nessa situação, como em tantas outras abordadas, o sujeito professor não é inteiramente responsável pelo fracasso escolar.

A internet é uma ferramenta didática de acesso a informações de múltiplas formas e, todas elas estão constantemente sendo inflacionadas. Sua apreensão, como em qualquer texto – numa escala reduzida – está condicionada ao capital linguístico do indivíduo que lhe permite exercer a seleção, a manipulação, a compreensão da informação. Segundo Bourdieu, o capital cultural, oriundo da família, o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, atua de modo determinante sobre o capital linguístico do indivíduo, principalmente nos primeiros anos de escolarização (BOURDIEU, 2008).

O trabalho do professor, em especial nas ciências humanas, visa a inculcar formas de apreciação do mundo – por meio de violências simbólicas objetivas e subjetivas, subsidiadas pelo conhecimento científico –, esforçando-se no enfrentamento de esquemas geradores de sentidos que impedem os objetivos da compreensão da informação visada, no processo de ensino, a tornar-se conhecimento.

Considerando a dificuldade da escola em fazer esse enfrentamento, ao menos temporário, a percepção do fracasso escolar é pontualmente percebida pelos professores neste trabalho. Nesse sentido, estão prevalecendo os esquemas de apreciação de sentido provenientes dos pais, reproduzidos nos seus descendentes, o que constrange o aluno, enquanto indivíduo socializado, e a aceitar e a perceber suas relações sociais de forma naturalizada, uma vez ignorada a natureza estrutural do poder simbólico. O resultado dessa

³⁸ Para maiores informações ver: *Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil*. Disponível em: <http://www.tobeguarany.com/internet_no_brasil.php>. Acesso em out. 2010.

teia estruturada das estruturas sociais estruturantes sobre o indivíduo reproduz as formas práticas da representação do mundo e de si mesmo na apropriação das novas tecnologias. Logo, a força inculcadora do ensino sistemático ficaria em desvantagem e a reprodução das estruturais sociais se afirmariam, mesmo num ambiente a priori pensado para flexioná-las.

As respostas do item F da questão quarenta e um condensam o dilema entre o conhecimento escolar, a circulação de informações e a cultura geral da sociedade brasileira. A partir dessas respostas, e da análise feita anteriormente, permanece outro incômodo: quais são as medidas do conhecimento sistemático e do conhecimento provenientes do senso comum reproduzidas na escola?

Autores como Rösen (2007) e Moscovici (2003) assinalaram a relação entre o saber “científico” ou metódico e o “senso comum”. Rösen classifica os tipos de formação disponibilizados pelo conhecimento em duas formas: compensatória e complementar.

A *formação compensatória* designa as experiências subjetivadas acriticamente pelo indivíduo, deixando-as “ao sabor de suas próprias regras, separa da racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltados ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não-científicos” (RÜSEN, 2007, p. 96). Instâncias da cultura se enquadram nessa categoria, como muitos tipos de arte e a religião e, no caso revelado por meio do questionário, as mídias destacadas. A interpretação do mundo e a autocompreensão são aqui grandezas estáticas ou dogmáticas.

A *formação complementar* trata dos pontos de vista nos saberes científicos ou em vias de metodização, cuja premissa é a reflexão sobre as regras. Nessas reflexões, colocam-se em evidência “o universal no particular dos saberes, a práxis na teoria e a subjetividade na disciplinação metódica do pensamento” (*Idem*). O agir passa a ser orientado no aprofundamento do domínio do contexto, de suas circunstâncias e condições que abrangem as possibilidades de sua solução, gerando a apreensão abrangente da situação, na interpretação do mundo, dos sujeitos no processo de comunicação que constrói o mundo humano.

As reflexões de Rösen em relação à formação histórica e ao ensino de História traz muitos objetos para se discutir. Particularmente, esta pesquisa procura, antes de projetar tais “nobres objetivos” ao ensino de História, tomá-los como elementos que incentivam a busca da reflexão sobre quais condições intelectuais e estruturais encontram-se os professores de História. Assim, antes de formar o outro, de projetar mudanças, por que não pensar: como nós,

professores, estamos formados? Quais são nossos fundamentos cognitivos, estético e cultural que instigam tipos de níveis de reflexão?

Segundo essa tipologia proposta por Rösen, a formação compensatória aparece, mesmo na escola, sobrepondo-se à formação complementar. Não que isso assinala a insuficiência do trabalho docente. Antes, evidencia a constituição de elementos de instâncias e instituições sociais que diminuem a eficácia de possíveis intervenções por parte dos professores.

3.5. Questões trinta e nove e quarenta

Outro elemento pensado como constituinte do perfil do professor de História, não se sabendo ao certo o quanto este perfil se diferencia dos professores das demais disciplinas, diz respeito à saúde. A questão trinta e nove perguntava: *Quantas licenças de saúde você tirou nos últimos três anos?* 18 professores responderam, o que representa 38,3% do total dos colaboradores. Dessa cifra, 11 professores assinalaram 1 licença, 3 assinalaram 2 licenças e 3 assinalaram 3 licenças.

Num primeiro olhar, os dados apontam um indicativo baixo para uma profissão de risco – d há cerca de trinta anos é discutida, na literatura sobre o professor, a vulnerabilidade da profissão docente em relação às doenças psicossomáticas. Tal vulnerabilidade é caracterizada pelo termo “síndrome de *burnout*”, em muitos casos associado ao conceito de estresse. A tradução mais próxima do termo *burnout*, do inglês para o português é “queimado”, o que também pode ser entendido por esgotamento ou deterioramento. Para Esteve (1999), pesquisador que discute o mal-estar docente, concentrando-se nos aspectos sobre a saúde

o “esgotamento” apareceria como consequência do “mal-estar docente”, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se refere, pois viria designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 57).

Uma interpretação pertinente àqueles dados é a que os visualiza como “a ponta do iceberg”, um volume de manifestações mais visível que camufla uma série de questões. Para solidificar tal proposição, têm-se alguns dados da pesquisa da ACP, realizada em 2009, e

outros resultados de pesquisa realizada por Schwaab³⁹ com dados do PREVID – Instituto de Previdência Social dos Servidores do Município de Dourados/MS –, com informações sobre as licenças médicas concedidas aos professores efetivos da rede municipal durante o ano de 2008.

De acordo com os dados fornecidos pelo PREVID, apresentados por Schwaab, naquele ano, a principal categoria profissional dos servidores municipais que teve licenças médicas concedidas foi a docente. Do total de professores da REME⁴⁰, 12,3% se afastaram por motivos de saúde. Os professores mais jovens foi o grupo que menos registrou afastamentos por esse motivo. No entanto, em relação ao tempo de serviço, os dois grupos de professores de menor experiência em sala de aula – de até 5 anos e de 6 a 10 anos de experiência em sala – representaram respectivamente 27% e 32% das licenças concedidas.

Outro dado expressivo é que 93% das licenças foram para o sexo feminino – 60% do total concentra-se em professores habilitados em Pedagogia, atuantes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (da primeira à quarta série). 40% das licenças se concentram em professores das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, onde se insere a maioria dos professores de História.

As duas principais causas de afastamento foram, em primeiro lugar, os transtornos mentais e comportamentais alcançando 38% e, em segundo, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo totalizando 18%, o que revela que a maioria das doenças dos professores está estritamente vinculada às condições de trabalho.

Voltando aos dados em relação à saúde mental levantados pela pesquisa da ACP em Campo Grande, 32,21% dos professores declararam ter tido problemas por doença emocional. Em outra questão, 34,25% dos professores responderam já ter perdido o controle sobre si mesmos. Esses dados corroboram a hipótese de que, para o professor defender a sua profissionalidade, ele desconsidera um nível elevado de problemas. Uma vez que a indisciplina, que ficou apontada nesta pesquisa como o maior fator de incômodo demonstrado pelos professores, seria de se esperar que a saúde dos professores estivesse demonstrando maiores efeitos negativos. Observa-se a presença de um mecanismo utilizado para a exibição de uma imagem positiva na profissionalidade individual, para que haja condições de permanência do professor na escola, apesar das intempéries da docência.

³⁹ Claudia Viana Schwaab realizou essa pesquisa para seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Políticas Sociais com Ênfase no Território e na Família pela Universidade Católica Dom Bosco. A autora é funcionária do PREVID.

⁴⁰ Rede Municipal de Ensino.

Na pesquisa da ACP, numa questão que perguntava sobre quantas licenças médicas o professor campo-grandense havia tirado nos últimos dois anos, o resultado obtido foi de 37,2%. Já o percentual de professores que se utilizava de remédios continuamente foi de 36,39%. No questionário da presente pesquisa, a pergunta quarenta captou em 29% dos professores de História a existência de consumo regular de medicamentos. Esses medicamentos são destinados a atender, na sua maioria, problemas relacionados à saúde psíquica.

Percebe-se nas percentagens obtidas pelo questionário acerca dessa temática, semelhanças com as duas pesquisas anteriormente apontadas. Nessa discussão, há muitas questões a serem debatidas que extrapolam as possibilidades deste trabalho. Igualmente, foi encontrada uma variedade grande de manifestações negativas sobre os problemas da docência, merecedoras de pesquisas que abordassem aspectos sociais, individuais e epistemológicas da docência. Na maioria dos casos, os professores criam mecanismos de defesa para lidar com esses problemas, de modo a formar barreiras para proteger sua individualidade⁴¹. O fato é que os problemas de saúde do professor aparecem como elemento significativo do perfil da categoria profissional.

3.6. Primeira síntese

Ao findar a apresentação dos dados e das discussões mais relevantes, abrem-se possibilidades de se reafirmar as correlações visualizadas entre certas questões. Inicia-se a análise com a exposição do primeiro cruzamento de dados, realizado entre a questão trinta e dois e o item G da dezesseis.

Verificou-se a frequência em que os professores diziam atingir suas intenções nas aulas comparando-a com a percepção da insuficiência de conhecimento prévio dos alunos. A comparação persegue o tom de positividade ou de relativa positividade da satisfação das intenções das aulas dos professores de História e o grau de percepção do professor em relação ao aprendizado do aluno, neste último caso, o saber necessário para o avanço do conhecimento e para a formulação de intervenções no processo de ensino denominado de conhecimento

41 De acordo com Esteve, o mal-estar docente afeta os professores de modo variado. “Muitos deles souberam encontrar respostas aos novos questionadores. Outros reduziram sua eficácia e renunciaram a um ensino de qualidade, mas ainda se mantêm na profissão, com níveis diferentes de inibição” (1999, p. 58).

prévio. Descrevem-se, a seguir, o sentido que aqui carrega o termo “conhecimento prévio” e as vias de interpretação para o cruzamento:

- os conhecimentos necessários para se avançar no conhecimento factual pelo encadeamento do processo histórico. Estes podem remeter-se ao trabalho do professor com os alunos do mesmo ano escolar; por exemplo, para se entender a Idade Moderna, é necessário mobilizar conhecimentos da Idade Média que deveriam ter sido trabalhados por um mesmo professor durante o ano letivo, estando esse conhecimento estreitamente vinculado à responsabilidade do professor;
- os conhecimentos que foram ou deveriam ter sido trabalhados em outros anos letivos. Estes poderiam ter sido trabalhados pelo mesmo professor ou por outro. Seja como for, o critério de um nível de responsabilidade está entre o professor indivíduo ou enquanto categoria profissional de uma área do saber, ou melhor, entre o professor indivíduo e seus pares mais próximos;
- os conhecimentos que são chamados de elementos de uma “cultura histórica”, dos símbolos culturais e narrativas que se remetem à história e subsidiam a motivação para a explicação histórica. Embora esses sejam mais afastados da primeira instância de intervenção do professor, a maioria das pessoas já teve certo contato com o conhecimento histórico escolar. As carências do aluno em relação ao conhecimento prévio necessário para a disciplina História, assinaladas pelos professores, refletiria um fracasso do sistema de ensino de longa data, caso se conceber ao sistema de ensino alguma interferência em aspectos da cultura.

Vale lembrar que os dados da questão trinta e dois foram tabulados como um item na escala Likert, ou seja, peso 1 para as respostas do item *Praticamente nunca*, ascendendo aritmeticamente até o peso 5 na valoração *Quase sempre*. Os parâmetros são incisivos, mas foi a melhor forma encontrada para tratar esses dados por meio de uma “tortura” dos mesmos e, dessa forma, analisar o nível de congruência das respostas. Os dados e os parâmetros estão expostos e explicados na tabela:

PRIMEIRO CRUZAMENTO				
Parâmetro verbal	Parâmetro real Questões 16 “G” e 32	Explicação	Quant.	%
Desvinculação de responsabilidade	Quest. 16 “G”>3; Quest. 32=3	Quando êxitos e fracassos equilibram as intenções obtidas (questão 32). O trabalho oscila entre êxitos e fracassos – percepção da medianidade do próprio trabalho –, mas os alunos possuem déficit de conhecimento prévio – com o peso igual ou maior a 4, o que indica um destaque de falta de conhecimento prévio na questão 16 item “G”.	10	25
Destoação	Quest. 16 “G”>=4; Quest. 32=4	Os êxitos são obtidos na maioria das vezes. O trabalho vai bem, mas os alunos têm problemas de conhecimento prévio.	5	12,5
Destoação radical	Quest. 16 “G”=5; Quest. 32=5	Sempre se obtém êxitos. O trabalho vai muito bem, mas os alunos têm muitos problemas de conhecimento prévio.	1	2,5
Destoa a positividade da profissão com o feedback mediano	Quest. 16 “G”=3; Quest. 32>3	As intenções são obtidas na maioria das vezes ou sempre. O trabalho vai bem, mas os alunos possuem certos problemas de conhecimento prévio (peso 3).	8	20
Medianidade da profissão sem ou pouco relacionada aos problemas dos alunos. Aqui, o pouco contentamento pode estar fora da sala de aula	Quest. 16 “G”<3; Quest. 32=3	Quando êxitos e fracassos equilibram as intenções obtidas. O resultado do trabalho está mediano e os alunos apresentam poucos ou nenhum problema de conhecimento prévio.	2	5
Congruência crítica média	Quest. 16 “G”=3; Quest. 32=3	Quando êxitos e fracassos equilibram as intenções obtidas e os alunos apresentam problemas medianos de conhecimento prévio.	9	22,5
Reconhecimento de seu fracasso e de problemas do aluno	Quest. 16 “G”>3; Quest. 32<=2	Atinge pouco as intenções e os alunos possuem problemas de conhecimento prévio.	3	7,5
Inexpressão de problemas	Quest. 16 “G”<3; Quest. 32>3	As intenções em sala de aula são atingidas e os alunos não apresentam problemas de conhecimento prévio.	2	5

Tabela 4: Primeiro cruzamento: satisfação profissional e aprendizado do aluno

Na questão trinta e dois, o elevado grau de satisfação do trabalho do professor em sala de aula ficou em 41%. Com o cruzamento, apenas no parâmetro *Inexpressão de problemas* há perfeita sincronia entre satisfação das intenções do professor em sala de aula e a existência de conhecimento prévio do aluno, consistindo em 5%. Se se considerar positivo o que se esperaria

encontrar em um professor consciente de sua profissão e principalmente de suas dificuldades relacionadas aos alunos, apenas as quatro últimas linhas da tabela se enquadrariam nesta perspectiva, o que somadas são 40%, isto é, incluindo o último parâmetro, no qual não foi encontrado nenhum problema de congruência pelo cruzamento.

O parâmetro *Desvinculação de responsabilidade* pode parecer frágil, pois as respostas de satisfação das intenções de modo mediano, em relação ao trabalho do professor, com peso 3, estão próximas dos problemas de conhecimento do aluno, com peso 4, portanto, variando apenas um valor. Contudo, nesse parâmetro, das dez respostas de professores que foram enquadradas, quatro foram assinaladas peso 4, seis o peso 5. Como a maioria dos professores ponderou pesos elevados para a falta de conhecimento prévio dos alunos, este parâmetro merece crédito.

As cifras obtidas pelos primeiros quatro parâmetros demonstram, na taxa de 60% das respostas cruzadas, uma desvinculação de sentido das respostas dos professores em relação aos dois elementos analisados. De um lado, os professores assinalaram estar o aluno aprendendo em sala de aula, ou seja, satisfazendo as intenções de ensino do professor. De outro, os professores apontaram elevadas valorações de falta de conhecimento prévio dos alunos. Isso resulta em um paradoxo: ocorre aprendizado em sala de aula no tempo presente; contudo, com o passar do tempo, quando o professor requer aquele conhecimento dos alunos, aparece a insuficiência do ensino escolar.

Surge como hipótese que, na maioria das respostas dos professores, foram utilizadas estratégias de autorrepresentação direcionadas para defender a profissionalidade. Nesse caso, o professor ressalva o sucesso de seu trabalho para afastar as insatisfações quanto a um tipo de aprendizado mais duradouro que, neste trabalho, aborda-se por conhecimento prévio.

Posta essa situação, os professores poderiam perceber, no resultado da sala de aula, a satisfação das intenções mediante uma simplificação – ou inibição, como prefere Esteve (1999) – de seus objetivos, ou seja, poderiam perceber o reflexo da readaptação de suas propostas devido às limitações das condicionantes da escola. Nesse sentido, as intenções seriam niveladas por baixo e alcançadas, em grande parte, embora pudessem se perder em relação ao aprendizado do aluno, ao se afastar no tempo o contexto mobilizado pelo professor para determinada atividade de ensino. Essa situação resultaria de um processo que escapa da intervenção do professor.

Ainda assim, pode-se pensar o resultado do cruzamento como estratégia de transferência de responsabilidade, principalmente para a figura do aluno, dividindo o processo de ensino/aprendizagem da seguinte forma: numa face, o bom ensino do professor; noutra face, o pouco esforço do aluno ao aprender. Isso resultaria numa pessoalização do fracasso escolar, o que seria uma forma de ocultar os problemas do sistema de ensino. Um debate semelhante a esse foi empreendido por Bourdieu:

Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas da salvação, assim o professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação (2008, p. 143).

Seja qual for a melhor hipótese, fica evidente a dificuldade de uma grande parte dos professores em expor seus problemas. Apesar disso, observa-se aqueles que permitiram expor as próprias dificuldades e, embora esses últimos tenham constituído o menor grupo, representam mesmo assim uma porcentagem significativa.

Ao se refletir sobre as respostas e itens acerca do trabalho docente neste capítulo, realizaram, *grosso modo*, duas classificações. A primeira denomina-se **instância primária docente**, pertencente ao cotidiano mais ordinário da escola, na esfera de intervenção e/ou responsabilidade do professor, a qual atinge diretamente a identidade profissional. A outra, por desdobramento, denomina-se **instância secundária docente**, constituída de elementos externos à escola, interferidores no processo de ensino/aprendizagem, estando fora da esfera de controle do professor.

Seguindo essa classificação⁴², colocam-se na instância primária os itens D e G das questões dezesesseis, trinta e dois e trinta e três. Na instância secundária está a questão quarenta e um, marcada por altas valorações. Os itens que não estão contemplados ficam num entrelugar das duas instâncias e são os mais emblemáticos:

- *Indisciplina*: pode-se colocá-la na esfera de responsabilidade do professor. Ela adviria da uma incapacidade do professor em “controlar a classe”, resultante de uma didática desfuncional. Outra possibilidade é considerá-la na instância secundária, como

42 Exclua-se dessa classificação a pergunta sobre a saúde do professor.

expressão da experiência de vida do aluno, a qual que interfere na sua aprendizagem e reflete negativamente nas aulas, por exemplo, questões familiares, socioeconômicas, traumas psíquicos, e obriga que os tentáculos de intervenção do professor sejam tracejados em seus limites, assim como o “clima” oscilante da sala de aula, espaço em que a escola não interfere ou não busca estratégias para lidar com esses problemas. O ambiente escolar inadequado para as intenções de ensino do professor seria sentido por ele na forma de violência simbólica, que se inicia de um jeito doce até até alcançar patamares mais ásperos, desaguando num mal-estar de possíveis consequências patológicas.

- *Falta de material; poucas aulas por turma; má estrutura física da escola*: estão vinculados aos objetivos do professor, enquanto indivíduo e enquanto reflexo de uma carência de projeto educacional, na esfera coletiva. São temas que revelam a existência de tensões, e algumas destas foram abordadas durante a exposição dos dados;
- *Ausência de reflexão em os colegas sobre os problemas da escola*: essa é uma questão muito delicada e, talvez, de cunho corporativista. A maioria não admitiu haver nisso um problema grave. Mas, essa ausência ficou notada nos gráficos, na medida em que aponta para a extrema heterogeneidade encontrada nas questões da instância primária do professor e, neste entrelugar, indicam a ausência de um discurso que nivele a percepção – o que não quer dizer uniformizar – e o entendimento dos problemas.

Nas respostas e itens que remetem à instância primária dos professores, observou-se que estes, na maioria, recusaram-se a avaliar com maior crítica seu trabalho. Nesse sentido, existem ocultamentos de problemas em favor de uma forma de resistência dirigida à defesa de sua profissionalidade. Essa constatação é pensada por meio dos dados da questão dezesesseis item B, da trinta e dois, da trinta e seis e, principalmente, pelo desnudamento realizado no cruzamento.

Outra forma encontrada de resistência do professor foi a transferência objetivada de fenômenos para elementos que não se encontram na esfera da personalidade do professor. Tomando a linha das representações sociais como parâmetro de raciocínio, quando a questão se afasta da instância primária do professor, há maiores oportunidades de transferência objetivada da responsabilidade, ou seja, altos níveis de críticas são dirigidos a instituições que não a escola, como em relação às mídias no que tange à televisão, músicas, internet; aos agentes de

sociabilidade do cotidiano do aluno representados por amigos e pais; ao aluno propriamente no item indisciplina e, em nível mais disperso, à religião.

Moscovici (2003), pesquisador da psicologia social e pensador das representações sociais, descreve dois processos em que atua o fenômeno das representações sociais: ancoragem e objetivação. Este trabalho irá discorrer brevemente sobre este último conceito.

O conceito objetivação visualiza o mecanismo que busca materializar imagens ou conceitos numa qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso. É a tendência de personalizar sensações, fatos ou re-apresentar a realidade na manipulação e na articulação dos signos, materializados numa imagem. Em outras palavras, é quando se expõe uma ideia abstrata, juízos de valor em um ícone, uma imagem, que representa a ideia; sendo a imagem descolada do conceito, torna-se o simulacro da realidade. Para Moscovici,

A tendência, pois, de transformar verbos em substantivos, ou o viés pelas categorias gramaticas de palavras com sentidos semelhantes, é um sinal seguro de que a gramática está sendo objetivada, de que as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características (2003, p. 77).

Enfim, essa argumentação, contribui para detalhar o processo de manipulação simbólica do sujeito para uma realidade social, cuja imagem produzida carrega os significados de sua representação, facilitando a transmissão do sentido da imagem que surge como uma entidade concreta, mobilizadora de sentidos e posicionamentos para ações específicas. Também nesse caso o processo é subsidiado pelo que já é conhecido e, para ser reconhecido socialmente, necessita ser compartilhado para gerar percepções e ações na esfera social.

Os dados demonstraram que os dilemas apontados pelos professores ficam mais agudos quando é possível objetivar as insuficiências do sistema de ensino em pessoas e em entidades sociais afastados da escola, quando esses dilemas se distanciam da esfera de competência do professor. Percebe-se, em respostas discutidas por este capítulo, tentativas de objetivar problemas da docência para uma “entidade concreta”, facilitando a diminuição de incômodos, uma vez identificado e nomeado o problema.

Gusmão (2004) aborda a defesa da profissionalidade docente ao discutir o mal-estar que atinge a categoria, relacionando-o às mudanças das condições sociais para o exercício do magistério. A autora, debatendo com sua bibliografia, vincula a esta defesa “o fato de que o grupo sofre um processo constante de proletarização – à medida que perde o controle sobre a

definição dos objetivos e da organização do seu trabalho – e resiste a ele reivindicando o reconhecimento do seu profissionalismo” (p. 149-150). Tal defesa foi aqui evidenciada sob outra perspectiva, na medida em que os dados demonstram fragilidades da imagem positiva exibida pelos professores como estratégia para a defesa do status de profissional da educação, atacado por muitos setores da sociedade⁴³.

Essa defesa da profissionalidade é o fenômeno mais intrigante que os dados revelaram. Para entendê-lo, Moscovici (2003) fornece importantes subsídios. Sem aprofundar na discussão teórica, aproveita-se dos argumentos desse autor para sublinhar as representações sociais enquanto descrição e entendimento desse fenômeno, pois, elas não apenas revelam algo, mas também ocultam. O mecanismo de ocultação é ativado quando há elementos de tabu numa situação, elementos proibidos na prescrição social por seu caráter de não-familiar que expressam uma “exatidão relativa”, ainda não satisfatoriamente familiarizada. Esse não enquadramento numa categoria resulta em medo ou produz certo tipo de mal-estar. Nas palavras de Moscovici,

Isso deve-se ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida (2003, p. 56).

Dessa forma, temas levantados pela pesquisa, tais como os visualizados em alguns itens da questão dezesesseis nos quais a hipótese inicial era a de encontrar o professor mais sensível aos enunciados dos itens, podem não ter correspondido à expectativa porque tratam de questões que tocam o funcionamento da ordem estabelecida na escola. Assim, elementos da instância primária de intervenção docente foram ocultadas, pois são instâncias que atingem a estabilidade do *habitus* docente.

Na medida em que outras questões se afastam da instância primária de intervenção do professor, alguns níveis de críticas sobem vertiginosamente. Identificar e ocultar parecem ser os dois pêndulos do eixo dos dilemas da docência.

43 Gusmão (2004, p. 113) vincula essa discussão à intromissão de organismos financiadores internacionais em matéria de educação impondo parâmetros e metas, transformando os professores em técnicos de ensino. A mídia também joga com informações, denunciando, de um lado, os problemas da educação e, de outro, divulgando livres iniciativas isoladas de professores que proporcionaram bons frutos. Essas situações são elementos geradores de opiniões que influenciam o depreciar da escola pública e seus professores.

Outros itens podem não ter recebido alta valoração pela inexistência de incômodo, ou seja, há a presença de bons suportes estruturais na escola. Uma outra hipótese seria a existência de horizonte estreito relativo a uma significativa parcela de professores, algo mais delicado de se afirmar, pois a intenção individual frequentemente é amalgamada ao habitus.

Este cenário de questões, pensadas para captar a expressão crítica dos professores de História quanto aos condicionantes da prática docente, revela-se complexo e obscuro. Em linhas gerais, pelas respostas, os alunos aparecem com problemas disciplinares e de conhecimento prévio, mas o aprendizado “no tempo presente” da sala de aula está bem ou mediano, mesmo num ambiente cultural que o desfavoreça – tomando como parâmetro a questão quarenta e um. Aqui já se percebe a existência de incoerências.

Em relação à saúde do professor, ficou evidente o quão delicado é abordar esse tema; pois, conforme a própria literatura, muitas manifestações do mal-estar docente são encaminhadas pelos professores de modo a diminuir seus efeitos nocivos para o indivíduo professor, sob pena de seu desempenho, enquanto profissional da educação, passar por adaptações para reequilibrar as expectativas de ensino.

Ficaram evidenciados indícios de contradição da identidade docente, exibições de caráter ostentatório da identidade profissional convivendo com outras que aceitam ou visualizam os problemas da medianidade do resultado do ensino da História.

A forma de análise posta acima pode ser aplicada. Se se olhar atentamente o cruzamento, a maioria das respostas da questão trinta e dois teve peso 3, o que leva a pensar sobre a relatividade da satisfação em que são obtidas as intenções dos professores. A medianidade do trabalho docente representada pelo item “Às vezes” da respectiva pergunta, constitui importante condição para a profissão docente e para a projeção de expectativas do próprio trabalho.

Nessa situação, esta pesquisa se inclina a perceber na escola e, em grande parte de seus professores, a força do habitus atuando de modo mais determinante do que o conhecimento científico. Utilizando-se de uma tipologia de Rösen, a formação compensatória demonstra maior presença no ambiente educacional escolar do que a formação complementar.

Tal situação ocorre, de acordo com as respostas dos professores, devido aos entraves sociais competindo com o saber escolar e às diferentes formas de percepção de sentido dos problemas da docência. Muitos professores, para defender sua profissionalidade, utilizam-se da estratégia de transferência objetivada dos fracassos do sistema de ensino ao empurrar os seus

fiéis à responsabilidade pelos pecados que cometem, ou ao se martirizarem pelos fracassos do sistema de ensino.

Pela apresentação dos dados empíricos e por meio do cruzamento, nota-se a falta de parâmetros profissionais entre os professores para pensarem sua satisfação profissional, ficando isso relegado à esfera pessoal.

Não é minha intenção julgar se o professor consegue fazer um bom trabalho. Mas os resultados levam a indagar: quais são os limites impostos pelos professores para identificar e expor seus problemas? Verifica-se que ou a maioria não pareceu disposta a demonstrá-los, ou existem fatores que excedem as intenções individuais. Assim, o resultado do cruzamento e a observação da heterogeneidade dos dados autoriza a pensar o professor escolar enquanto classe “des-classificada”, condição que denuncia nos professores a ausência de um pensamento coletivo, transparecendo o desnivelamento das opiniões sobre a educação enquanto fenômeno social.

CAPÍTULO 4

Exibição

As questões que se encontram analisadas neste capítulo têm como objetivo captar os seguintes aspectos do professor de História: formação profissional; tipos e quantidades de leituras; envolvimento com o saber acadêmico; conhecimento e formas de relacionamento com legislações e parâmetros curriculares que se referem à docência; e posicionamento político dos professores. Após a tabulação dos dados, buscaram-se maneiras de interpretação do material. A grande dificuldade foi lidar com o excesso de positividade demonstrada em muitas respostas; fenômeno este também encontrado no capítulo precedente. Temas relacionados à epistemologia e à satisfação com elementos da profissão, anteriormente pensados como apontadores de dilemas explícitos, foram reconduzidos para esta parte do trabalho.

O título deste capítulo foi influenciado por Chartier a partir de sua articulação explicativa em relação à noção de representação coletiva. As respostas dos professores, obtidas pelos questionários desta pesquisa, seriam uma das formas captadas de se fazer o reconhecimento de uma identidade social, já que elas estariam “a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (2002, p. 73). Elas parecem expressões que traduzem representações impostas acerca de resistências ou consentimentos, dos posicionamentos docentes frente a hierarquias sociais. Tratar-se-iam de “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um 'ser-percebido' constitutivo de sua identidade” (*Idem*). Exibições seriam, então, expressões das identidades docentes, reveladoras dos significados autoatribuídos no interior das relações sociais e que asseguram uma visualidade do/e sobre o indivíduo docente no âmbito de seu ambiente de trabalho.

Nessas questões, construídas para se captar a autorrepresentação, a exposição de um perfil, identificaram-se respostas que ficaram marcadas por ostentações, como se mascarassem, “ao invés de designar adequadamente o que é seu referente” (*Idem*, p. 75), configurando certos elementos simbólicos dos docentes. Desvendar a obscuridade apresentada não será possível, mas tentar-se-á neste capítulo alguns aspectos elucidativos.

Fica explícito também que a maioria dos professores de História mostrou-se sincronizada com o discurso normativo sobre o ensino de História, quer dizer, a maioria dos colaboradores se representa enquanto portadores de um tipo de saber estruturado sobre o domínio do *modus operandi* adequado ao desenvolvimento do exercício da docência; em outras palavras, exibem a autoimagem do profissional esclarecido sobre o que e o como “se deve fazer”.

4.1. Questão dezessete

A primeira questão de análise neste capítulo é de cunho metodológico. Inicia-se pela exposição dos dados em forma de tabela, em seguida pela apresentação dos gráficos e, para encerrar a questão, faz-se a exposição da análise dos itens:

17- Ao planejar uma aula de história, você está preocupado(a) com o quê?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Escrita articulada à análise e síntese	3,87	0,78
b) O conhecimento dos fatos da história	4,15	0,77
c) Estimular a escrita com questões abertas	4,11	0,78
d) Análise de textos	4,11	0,66
e) Análise de imagens	3,91	0,87
f) Disciplinar os alunos para que se concentrem na aula	3,61	1,07

Tabela 1: Preocupações com o planejamento da aula

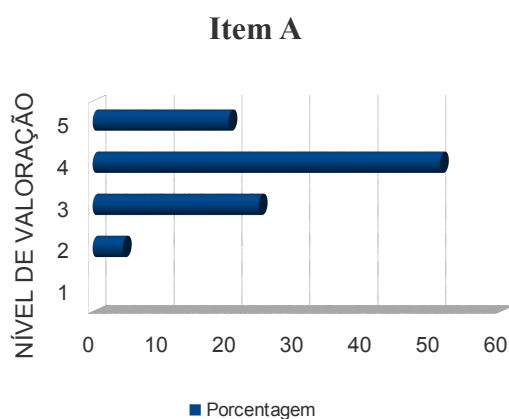


Gráfico 25: Preocupações com o planejamento da aula: ESCRITA ARTICULADA À ANÁLISE E À SÍNTESE

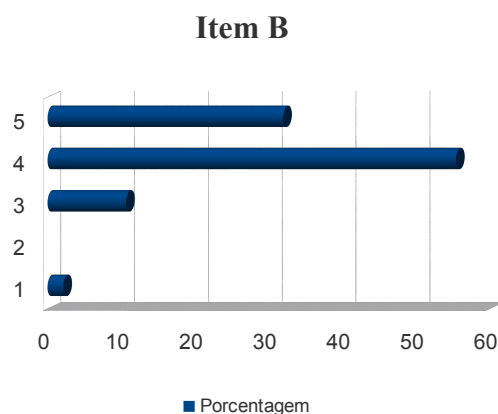


Gráfico 26: Preocupações com o planejamento da aula: O CONHECIMENTO DOS FATOS DA HISTÓRIA

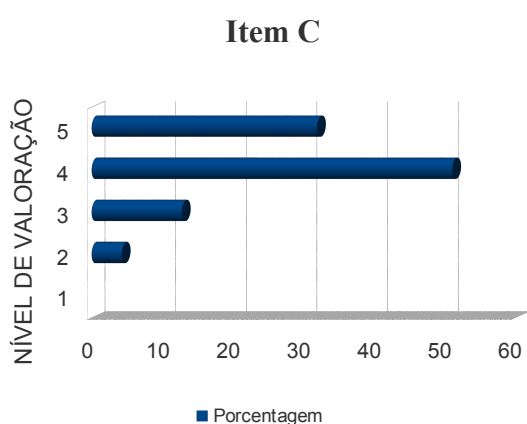


Gráfico 28: Preocupações com o planejamento da aula: ESTIMULAR A ESCRITA COM QUESTÕES ABERTAS

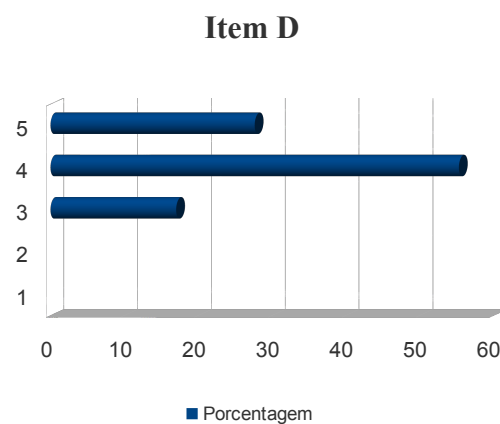


Gráfico 26: Preocupações com o planejamento da aula: ANÁLISE DE TEXTOS

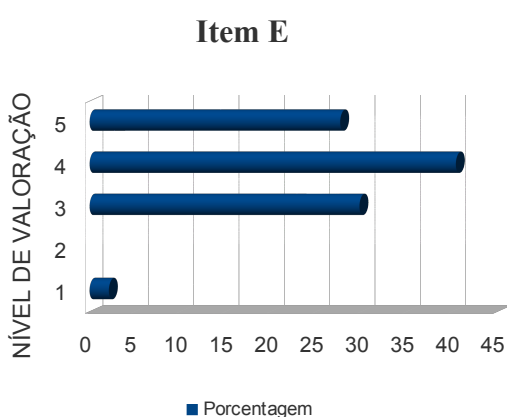


Gráfico 29: Preocupações com o planejamento da aula: ANÁLISE DE IMAGENS

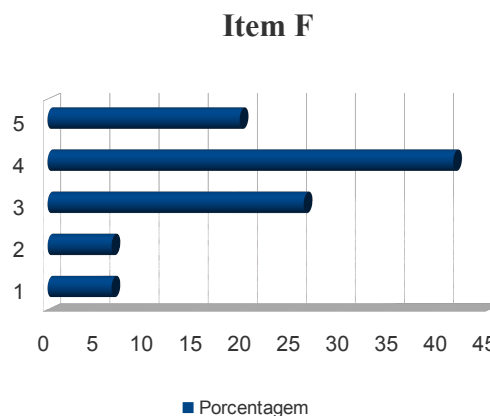


Gráfico 30: Preocupações com o planejamento da aula: DISCIPLINAR OS ALUNOS PARA QUE SE CONCENTREM NA AULA

Curiosamente, a menor média dos itens está no item F, o que possui o maior desvio padrão, o qual articula a relação da didática de ensino com os problemas de disciplina comportamental. Nesse item, há grande semelhança de sentido com os dados do item A da questão dezesseis.

Embora as médias dos itens da presente questão encontrem-se muito próximas e os desvios padrão pouco variem, o recurso aos gráficos oferece um contraste melhor para visualizar as respostas. No item “F”, o desvio padrão mostra, tal como o gráfico, que essa preocupação é mais importante para alguns professores e menos para outros, mas mesmo assim os valores elevados se destacam.

Uma certa parcela de professores titubeou no item *Análise de imagens*, o que demonstra possíveis carências metodológicas desses professores e, talvez, expressa a insuficiência de recursos didáticos para essa finalidade. Chama atenção a variação de valoração entre os itens *Escrita articulada à análise e síntese* e *Estimular a escrita com questões abertas*. Apesar das duas médias serem altas, o item A possui um grau maior de controle e de exigência intelectual, já o segundo proporciona maiores margens para a subjetividade, sendo esta a mais valorada. No item C, a valoração mais elevada teve cerca de 10% a mais do que no item A.

Essa nuance entre os itens A e C nas valorações de pesos 5 e 3 incentiva a especular sobre como questões formuladas para serem respondidas de modo dissertativo nas aulas de história podem ser encaminhadas com métodos e exigências diferenciadas, e induz a questionar sobre os parâmetros explícitos de avaliação desse tipo de estratégia didática no ensino de História.

Os resultados referentes a essa questão podem refletir a tentativa dos professores em defender sua profissionalidade, o que demonstra um elevado grau de exigência no planejamento das aulas, pois em todos os itens as duas valorações superiores – pesos 4 e 5 – ultrapassam os 50% das respostas em cada item. Também podem refletir o descompasso da intenção idealizada com relação à condição em que é realizada.

Preferiu-se tomar essa questão como portadora de estratégias de ocultação de problemas na instância primária do professor. A efetivação dos objetivos anunciados pelos itens resultaria em um cenário quase paradisíaco ao ensino de História, qual seja: preocupação com a transmissão do conhecimento histórico por meio da análise da narrativa histórica, utilização de fontes iconográficas, estímulo à escrita do aluno. Concatenação quase perfeita, a não ser pelo que o item F deixa antever: a preocupação em disciplinar os alunos, fator que pode muito bem dissipar a ambrosia do planejamento.

Mesmo assim, permanece a possibilidade adocicada de interpretação, a qual sugere que os professores pensaram essas respostas num plano ideal, no nível das intenções, buscando refletir seus conhecimentos sobre o que se “deveria fazer” – caso o motivo do condicional da conjugação verbal permitisse –, ou seja, buscando demonstrar seus conhecimentos acerca da discussão sobre o ensino de História de enfoque normativo. As respostas revelariam certos conhecimentos referentes à sua área de atuação. Mas a interpretação “adocicada” pode ser utilizada para a hipótese de ocultamento, pois, como

portadores de um título e um status, os professores estavam a exibir conhecimentos para defender sua imagem.

4.2. Questões dezoito e vinte e nove

A questão dezoito refere-se à formação inicial do docente. Novamente, salta aos olhos a positividade das respostas, estratégia anteriormente identificada para a defesa que ocorre na instância primária do professor; neste caso, elas passam pela contemplação de uma boa formação inicial recebida.

18- Qual foi o principal foco da sua formação?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) O conhecimento da história em si (fatos)	3,93	0,96
b) Filosofia e teoria da história	3,95	0,84
c) Conhecimentos pedagógicos e didáticos	3,61	1,08
d) Legislação	2,90	1,19
e) Reflexão sobre a realidade escolar	3,10	1,43

Tabela 2: Foco da formação inicial

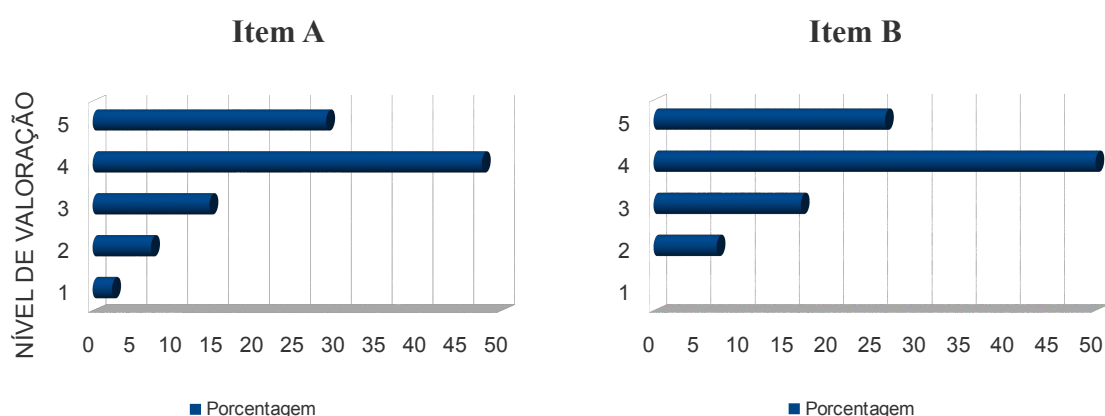


Gráfico 31: Foco da formação inicial: O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA EM SI (FATOS)

Gráfico 32: Foco da formação inicial: FILOSOFIA E TEORIA DA HISTÓRIA

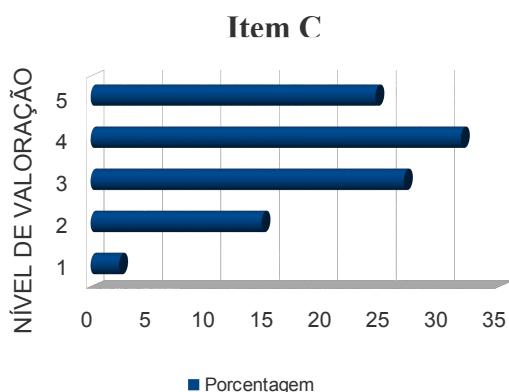


Gráfico 33: Foco da formação inicial: CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

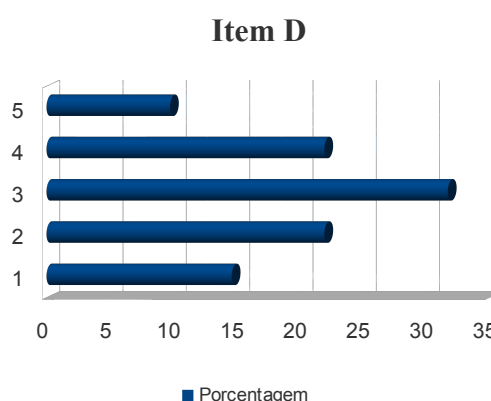


Gráfico 34: Foco da formação inicial: LEGISLAÇÃO

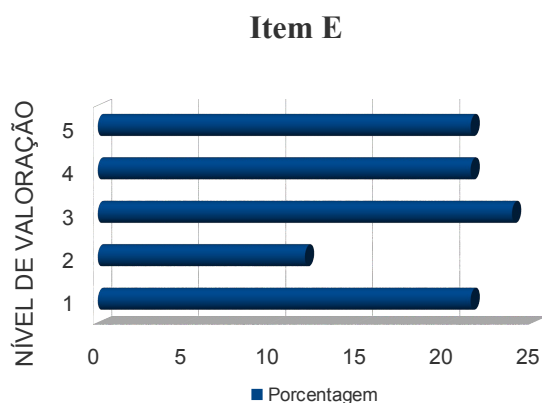


Gráfico 35: Foco da formação inicial: REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

No item G, os professores se sentiram mais à vontade para criticar sua formação acadêmica, e destaca-se a dispersão das avaliações. Isso conduz a se duvidar das demais respostas, pois, os itens anteriores não se revelariam enquanto tais quando articulados à preparação do profissional para a lida na escola, ou seja, os três primeiros itens deixam antever a desvinculação entre o conhecimento e sua funcionalidade. Conforme o significado dos enunciados dos itens se aproximam da escola – do item C ao E –, aumentam-se as dispersões e declinam-se as médias. Tal situação pode refletir as ideias de teoria e prática do senso comum, da instrumentalização receiptuária desejada ao contato com a teoria recebida, e sua não correspondência de encaixe nos moldes da prática.

Certamente, há muitos problemas teóricos na formação dos professores. Se esses problemas estão presentes ou ausentes, dependerá de um sistema de ideias que pensa os tipos

de professores, juntamente com as funcionalidades a eles associados, prestador de tributos aos prisma adotados para essa leitura da realidade social.

Somadas as médias para se obter a média geral da avaliação da formação inicial nessa questão, o resultado é 3,50 indicando uma formação geral de *Regular* para *Bom*. A questão seguinte, de número vinte e nove, perguntava: *Como você avalia a formação inicial recebida para o magistério?* Foram disponibilizadas cinco opções que vão de *Péssima* a *Ótima*. Chega-se a uma média geral de 3,52, praticamente idêntica à questão que visa a detalhar a formação inicial. A seguir o gráfico:

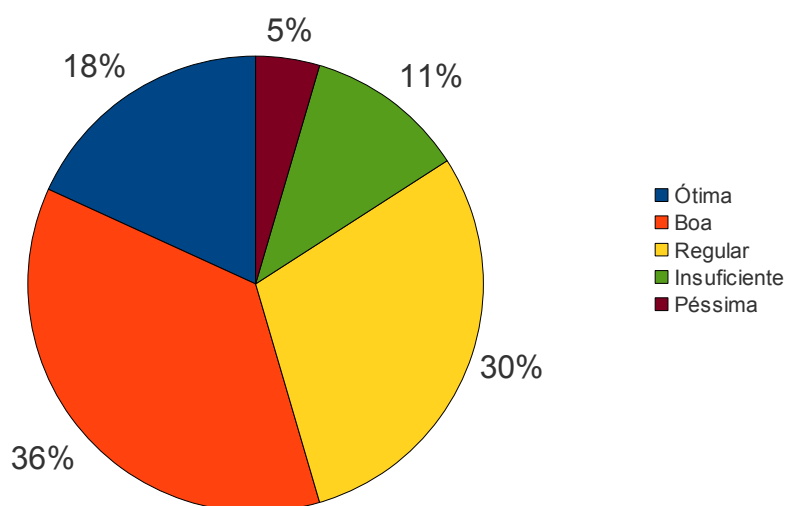


Gráfico 36: Avaliação da formação inicial

Apenas dois professores assinalaram como *Péssima* sua formação inicial. Pouco mais da metade assinalou ter recebido uma formação de *Boa* a *Ótima*. Os dados isolados dessa questão são pouco significativos, mas corroboram para a tendência de defesa da profissionalidade, à medida que os professores se representam extremamente competentes, desde a formação inicial, e preocupados com seus planejamentos e enfoques em diversas linhas historiográficas.

Pode-se pensar em critérios para o professor ultrapassar sua realidade e conseguir criticá-la, visualizar espaços e situações diferenciadas. O primeiro deles é muito óbvio: o conhecimento sistemático. É no processo de aquisição de conhecimento que se verificam as carências do mesmo para daí articular estratégias para ultrapassá-las, caso convenha, e caso as condições para tal permitam. Parafraseando Marx, quando escreve acerca dos modos de

produção, a gênese do sistema traz consigo o germe de sua contradição, o conhecimento sistemático possui a mesma natureza, permite e cobra de si mesmo ser alvejado, não necessariamente para desaguar no relativismo, mas para sua dinamização, para melhorar suas respostas e demandas outras que se apresentem. Seguem os dados abaixo:

4.3. Questão vinte

Na questão vinte, os professores firmaram os pés para demonstrarem sua capacidade intelectual. Tal situação faz delinear uma representação do perfil do tipo “especialista do geral”, pois, se na universidade a especialização numa área do conhecimento implica certa perda de contato com outras, na escola isso não parece ser percebido pelos professores de História. Os dados geram certa preocupação à medida que o sentimento de estar bem preparado pode impedir o avanço e o investimento do sujeito/profissional em si mesmo. A seguir estão os dados:

20- Nas suas aulas, como você enfatiza esses níveis:		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Dimensão econômica	3,87	0,98
b) Dimensão social	4,31	0,55
c) Dimensão cultural	4,22	0,63
d) Conhecimento da história em si (fatos)	4,07	0,68
e) Dimensão política	4,27	0,65
f) História engajada	3,86	0,93

Tabela 3: Níveis enfatizados nas aulas de história

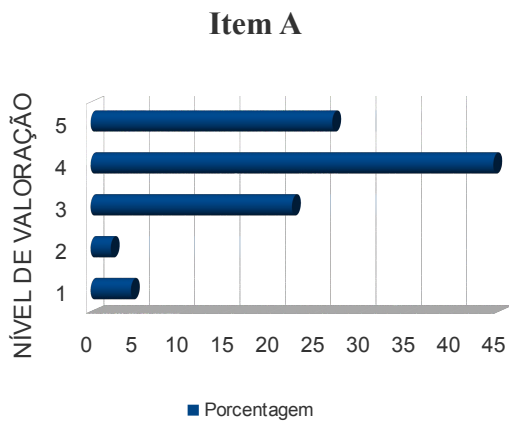


Gráfico 37: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO ECONÔMICA

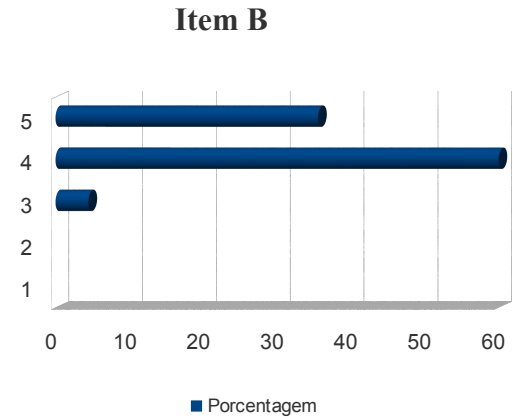


Gráfico 38: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO SOCIAL

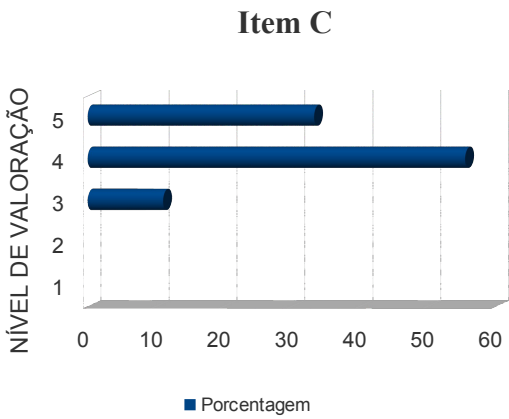


Gráfico 39: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO CULTURAL

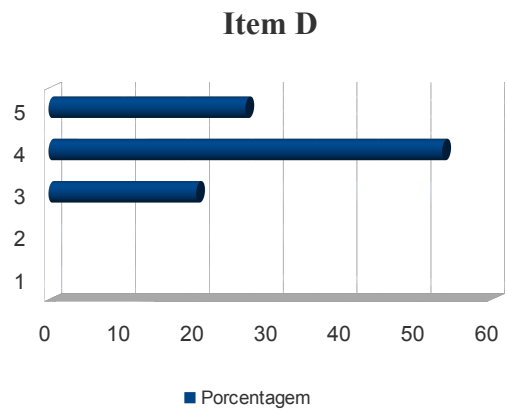


Gráfico 40: Níveis enfatizados nas aulas de história: CONHECIMENTO DA HISTÓRIA EM SI (FATOS)

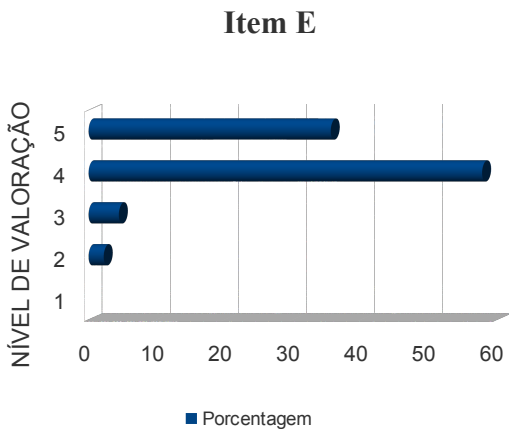


Gráfico 41: Níveis enfatizados nas aulas de história: DIMENSÃO POLÍTICA

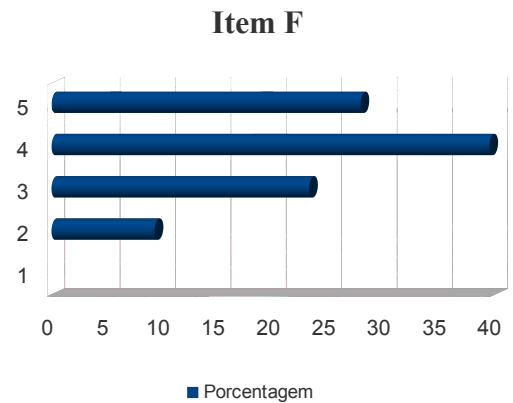


Gráfico 42: Níveis enfatizados nas aulas de história: HISTÓRIA ENGAJADA

Ao se ater aos dados, percebem-se médias muito altas nos itens de A a E, o que induz a dúvidas quanto à concretização dessas demonstrações de competências pelos professores. Somados os valores mais elevados das médias individuais das respostas dos professores nos itens de A a E, 70% delas obtiveram valorações igual ou superior a 4. Esses professores exibiram-se muito exigentes nas abordagens da história em sala de aula. Também chamou a atenção o último item em relação ao sentimento de engajamento que todos, de alguma maneira, dizem ter, o que não será discutido. Nessa questão, apenas um questionário aplicado na fase de teste não foi tabulado e as abstenções foram de apenas dois professores, no item F.

Essa questão mostrou-se um tanto complexa e não é aqui possível grandes aprofundamentos. Ela envolve discussões⁴⁴ sobre as características das linhas historiográficas, o conhecimento e as aceções que os professores têm sobre elas. Apesar da limitação dos dados para realizar maiores análises, o conhecimento mais especializado sobre a multiplicidade dos diversos campos da História demoram, para chegar aos professores, quando não se precisa esperar que a natureza faça ela mesma esse trabalho, substituindo professores.

Le Goff, ao discutir sobre a transposição da nova História para os currículos escolares, comenta equívocos ocorridos na França e na Bélgica na década de 1970 e início da de 1980, alertando sobre os perigos de transferir o produto de uma pesquisa de ponta “ao ensino de imediato e tal como é”. O autor ressalta a necessidade de adaptação de uma forma de conhecimento, produzida para especialistas, que se quer destinar ao público não especializado, discute sobre os desafios da didática:

Um mal-entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução das novas concepções do tempo e da duração em história levou, às vezes, a uma quase liquidação da cronologia, ao passo que esta continua sendo um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público (LE GOFF, 1988, p. 8).

Por meio da visualização dos dados, e pela argumentação do autor citado, evidencia-se que o conhecimento, a consciência, necessita ser policiado. A manipulação e a expressão do conhecimento podem ser conduzidas a mostrar uma *certa insegurança*, ou uma *certeza*

44 Há muitos livros que encampam esse debate. Dentre eles destaco: “VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.). *Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997” e “BARROS, José D’Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005”.

insegura,⁴⁵ inclusive no meio docente. Igualmente, a retórica da competência é articulada também para escamotear elementos ignorados. De tal forma, mesmo uma certeza insegura, configurada pela narrativa metódica, possuirá no devir sempre as chances de um prazo de validade, mesmo sem ser previamente determinado. Ter consciência da atuação do inconsciente no labor não é tarefa fácil nas ciências humanas e, quanto mais se ignoram os perigos da retórica, mais força têm as representações sociais na condução dos pensamentos e dos atos nos processos pedagógicos.

Caso os professores não conhecessem os referentes dos itens, pelo menos seus princípios básicos, haveria opção de atribuir baixa valoração, ou abstenção; dito isso por um viés da lógica. Agora, não é isso o que os dados demonstram. Os dados sinalizam para a defesa do *status* docente, sob estratégias subterfugidas, característica da defesa dessa profissionalidade em sua instância primária.

Rebeca Gontijo (2009), discutindo a pluralidade cultural do povo brasileiro, escreve sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua análise expressa sobre esse documento uma projeção enorme da quantidade de papéis e competências que os professores – e em especial o de História – deveriam possuir (GONTIJO, 2009, p. 67-68). Isso muito se assemelha ao tipo de professor que os dados mostraram: o “especialista do geral”, capaz de rearranjar conhecimentos de várias áreas do saber e correntes historiográficas. Nesse sentido, o conteúdo fornecido pelas respostas de muitos professores se mostra conectado a fenômenos que excedem a regionalidade.

4.4. Questões vinte e um e vinte e dois

A questão vinte e um perguntava sobre a quantidade de livros lidos pelos professores no último ano. Surpreendentemente, verificou-se uma média de 11,22 livros por professor; contudo, vinte professores, o que corresponde quase à metade, admitiram uma quantidade baixa de leitura⁴⁶ – de 0 a 5 livros num ano. Dos 47 questionários, 45 professores responderam à pergunta. Organizados numa tabela, têm-se os seguintes dados:

45 Ambas expressões são tomadas de empréstimo de Rüsen (2001, p. 104).

46 Segundo levantamento do Instituto Pró-Livro, a média anual de leitura do brasileiro em 2008 foi de 4,7 livros por habitante, sendo que a média de livros lidos fora da escola é de 1,3 livros por habitante/ano (AMORIM, 2008, p. 112). Essas médias são baixas quando comparadas a de países desenvolvidos, em especial os europeus. A maioria dos professores pesquisados estão dentro da média geral da população brasileira, diferenciando-se desses pela utilização de livros didáticos lidos para o exercício da docência.

Quantidade de livros lidos	Total da categoria
0	1
1 a 5	19
6 a 10	11
11 a 20	9
21 a 30	3
31 a 40	1
41 ou mais	1

Tabela 4: Quantidade de livros

A questão vinte e dois perguntava sobre o tipo e sobre a quantidade de leitura, cujos resultados estão expostos de maneira aproximada. Em primeiro lugar aparecem os *Livros genéricos de história (acadêmicos ou não)* com cerca de 120; *Didático e paradidático* com 110; *Religião* com 79; *Teoria da história* com 67; *Pedagogia e/ou ensino de história* com 62; *Literatura* com 56; e *Auto ajuda* com 54. Também foram acrescentados pelos professores: livros de direito – um professor realizava esse tipo de leitura como preparação para deixar a docência –, filosofia, sociologia e artigos de modo geral.

A partir das respostas desta questão, fica visível a heterogeneidade do perfil do professor de História. A maioria dos professores não tem um ritmo intenso de leitura, embora uma parcela, não desprezível, demonstre seus investimentos na auto formação.

Como os próprios professores apontaram, a leitura não é realizada apenas em livros e, entre os livros, existe uma variedade enorme de conteúdo, de forma, de significado e de utilidade. Leituras de textos não acadêmicos podem ser feitas com o intuito de dinamizar as estratégias didáticas, ou levam a afastar do universo da docência.

4.5. Questão trinta

A questão perguntava aos professores: *Você já publicou artigos científicos?* 38% assinalaram ter publicado e 62% não. Na totalidade desses professores, 25% dizem ter publicado nos últimos três anos. Parece que essa prática aos poucos se introduz na escola

apesar de não haver uma política de apoio das secretarias de educação municipal e estadual. Há que se destacar que não foi possível verificar, junto aos professores, sua aceção do termo “científico”. A necessidade desse complemento foi percebida depois de aplicado o questionário. Alguns professores podem ter entendido a palavra “científico” por publicações em eventos, trabalhos universitários como, por exemplo, monografias de graduação ou de especialização.

Como a média de leitura captada é considerada alta, poderiam se esperar mais publicações, mas as condições de trabalho, do professor horista, não são propícias para tal empreendimento. É notável que numa parcela de docentes, não constituída em maioria, existam intenções intelectuais que ultrapassam a transmissão do conhecimento.

4.6. Questões vinte e cinco e vinte e seis

Voltando a algumas questões, a vinte e cinco, por exemplo, perguntava sobre a participação dos professores em cursos/encontros de formação continuada. 90% responderam participar e, geralmente, desde o início da carreira ou quando ela é oferecida. Trata-se de uma cifra alta, haja vista que professores próximos à aposentadoria tendem a diminuir o investimento na carreira.

A questão vinte e seis perguntava sobre o enfoque da formação continuada. Seguem os dados:

26- Qual é o enfoque da formação continuada?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Debate teórico	3,67	0,98
b) Utilização de materiais alternativos (FILMES, COMPUTADOR)	3,51	1,02
c) Troca de experiências entre colegas	3,44	1,13
d) Legislação e parâmetros	2,95	1,43

Tabela 5: Enfoque da formação continuada

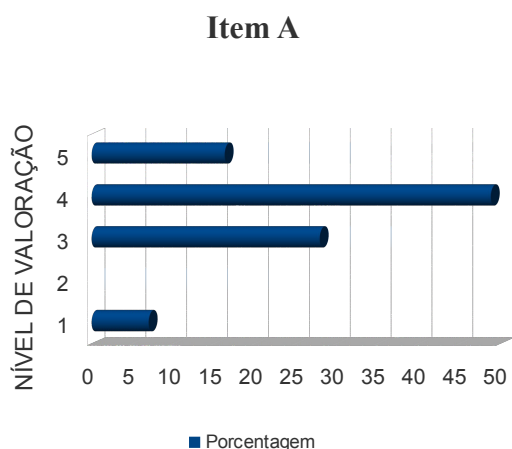


Gráfico 43: Enfoque da formação continuada: DEBATE TEÓRICO

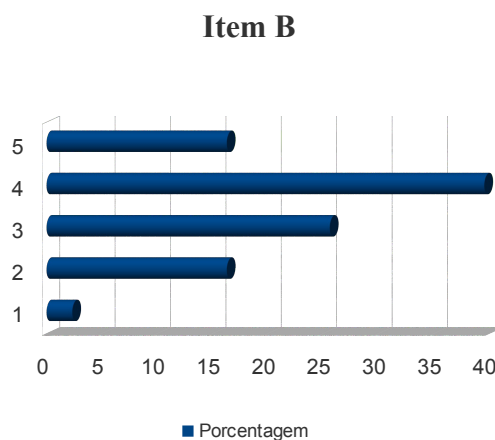


Gráfico 44: Enfoque da formação continuada: UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS (FILMES, COMPUTADOR)

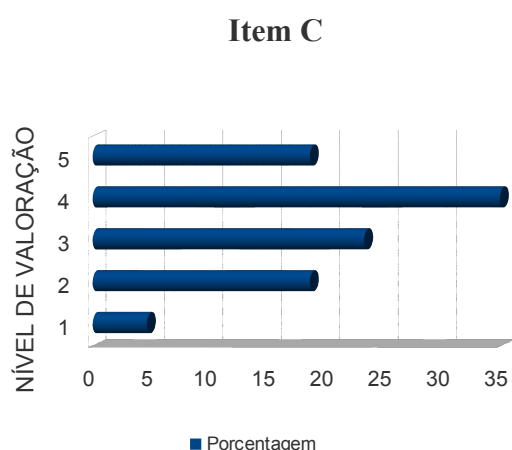


Gráfico 45: Enfoque da formação continuada: TROCA DE EXPERIÊNCIA ENTRE OS COLEGAS

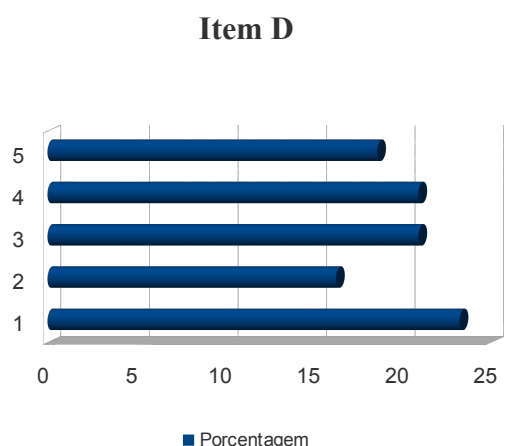


Gráfico 46: Enfoque da formação continuada: LEGISLAÇÃO E PARÂMETROS

Ao se visualizar os gráficos, constata-se que se destacam a heterogeneidade das respostas. O item *Debate teórico* teve a maior média, muito provavelmente por ser a palavra teoria entendida de modos diferentes e, algumas vezes, de forma pejorativa.

No dicionário Houaiss (2009), encontram-se dois tipos de concepção em torno de teoria afastadas de acepções científicas: “5- construção imaginária; utopia, sonho, fantasia”; “9- na filosofia grega, conhecimento de caráter estritamente especulativo, desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e a qualquer saber técnico ou aplicado”. Na esfera científica, Rösen, um dos mais importantes referenciais do ensino de História da atualidade, articula outras acepções do conceito de teoria, partilhadas

por muito de seus pares. As próximas citações dizem respeito à função da teoria, da e na história, e à sua razão de existir :

[na tradição científica] as teorias eram os construtos intelectuais com os quais se busca explicitar e fundamentar os critérios determinantes do conhecimento; perspectivas orientadoras (2001. p. 122).

[função científico propedêutica da teoria:] a função da fundamentação teórica da pesquisa, a função de racionalização pragmática do texto da narrativa histórica e a função de orientar didaticamente a formação da história (2007, p. 19).

Conceitos históricos são os recursos lingüísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento lingüístico do historiador. Sua formação e utilização decidem se e como o pensamento histórico científico se realiza. Por meio, de sua utilização no manejo interpretativo das fontes decide-se também, portanto, o valor das teorias históricas (2007, p. 91).

Um das acepções passíveis de se encontrar entre os professores, é aquela que confunde os conhecimentos abstratos com os teóricos. Desse modo, uma narrativa factual sobre o processo da chegada dos portugueses na América pode ser visto como “teórico”, pois é um conhecimento abstrato, não técnico, não prático.

Não há dúvida das perdas que as acepções do senso comum impõem aos professores de História. Além disso, um capital lingüístico de disposições pouco ou pobre de modos de questionamentos facilita a permanência de indivíduos em ambientes pautados pela doxa do senso comum.

No item C da questão mencionada, as valorações em relação à *Troca de experiência entre colegas* desnuda uma ponderação crítica de 1/5 dos professores – nos pesos 1 e 2 –, à formação continuada. 1/3 dos professores – peso 3 – relativizaram essa formação. As informações contidas neste item levanta o principal vestígio para se questionar o item A.

Ao focar os dados dos itens A e C, uma dúvida emerge: como é possível debater teoria descolada da troca de experiência, desvincular teoria de sua empiricidade? Fenômeno paradoxal. Aquilo que é transmitido aos professores na formação continuada não é bem metabolizado, pois há a insuficiência de correspondência em relação ao conhecimento absorvido pelos professores e seus efeitos nos discursos, captados e representados numericamente por essa pesquisa. Por meio das análises desses dados, percebe-se em estratégias de formação continuada limitações quanto à reflexão visada.

4.7. Questão vinte e oito

A questão vinte e oito⁴⁷ perguntava sobre algumas leis e parâmetros que orientam o trabalho do professor. Os dados quantitativos se revelaram inadequados para a interpretação. Alguns professores inseriram também outras leis. Contudo, os comentários⁴⁸ dos professores foram mais representativos. 25 questionários tiveram esses comentários, representando 53% do total. Isso ao menos demonstra a disponibilidade dos professores à colaboração com a pesquisa e certa identificação com elementos trazidos pelo questionário. Essas respostas foram classificadas em três categorias: idealista, *nonsense* e crítico/angustiante – 14. Essa classificação já adianta uma avaliação. As respostas idealistas foram:

Com exceção da LDB (mais antiga), as demais quando implantadas, são discutidas (debates) e passam para a prática através dos currículos (referenciais) e nos planejamentos específicos de cada área.

Na disciplina de História sempre procurei trabalhar as questões do negro e do índio independente das leis.

Com disposição firme e constante para prática do bem, com consciência pelo qual a criança e o jovem podem conhecer e julgar sua própria realidade.

A primeira resposta expressa a facilidade de implantação das leis na escola; a segunda mostra um professor *avant la lettre*; a última, o discurso redentor e missionário do professor. As semelhanças entre elas são a fluidez e a eficácia quanto à pragmática das leis, e a ausência de problemas. Isso é contraditório, uma vez que a necessidade de leis emerge para fazer frente às situações adversas às intenções dessas leis.

Na classificação seguinte, denominada *nonsense*, aparecem alguns incômodos, mas pouco direcionados a um referencial explícito:

De maneira geral, as bases legais da educação básica devem ser encaminhadas sob um enfoque crítico, para que não se engesse os conteúdos e este se tornem inflexíveis.

Através da entidade escolar.

47 Ver questionário anexo.

48 As respostas citadas a seguir foram transcritas tal como escritas pelos professores.

Estas leis não são encaminhadas aos professores pelo Estado, a pesquisa parte do professor.

No direito do aluno ao acesso à educação, conhecimento e respeito ao ser humano, sendo a recíproca verdadeira.

Através da formação continuada, troca de experiências com colegas, etc.

As vezes são citadas em forma de filmes e uso da internet.

Como parâmetro para os autores, seguir o currículo escolar, interdisciplinaridade.

Cada caso uma situação diferente.

A primeira resposta, apesar de ser mais extensa, utiliza-se do bordão “crítico” sem qualquer indicativo de referencial, assim como o de flexibilidade, o que deságua num relativismo. A terceira resposta faz uma acusação, apesar de expressar o sentimento de orfandade, de carência docente.

Se o Estado não fornece todos os textos legislativos aos professores, esses e outros materiais são encaminhados gratuitamente a profissionais como os advogados? São fornecidos gratuitamente os instrumentos primários das profissões da área jurídica?

Com relação às respostas das categorias idealista e *nonsense*, elas expressam a marca da ingenuidade, por meio de respostas curtas e posicionamentos simplórios, ou seja, são construídas com pouca preocupação com as formas de argumentação.

Felizmente, os comentários da categoria crítico/angustiante são mais instigantes à reflexão, quando os professores se expõem de modo pouco policiado. As seguintes respostas são mais extensas e um pouco melhor delineadas:

Primeiro essa pergunta é um tanto complexa: com a ampla exigência não dá para se ater a apenas um documento. No entanto a LDB tomo como referencial para apontar o objetivo pretendido com as aulas.

Trabalho com bastante dificuldades, basicamente com o auxílio de textos, devido a falta de horas atividades para um melhor planejamento. Basicamente o que é obrigatório sem muito questionamento. Duas aulas por semana não são suficientes.⁴⁹

LDB: existe deficiências; PCNs: há algumas alterações a serem feitas; 10639/03: Quebrou tabu de muitos anos ensinando coisas sobre os negros que era tudo mentira, hoje com a lei, tudo mudou em partes; 9.069/90: dá muita dúvida para eles mesmos e para as autoridades constituídas.

49 É provável que este professor, assim como outros professores, referiu-se ao ensino da história da África e indígena, principalmente no ensino médio.

Por meio da direção e coordenação, de cima para baixo.

É uma vergonha o que vou confessar, mas estou totalmente por fora das leis acima citadas, no entanto, fica claro a necessidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 serem trabalhadas na sala de aula.

Virtudes: O estímulo a desenvolver aulas relacionadas a essas duas áreas⁵⁰.
Deficiência: O governo não sabe desenvolver trabalhos com essas áreas, é discriminatório, tendencioso, pratica racismo contra os brancos.

A lei dá força para implantação na prática, mas a superficialidade, o medo da discussão na sociedade a coloca apenas como mais uma “lei” entre tantas.

A princípio a lei é feita para o homem e não o homem para a lei. Contudo, diante das “ameaças” da SED⁵¹ para quem não seguir à risca a legislação, não sobra alternativa a não andar na linha. Uma pena.

A teoria nem sempre está junto com a prática, portanto as leis citadas acima nem sempre podem ser aplicadas com frequência à sala de aula.

Nada a constar, como específico, mas de maneira geral, como a ementa curricular já é previamente estabelecida, cabe ao professor ajustar seus adendos a esta ementa.

Com rara exceção, são impostos, sem análise prévia ou respeitando os princípios e pedidos emanados da base.

Com relação a lei 10.639/03 e 11.645/08, a falta de material didático dificulta o trabalho; porém, isto tem sido revertido nos últimos 2 anos.

As leis são implantadas pela Semed⁵² e as escolas procuram colocar em prática e adequar sua realidade.

Nota-se que há um avanço no estudo da história da África e das populações indígenas, mas tal estudo ainda fica muito aquém do que deveria ser, pois faltam recursos, como materiais didáticos que discutam essas temáticas.

As críticas às leis ou aos parâmetros do Estado são passíveis de serem visualizadas nas seguintes situações: perspectivas limitadas das leis e parâmetros; condições de trabalho insuficientes frente às exigências do dia a dia; imposições da coordenação, da direção e das secretarias de educação; estreiteza curricular. Em um caso, o professor reconhece que não dispensa a devida atenção à análise das leis e dos parâmetros; em outro, há um claro equívoco de interpretação: “racismo contra os brancos”.

50 Refere-se ao conteúdo de história da África e indígena.

51 Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

52 Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

Numa das respostas há a transferência de responsabilidade para a Semed – a professora que respondeu estava ocupando cargo de coordenação de escola, uma exceção aos critérios para os colaboradores da pesquisa. O questionário respondido por ela era o da fase de teste. Existem respostas na classificação crítico/angustiante que assumem a própria limitação face às condições; outras transferem responsabilidades para instâncias superiores, para a escola, para a coordenação, para a direção, para as secretarias de educação, até descarnar o Estado e seus ocupantes.

Tendo em vista uma síntese sobre as respostas dessas três categorias, visualizam-se: professores que reclamam maior liberdade para seu trabalho, cujo impedimento são as condições que vão desde as materiais – essas são as majoritárias – até a ausência de discussões entre os pares; professores que se veem contemplados e guiados pelas normatividades do Estado, ou desejam ser guiados por elas, o que configura um sentimento de orfandade docente – no sentido intelectual.

4.8. Questão trinta e três

Essa questão perguntava sobre os tipos de ênfases explicativas nas aulas de História. Ela pode, aparentemente, possuir um erro de formulação no último item, o que configuraria um ótimo refúgio para indecisos. Visto de outro ângulo, as repostas vinculam-se, em linhas gerais, às valorações da questão vinte, no que se refere à exibição de competências pelos docentes. É preciso notar que o elevado número de respostas dessa questão deve-se ao fato de alguns professores terem assinalado mais de uma opção. Apesar da desconfiança gerada, ao se visualizarem as respostas, nota-se uma influência significativa do marxismo nos itens primeiro e terceiro, conforme o gráfico:

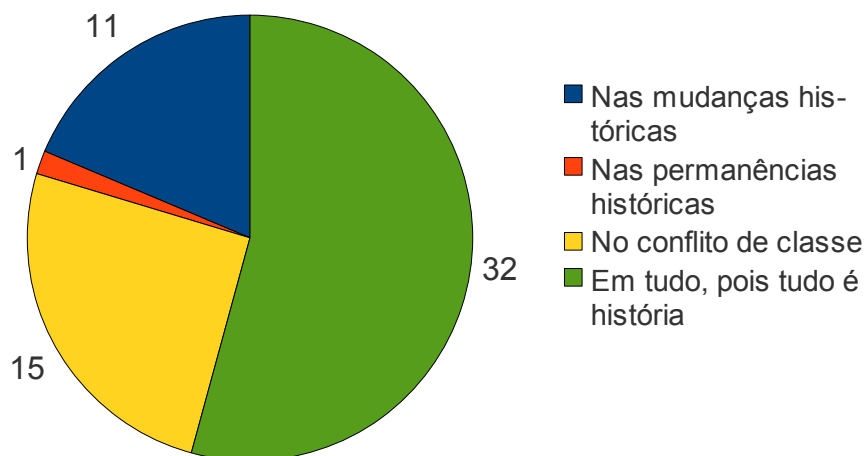


Gráfico 47: Tipos de ênfases explicativas nas aulas de História

4.9. Questão trinta e sete

Na questão, pergunta-se aos professores: *Qual o seu posicionamento político?* Apesar dessa pergunta ter sido formulada de modo demasiado simples, verificou-se que o professor de História, em geral, se identifica como portador de tendências de *Esquerda*. As noções de esquerda e direita não serão tratadas aqui. Houve erro de formulação do questionário em relação à simplicidade do enunciado e à complexidade da problemática. Do conjunto de colaboradores, um se posicionou como de *Direita*. Não houve assinalações no item *Extrema-direita*. Adiante o gráfico:

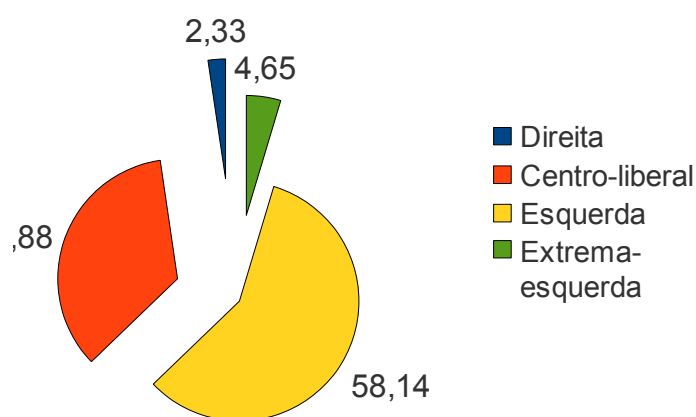


Gráfico 48: Posicionamento político

4.11. Questões quarenta e dois e quarenta e sete

As duas últimas questões foram formuladas com a intenção de se visualizar indicativos de dilemas, o que acabou por não se explicitar no dados. Essas duas questões perguntavam: *Você considera o seu salário precário? Você está satisfeito com sua profissão?* Vejam-se os gráficos:

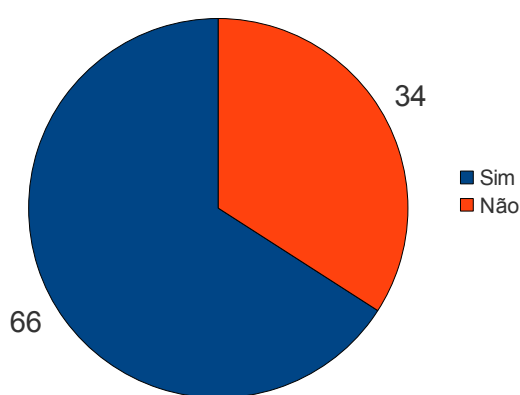


Gráfico 49: Percentual das respostas sobre satisfação salarial

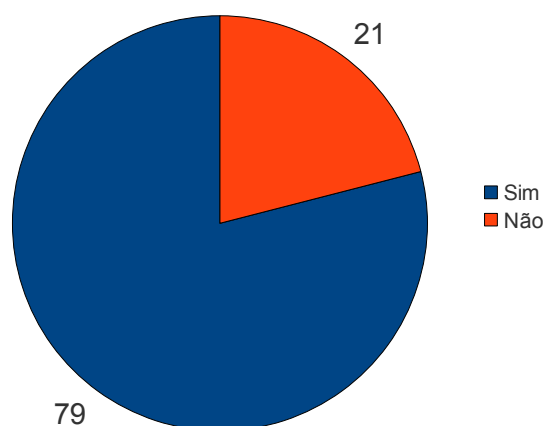


Gráfico 50: Percentual das respostas sobre satisfação profissional

Os dados demonstram que o grau de satisfação com o salário é quase inversamente proporcional à satisfação com a profissão. Para efeito de comparação, retomam-se os dados da pesquisa da ACP (2009) na cidade de Campo Grande, os quais obtiveram a cifra de 67,19% de professores satisfeitos com a profissão, um percentual ainda alto, embora menor que o encontrado nos dados do presente trabalho.

A pesquisa da ACP conseguiu dados para a seguinte pergunta: Faria concurso para mudar de profissão? 50,66% dos professores pesquisados responderam *Sim*. No questionário do presente trabalho, havia na questão quarenta e sete a pergunta: “*Se pudesse, desejaria mudar de profissão? Justifique:*”. A intenção qualitativa da questão não foi bem captada pelos professores, ou seja, a forma da questão foi mal aceita e houve poucas justificativas. Alguns professores responderam o por quê estão satisfeitos; outros, que estão satisfeitos com a profissão, mas não com as condições de trabalho e, por isso, desejariam mudar de profissão; outros ainda responderam que estão e os insatisfeitos e que desejam poder deixar a docência.

Ao se fixar nos dados da pesquisa da ACP e nos levantados para este trabalho, observam-se indicativos de paradoxos entre os professores. Os dados das duas pesquisas demonstram elevadas cifras quanto à satisfação com a profissão; cifras elevadas referentes à insatisfação com o salário, de acordo com os dados desta pesquisa; e metade dos professores de Campo Grande visualiza como opção o abandono do magistério.

Tomando por base os dados coletados pela presente pesquisa, pode-se inferir que os professores buscam, em geral, mecanismos de satisfação profissional para compensar a insatisfação salarial na tentativa de estabilização da identidade profissional. Para se observar uma possível diferença de *satisfação salarial* entre os professores do estado e os do município, realizou-se um filtramento dos dados, conforme expostos na tabela abaixo:

VÍNCULO DE TRABALHO →	Estado	Município	Estado e município
Total de satisfeitos	9	1	5
Total de insatisfeitos	13	11	7

Tabela 6: Comparação entre satisfação salarial e rede de ensino

A tabela mostra o descontentamento dos professores, em relação ao salário destacando-se os professores do município que recebiam remuneração inferior aos dos do estado. No momento da aplicação do questionário, os vencimentos para os professores da rede municipal com licenciatura plena, no início da carreira, e com carga horária de 20h, alcançavam R\$ 819,22 e, os da rede estadual R\$ 1.197,00, uma diferença de 46% a menos para os da rede municipal em relação aos da rede estadual⁵³.

No que se refere ao gênero, há uma leve inclinação de mais professoras satisfeitas quando comparada aos professores, o que se considera pouco demonstrativo. Foram encontrados 5 professores e 10 professoras satisfeitas com o salário; 15 professores e 14 professoras insatisfeitas com a remuneração. Vale lembrar que alguns professores não assinalaram o sexo a que pertencem, talvez intencionalmente, talvez por simples esquecimento.

Também buscou-se filtrar os dados do quesito *satisfação profissional*, o que pouco esclareceu:

⁵³ Os valores foram obtidos no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 7.365 de 19 de dezembro de 2008, e no Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.534 de 10 de junho de 2009.

VÍNCULO DE TRABALHO →	Estado	Município	Estado e município
Total de satisfeitos	11	4	10
Total de insatisfeitos	6	6	2

Tabela 7: Comparação entre satisfação profissional e rede de ensino

Diferentemente do filtramento realizado na questão sobre a *satisfação salarial*, a *satisfação profissional* mostrou-se mais imbricada, devido à quantidade expressiva de professores que lecionam nas duas redes públicas de ensino. Esta última questão, de avaliação mais genérica em relação à *satisfação salarial*, mostra maiores semelhanças de percepção pelos professores entre as redes municipal e estadual, do que suas diferenças. É claro que muitas nuances foram ignoradas em vista do enunciado da questão – tais como a quantidade de alunos por sala; as condições climáticas das salas de aula; da sala dos professores; número de mesas e cadeiras para alunos e professores; estado do quadro de giz. A descrição minuciosa das condicionantes estruturais das duas redes é merecedora de uma pesquisa a parte.

4.12. Segunda síntese

As questões vinte e um, vinte e dois, vinte e cinco, trinta e trinta e sete não serão objeto de síntese por terem se mostrado, no processo de observação de seus dados, formuladas de modo estreito, dificultando assim vinculá-las a outros fenômenos percebidos no conjunto dos dados.

As questões dezessete, vinte e trinta e três, passíveis de serem classificadas enquanto metodológicas, ou da didática do ensino, estão presentes neste capítulo por verterem resultados demasiadamente elevados.

Na questão dezessete, em vista do alto grau de exigência emanado pelas respostas, pairou a dúvida se as respostas se apresentaram tendo em vista condições de aplicabilidade, ou se elas foram formuladas na esfera das intenções, visando demonstrar o conhecimento de proposições normativas a respeito dos métodos das aulas. Dessa forma, o sentido das valorações dos itens dessa questão deve ser pensada com a desconfiança anteriormente apontada.

O mesmo fenômeno é observado na questão vinte – a exibição de elevadas capacidades –, referente ao plano didático/historiográfico. Devido a isso, a hipótese de

ocultamento na instância primária do professor vem sendo reforçada. Diante das médias tão elevadas, os professores exibiram competências hercúleas. Necessariamente, caso se concretizassem os níveis que as respostas demonstram, o efeito prático, na maioria dos casos, seria o de abordagens superficiais nas aulas de História, em vista da exiguidade da carga horária semanal da Disciplina. Raras seriam as abordagens aprofundadas nessas aulas de História que contemplassem as linhas historiográficas trazidas pelo questionário e aplicadas, tal como assinaladas pelos professores.

Nesse sentido, observa-se um mecanismo de ocultamento. A percepção de si aparece em muitos momentos mascarada pelo véu do domínio do conhecimento. Provavelmente, vinculam-se as estratégias de fixação hierárquica dos professores, mediante a exibição do elemento conhecimento pertencente ao foro individual, considerando que setores do Estado, da mídia e da opinião pública articulam discursos para desestabilizar posições de poder do professor. No entanto, ao se colocarem essa máscara, muitas situações conflituosas da docência deixariam de serem percebidas, até mesmo para amenizar seus efeitos nocivos sobre a estabilidade identitária do professor, o que reduziria as disposições de debates e enfrentamentos dos problemas da escola entre os docentes.

Prosseguindo a síntese, a questão trinta e três deixa indícios da forte presença da abordagem marxista, que corresponde à ênfase dada às mudanças históricas e aos conflitos de classe. Essa afirmação apoia-se nos dados da presente questão, em que 26 professores remetem-se, pelas suas respostas, a abordagens marxistas. No entanto, o item mais valorado foi *Em tudo, pois tudo é história*, justamente o item mais genérico.

A questão vinte e nove obteve uma avaliação de *Regular* para *Boa* acerca da formação inicial, com média de 3,52. Classificando as respostas, em 54% obteve-se a avaliação da formação de boa a ótima – o que significa pesos iguais ou superiores a 4 –, um dado de alto relevo.

Também ficou realçada, na questão dezoito, a exibição de uma boa formação inicial no que se refere aos itens de conhecimento factual, teórico e pedagógico. A soma dos valores mais altos desses três itens se mantém acima dos 70%. Tal positividade declina nos próximos itens, estando o item *Legislação* com pouco mais de 65% dos valores elevados, acentuando a queda no item *Reflexão sobre a realidade escolar*, cujas somas elevadas registraram pouco mais de 40%.

A formação continuada, retratada pela questão vinte e seis, também foi altamente valorizada no interior do questionário nos itens *Debate teórico* e *Utilização de materiais alternativos*, embora apareça maior dispersão nos itens *Legislação e parâmetros* e *Troca de experiência entre os colegas*.

Em relação à questão vinte e seis – sobre formação inicial –, e à dezoito – sobre formação continuada –, à medida que o item deixava clara a referência à comunicação, no sentido de proporcionar uma reflexão dada em determinado espaço coletivo, os níveis de valorações apresentavam dessincronia entre os que se referiam à transmissão do conhecimento com aqueles que chamavam ao debate sobre a realidade do professor escolar. Daí que se encontram nos dados maiores críticas nos itens sobre legislações, assim como nos itens E da questão dezoito e C da vinte e seis.

A falha estrutural na relação do saber individualmente aprendido, mas fortemente limitado à aplicabilidade, portanto, desvinculado de sua funcionalidade, propicia a sensação de satisfação com o capital cultural acumulado, por isso encontram-se médias elevadas no que tange à auto exibição de bom profissional. Desse modo, a partir de uma comparação elementar entre os gráficos das questões mencionadas, observa-se que a heterogeneidade do item *Reflexão sobre a realidade escolar* da questão dezoito retira boa parte dos créditos que os professores colocaram nos demais itens da questão sobre a formação inicial do professor de História.

Diante dessas situações, pode-se até brincar com os dados: o que os professores veem, e escutam dos outros, ou seja, a recepção passiva do elemento conhecimento, quando este conhecimento é ativado na comunicação pelos professores, o som e a imagem que se interiorizara pelos ouvidos e olhos dos professores são reproduzidos pelas bocas e mãos com frequências sonoras e visuais destoantes daquelas recebidas. O capital linguístico dos professores, configurado pelo peso da memória coletiva, da história reificada, é ativo e deforma o capital cultural/intelectual acessado por eles, com diferentes nuances.

A questão vinte e oito evidenciou diferentes modos de apropriação e de interpretação das legislações e parâmetros. As respostas demonstram dificuldades de entendimento e de debate entre os professores acerca das legislações, da organização de seu *modus operandi*, anteriormente transparecido quantitativamente nas questões sobre formação inicial e continuada.

Em relação à questão quarenta e sete, acerca da satisfação profissional, os dados reforçam as preocupações sobre os parâmetros, tangenciando a satisfacionalidade docente. Isso vem por marcar o fenômeno da paradoxalidade encontrado: a convivência entre as condições objetivas, na esfera concreta e intelectual da escola, e a necessidade de afirmação identitária dos professores, um autoengodo docente, de resultados ambíguos.

Para analisar o grau de confiança da exibição dos professores em relação a sua satisfação profissional, cruzaram-se os dados dessa questão que perguntava *Você está satisfeito com sua profissão?* com o item G da questão dezesesseis que versava sobre a *Falta de conhecimento prévio dos alunos*, a primeira do capítulo **Dilemas da docência**.

Os parâmetros desse cruzamento são “Satisfação congruente” → quando o professor está satisfeito com a profissão, e os alunos não são identificados como tendo falta de conhecimento prévio nas categorias *Frequentemente* e *Quase sempre* – pesos 4 e 5 –, sendo enquadradas as respostas de pesos 1 a 3. “Satisfação incongruente” → quando o professor está satisfeito com a profissão, mas os alunos apresentam falta de conhecimento prévio nas categorias *Frequentemente* e *Quase sempre*. “Insatisfação congruente” → quando o professor está insatisfeito com a profissão e os alunos apresentam falta de conhecimento prévio nas valorações *Às vezes* à *Quase sempre*; senão, → “Insatisfação incongruente”. Na tabela a seguir encontram-se os dados⁵⁴:

SEGUNDO CRUZAMENTO		
Tipo	Quantidade	Porcentagem
<i>Satisfação congruente</i>	15	45,45
<i>Satisfação incongruente</i>	13	39,39
<i>Insatisfação congruente</i>	5	15,15
<i>Insatisfação incongruente</i>	0	0
Total passível de cruzamento	33	100

Tabela 8: Segundo cruzamento: satisfação profissional e percepção, nos alunos, de déficits de conhecimento prévio de conteúdo da disciplina História

Os critérios estabelecidos, a partir do cruzamento, reduziram a positividade da exibição da satisfação profissional⁵⁵ de cerca de 80% para 45%. Ficaram muito próximas as cifras dos parâmetros *Satisfação congruente* e *Satisfação incongruente*, o que reflete

54 Fórmula utilizada: “=SE(B6=1;(SE(Planilha16.I6>3;"Satisfação incongruente";"Satisfação congruente")); (SE(Planilha16.I6>=3;"Insatisfação congruente";"Insatisfação incongruente")))”.

55 Conforme o gráfico da questão quarenta e sete, página 130.

problemas de critérios para avaliar a profissão docente e a intencionalidade de uma grande parcela de professores em se exibirem positivamente, ou seja, ficou evidenciada a fragilidade da exibição ostentatória numa quantia significativa de professores. Há de se destacar que a valoração *Às vezes* do item G da questão dezesesseis foi adocicada, ou seja, aceita no parâmetro como não comprometedora da satisfacionalidade docente. Desse modo, quase 40% dos dados cruzados mostraram-se incongruentes. 15% dos professores demonstraram a vinculação de sua insatisfação profissional, ao ponto de perceberem os fracassos do ensino refletido na baixa aprendizagem dos alunos, de acordo com as respostas da questão dezesesseis item G, acerca da demonstração de problemas de conhecimento prévio dos alunos. Portanto, aquela cena paradisíaca, exibida por muitos professores em relação às suas capacidades e à ostentação de respostas que quiseram mostrar a realização de um bom trabalho, resultou numa elevada cifra de inconsistências.

No cruzamento seguinte, persegue-se a relação entre a satisfação profissional ancorada pelos dados da questão quarenta e sete e a frequência em que os professores diziam atingir suas intenções em aula com os alunos, presente nas respostas da questão trinta e dois. As duas questões já tinham sido objeto de cruzamentos anteriores. Segue a tabela:

TERCEIRO CRUZAMENTO		
Parâmetro verbal	Parâmetro real: Questão 44 e Questão 32	Quantidade
Congruência na positividade profissão/aprendizagem	Quest. 47=1; Quest. 32>3	14
Incongruência na positividade profissão/aprendizagem	Quest. 47=1; Quest. 32<3	2
Positividade na profissão com medianidade de aprendizagem	Quest 47=1; Quest. 32=3	15
Incongruência de pessimismo da profissão/aprendizagem; ou os problemas fora da sala de aula foram mais decisivos	Quest. 47=2 (insatisfação profissional); Quest. 32>3	2
Negatividade da profissão relacionada aos problemas de aprendizagem	Quest. 47=2; Quest. 32<3	0
Negatividade da profissão associada a medianidade do aprendizado	Quest. 47=2; Quest. 32=3	6

Tabela 9: Terceiro cruzamento: satisfação profissional e resultados atingidos em sala de aula

Pelos dados passíveis de cruzamento, observa-se que os dois maiores grupos mostraram-se satisfeitos com a profissão. No terceiro parâmetro, ficou evidenciada a satisfação com o trabalho, vinculada à percepção de que suas intenções são atingidas, e demonstrada, pelas assinalações no item *Às vezes*, como se a percepção das limitações que relativizam os resultados do trabalho do professor não fosse elemento de incômodo aos

mesmos. O cruzamento captou apenas 2 casos de incongruência na positividade em relação à satisfação das intenções do professor em sala de aula. Também encontraram-se 2 professores, cuja insatisfação com a profissão demonstra corresponder inversamente à satisfação de suas intenções em sala de aula, o que leva a pensar esse resultado como decorrente de situações percebidas fora da sala de aula. Transpareceram em respostas de 6 professores a insatisfação com a profissão associada à medianidade da percepção dos resultados da docência.

O terceiro cruzamento envolve duas questões da instância primária do professor, precisamente onde ele mais se defende, qual seja: a estabilidade identitária associada à demonstração da competência do profissional. Aquele cenário positivo, quase paradisíaco, que vincula a satisfação com a profissão congruente com os valores elevados na obtenção das intenções nas aulas, manteve-se pelo cruzamento em apenas 36% das respostas, cifra referente aos dados contidos no primeiro parâmetro.

Com o trabalho realizado nestes dois cruzamentos, demonstraram-se as possibilidades de se questionar a positividade da satisfação dos professores e a sua representação em um sistema de ideias, essa positividade mais esconde seus símbolos do que vincula-se diretamente a seus referenciais.

Algumas respostas permitiram olhar indícios para inferir sobre o nível das positivities das exibições das competências docentes, na seguinte lógica: a exibição de uma boa formação oculta o reconhecimento das deficiências nos dois tipos de formação abordadas neste capítulo – a formação inicial e a continuada – cuja visualização de deficiências são intelectualmente aceitáveis e desejáveis mas pouco demonstradas pelos professores ao responderem o questionário.

As questões quarenta e dois e quarenta e sete, aferidoras das satisfações dos tipos salarial e profissional, chamaram atenção pela dessincronia entre a insatisfação salarial e a satisfação profissional. Na questão quarenta e dois, 1/3 dos professores afirmaram estar satisfeitos com o salário, o que conflita com o ponto central da pauta de reivindicação dos sindicatos.

Os dados e o trabalho sobre eles, expostos neste capítulo, demonstram a existência de dois tipos de problemas no *modus faciendi* docente: a dificuldade de comunicação entre os professores; e a existência de significativos impedimentos para o conhecimento científico circular no meio docente. Esses problemas são cíclicos: emergem na formação inicial e ficam mais expostos quando a pergunta extrapola a esfera individual. Certamente se reproduzem no

ambiente escolar e influenciam aqueles alunos que irão se dirigir ao ensino superior, configurando o ciclo reprodutivo das mazelas dos sistemas educacionais nos níveis fundamental e médio da educação básica e na educação de ensino superior.

A defesa da profissionalidade docente, reafirmada pelos dados utilizados neste capítulo, inicia-se na exibição das boas formações, aquelas recebidas num passado que se distanciou e as recebidas num passado próximo, dirigidas à afirmação da competência de conhecimento. Os professores afirmaram focar em suas aulas diversos níveis historiográficos, semelhantes a uma perspectiva de história total que a primeira geração dos *Annales* pretendia, domínio de métodos didáticos e investimentos contínuos na formação, que são a própria formação continuada – aquela em que o professor assiste e é assistido –, e a grande quantidade de leituras para um grupo de professores – auto formação –, assim como a satisfação profissional. Face a esse cenário, poucos professores assumiram seus desgostos com a docência e com a carência intelectual, exceto no quesito salarial.

Nesse processo de se fazer constantes questionamentos sobre assuntos da docência que se cruzam, abriram-se possibilidades de melhores acessos aos professores de História. A partir de uma pergunta genérica, entende-se ecoar o som da floresta. Numa questão melhor delineada, escuta-se o eco de árvores análogas. Quando as ondas sonoras recebidas apresentam frequências muito destoantes, entram em cena as ferramentas interpretativas do pesquisador. A comparação visual dos dados, em especial pelas facilidades dos gráficos, é a ferramenta mais elementar utilizada nessa pesquisa. Evidentemente que se precisa tomar cuidado com a apropriação das interpretações genéricas contidas neste trabalho, pois outros cruzamentos poderiam mostrar os detalhes do perfil dos professores de História.

CAPÍTULO 5

Identificação

O debate sobre identidade – enquanto pauta para reivindicação de movimentos sociais, ou enquanto pesquisa – emerge quando ela é questionada, ou acusada de estar em crise. Embora não seja característica exclusiva desse tipo de discussão, o fator problemático do fenômeno dá-se pela necessidade de fechamento do significado do objeto, proveniente de um incômodo, no momento em que algo desestabiliza ou ameaça desestabilizar o sujeito, quando ele é questionado no seu sentido de existir.

O termo identidade é normalmente evocado em situações em que se deseja separar o sujeito, ou um conjunto deles, dos “outros”. Em casos como esses, são articulados elementos narrativos, compartilhados num sistema simbólico que liga o indivíduo a semelhantes, estabelecendo com eles uma unidade, mediante a distinção do diferente. O mecanismo da identificação gera tanto a união, como a exclusão daqueles que não partilham de suas propriedades simbólicas. Tal estratégia de definição do sujeito, ou da coisa, é descrita teoricamente pelo processo de fechamento, mediante a articulação dos elementos acima mencionados.

Sendo verbalizada e formada pela enunciação, a identidade é um produto da linguagem e que traz todos os seus condicionantes sociais e históricos. O processo de fechamento identitário ocorre na busca da resposta para a seguinte questão: “Quem [pronome interrogativo] + é [verbo auxiliar ser/estar, indicando a ação de definição, o fechamento] + o professor [sujeito] + ?”. Desse modo, a necessidade de uma identidade ou afirmação identitária ocorre no processo tributário da cultura com a língua. Se o sujeito não tem condições de se perguntar, ou aqueles que o rodeiam não percebem a razão de questionamento, não haverá crise, ou necessidade de múltiplas identidades a se afirmar.

Esse processo é articulado na linguagem pelos sujeitos de modo desigual, proveniente das posições sociais ocupadas por eles e do período histórico correspondente. A capacidade ou capital linguístico encontra-se distribuído de modo diferenciado entre os sujeitos. A manipulação da língua é muito mais do que tirar o som das palavras ou imagens; ela excede a decodificação sensorial da língua.

Para os teóricos pós-modernos, nas sociedades que presenciam o que eles chamam de modernidade tardia, a utilização do conceito identidade no singular está ultrapassado. A ideia do sujeito centrado em si, autônomo – se é que ele realmente existiu –, perdeu o sentido após as transformações ocorridas no século XX.

Dentre essas transformações estão a emergência de movimentos sociais que irão questionar papéis tradicionais, reivindicando novos direitos nas diversas áreas sociais. A Europa ficou marcada pelas insurgências estudantis de 1968 e também os Estados Unidos da América pelos movimentos sexistas, em especial o feminismo e os movimentos étnicos. No Brasil, destaca-se o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra –, e os movimentos étnicos negros e indígenas. Tal tendência de tribalização das sociedades se acelerou com a internet no final do século XX.

A globalização, fenômeno que possibilitou o aceleração da circulação de elementos concretos e abstratos, atuou por munir as insatisfações que questionam e influenciam os valores e as posturas do indivíduo, resultado do inflacionamento dos bens simbólicos, característico de espaços onde há livre circulação das informações e abertura para o processo comunicacional.

Com o aumento dos espaços sociais nos quais o indivíduo transita, o sujeito pode assumir a face que mais lhe favoreça em cada um desses espaços. Daí que, identidade é hoje pensada enquanto uma categoria plural. O sujeito não está mais estável e tampouco possui uma essência, um centro. Ele utiliza suas múltiplas identidades, sendo essas continuamente desestabilizadas ou postas à prova.

Outra utilização do conceito identidade é a do termo identificação, afirmando o caráter dinâmico do processo identitário. A massa de informações, proporcionadora de uma multiplicidade de elementos que pode levar o indivíduo a se questionar e a assumir variadas posturas, continuamente desloca ou fragmenta esse indivíduo. Segundo Hall (2003), o processo de identificação sublinha o caráter de projeção identitária como fenômeno inacabado, provisório, variável e problemático. Para os pós-modernos, sai de cena uma concepção identitária imanente da particularidade do indivíduo, da esfera biológica, para ressaltar a importância dos constrangimentos culturais que interrogam o sujeito.

Maffesoli (1996) trata do conceito identificação, demonstrando em vários momentos históricos, principalmente por meio da literatura e da filosofia, a existência da fragilização do “eu”. Ele afirma o caráter composto das identidades e a atuação da esfera social na

configuração identitária. Os conceitos de alteridade e empatia lhes são centrais, ilustrando o processo de identificação, realizada continuamente no contato comunicacional com o outro; de modo mais radical, “o 'eu' é feito pelo outro, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade” (MAFFESOLI, 1996, p. 306).

Abre-se espaço então para pensar a construção da identidade do professor, um tipo de identidade em que “a pessoa constrói-se na e pela comunicação” (MAFFESOLI, 1996, p. 310). Pensando por esse caminho teórico, o processo de formação da identidade de professor inicia-se na infância, na qual o aluno se confronta com a figura do professor; perpassa os níveis fundamental e médio da educação; sofre um novo impulso na formação universitária, e permanece na vida profissional. Nos primeiros anos da docência, as principais crenças do “novo” professor são testadas, às vezes de modo dramático.

Essa leitura da identidade, com a instância de um processo, está ancorada em tramas teóricas e evidências empíricas. Concorde-se com Maffesoli sobre o conceito identificação, ao ressaltar “que a pessoa é composta de uma série de estratos que são vividos de um modo sequencial, ou mesmo que podem ser vividos concorrentemente, ao mesmo tempo”, utilizando-se da metáfora “casca de cebola” para ilustrar o caráter compósito das identidades (1996, p. 333).

Essa estratificação das identidades no jogo social, em especial este modo de olhar pós-moderno, tem como mérito as análises sobre o lado emocional, irracional e simbólico dos sujeitos. Contudo, não são suficientes para se tratar da identidade do professor de História, posto que, mesmo tendo a disciplina História seus aspectos estéticos, a identidade do professor necessita da racionalidade mais ou menos organizada para sua existência, reflexo da sistemática da própria disciplina. Se fosse o contrário, este trabalho iria buscar nos professores as competências lúdicas e de performance da aula expositiva do professor, considerando-os como ícones, modelos de bons professores a serem seguidos por outros. Desse modo, o professor de cursinho pré-vestibular seria o padrão para se seguir no ensino médio. A boa retórica passaria por cima dos objetivos e do método de ensino.

Nos trabalhos do professor com o conhecimento e com o aprendizado do aluno, não se exclui a manipulação simbólica, operada no contexto de uma didática que, se tomada apenas por suas características emocionais é insuficiente. A racionalidade iluminista, criticada em várias esferas sociais, inclusive no ensino, não se mostra, neste caso, de fácil superação.

Para se pensar a identidade do professor, toma-se como modelo as múltiplas identidades que o sujeito dispõe, associadas à sua memória, à suas experiências, à sua história de vida, subsidiada pelo componente conhecimento, formador do saber docente.

Portanto, para melhor visualizar as possibilidades e os limites do conhecimento de si e de sua disciplina, o elemento conhecimento, em especial o voltado à ciência, é essencial para se discutir a identidade do professor de História. Esse pensamento se relaciona com as teorias de Moscovici, segundo as quais

podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos (2003, p. 35).

As identidades, formadas no contato com o outro, defrontam-se com as representações do mundo lançadas sobre o sujeito. O trabalho com as representações sociais visa, ao estudar seus mecanismos, abrir possibilidades para que se possa ser menos determinado por elas, estar menos assujeitados a suas regras. Assim, ao se discutir temas sobre identidade, é necessário ter em mente a categoria poder, pois a identificação não é operada na ingenuidade, encontrando-se numa relação de barganha.

Portanto, ao se falar da identidade do professor, o termo empregado já limita a discussão sobre um tipo de identidade, sem excluir possíveis associações sexistas, étnicas, religiosas e políticas para a individualidade do professor.

Este trabalho pensa o professor de História a partir da matriz disciplinar em que esse docente se encontra inserido. As normatizações sobre o professor – discursos do tipo “deve ser” – não estão descartadas e, apesar de situações problemáticas que esse tipo de discurso pode acarretar, é justamente o impulso ao fechamento do sujeito que torna possível falar numa identidade, na qual existem saberes diferenciados e compartilhados, que se somariam para finalidade educativa. Agora, já que o fato comunicacional engloba a sociedade, ele ressoa uma gama enorme de opiniões sob diversos assuntos. Para um projeto educacional existir e resistir às provas, é necessário haver um nivelamento de opiniões, apoiadas numa metodologia.

Rüsen (2001) afasta-se pontualmente de alguns marcos pós-modernos para discutir o papel da história na formação identitária. Encontrando-se mais para o polo apolíneo, portanto afastando-se da face dionisíaca dos pós-modernos, esse autor utiliza e desenvolve

teoricamente o conceito de consciência histórica. Esse conceito visa a descrever um fenômeno formado e ativado pelo indivíduo quando, no presente, são percebidas carências de orientação na vida prática, levando-o a questionar o passado por meio do presente. De acordo com esse autor,

a apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes (RÜSEN, 2001, p. 63).

Ainda segundo esse autor, a consciência histórica, operada pela narrativa histórica, consegue unir as três dimensões temporais – passado, presente e futuro – que, mediante a constituição de sentido sobre a experiência do tempo,

se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. A experiência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente da identidade do homem (também aqui a experiência mais radical é a da morte). A capacidade dos homens de agir depende da aptidão em fazer valer a si próprios, a sua subjetividade, portanto, na relação com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, como permanência na evolução do tempo, à qual precisam reagir com suas ações e que, simultaneamente, produzem por essas mesmas ações (RÜSEN, 2001, p. 66).

Essa interpretação do conceito de identidade é operada mediante o conhecimento histórico, científico ou não. Não se aceita nela, ao menos de bom grado, o eterno descentramento do sujeito, mas sublinha-se o processo pelo qual os sujeitos podem assenhorearem-se do passado, na articulação da narrativa histórica, formando a identidade pela representação da continuidade do sujeito que abrange as dimensões temporais. O sentido da narrativa pode proporcionar marcos para que o indivíduo não se perca nas mudanças de si mesmo e do mundo, a fim de se orientar no tempo, levando-o a ativar mecanismos de fixação identitária, mesmo pressionado por descentramentos.

Para não se alongar esse debate, aponta-se que Rüsen discorre sobre as potencialidades do trabalho intelectual da história, as quais podem atuar na vida cotidiana, e não exclusivamente na pesquisa sistemática. Não apenas a memória ou as lembranças podem ser elementos constitutivos da identidade, mas também o trabalho sistemático sobre os vestígios

da história. Seria ingênuo afirmar que as potencialidades do conhecimento histórico são apropriadas de modo homogêneo ou sem grandes diferenciações, inclusive entre os professores de História.

Diante dos referenciais expostos, percebe-se o quanto é complexo o conceito de identidade, gerando disputas a respeito de sua definição, o que o coloca resolvido apenas para aqueles que já fizeram sua profissão de fé. É mérito de Rösen organizar sua teoria mediante categorias de tipos ideais para olhar a utilidade da história na vida cotidiana. Utilizar seus conceitos, conforme modelos para ver como o material empírico das pesquisas se enquadram, é por vezes uma estratégia reducionista, às vezes por demais, da realidade social. Dizer que o professor de História possui consciência histórica, não quer dizer que não haja muitos problemas nessa consciência, alguns até chocando-se com a matriz disciplinar, em especial na esfera metodológica.

Nesta pesquisa, o principal dilema que os dados apontam refere-se ao fato de a comunicação, e as vias do conhecimento científico estarem sendo executados mediante vários empecilhos na escola. Problemas esses de ordem institucional, cultural e epistemológica. A discussão sobre a educação se apresenta algumas vezes como elemento de tabu, mesmo na escola, entre os professores.

Neste capítulo, por meio dos dados obtidos na pesquisa, prossegue-se a tentativa de visualização sobre o quanto os professores de História se autorreconhecem, no sentido de assegnorearem-se de si mesmos, o que pode ser discutido na perspectiva da consciência histórica; e o quanto são assujeitados pelos discursos, respondendo e até mesmo cedendo às pressões das representações sociais.

Os dados desta seção possibilitam, mais especificamente, tematizar as identificações do professor enquanto sujeito e profissional, com vistas a visualizar de que forma o professor se relaciona com alguns elementos da memória e com figuras do ambiente escolar, inseridos nas questões deste capítulo. Nessa tentativa, busca-se aproximar de mecanismos de configuração das identidades dos professores, mediante a atribuição de valores, pelos professores, em relação a alguns símbolos, muito importantes para a ancoragem em situações de rápida decisão na sala de aula e também para o planejamento metodológico das aulas.

5.1. Questão vinte e três

Esta questão foi elaborada para captar elementos que refletissem a história de vida dos professores, tendo em vista a hipótese de que os elementos referidos nos itens causariam interferência na configuração da postura profissional do professor de História. A dispersão dos níveis de valorações dos itens é o traço marcante das respostas. Logo abaixo, encontram-se os resultados obtidos:

23- Quais desses sujeitos mais influenciam em sua postura em sala?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Professores escolares antigos	2,68	1,29
b) Professores universitários	3,04	1,18
c) Líderes religiosos	2,43	1,8
d) Outros expoentes culturais	3,22	1,25
e) Teóricos	3,27	1,14

Tabela 1: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula

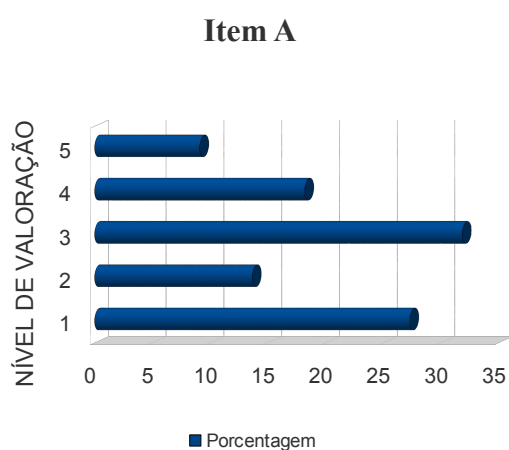


Gráfico 51: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula:
PROFESSORES ESCOLARES ANTIGOS

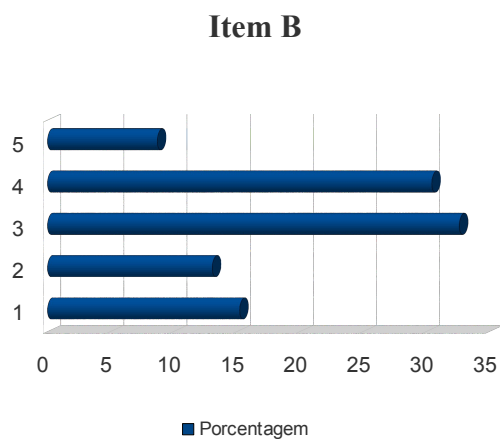


Gráfico 52: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula:
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

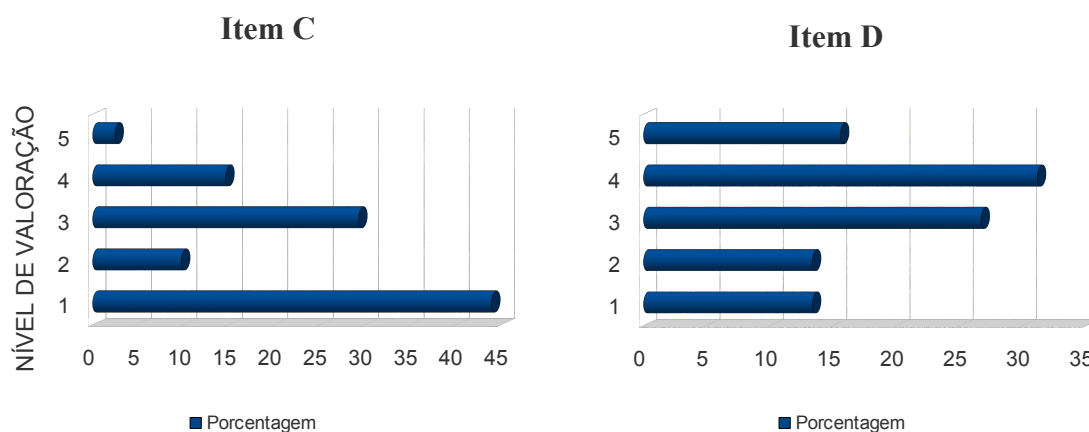


Gráfico 53: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: LÍDERES RELIGIOSOS

Gráfico 54: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: OUTROS EXPOENTES CULTURAIS

Item E

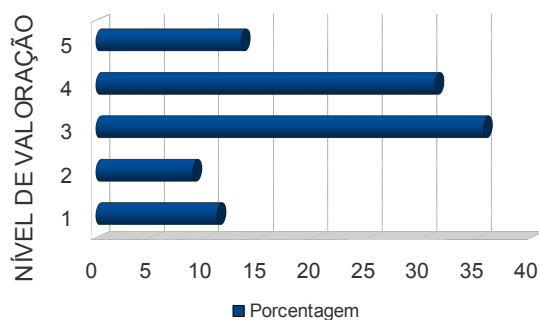


Gráfico 55: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula: TEÓRICOS

Pelos dados do item A, observa-se que muitos professores assumem a influência de professores antigos. A maioria individual busca a relatividade; contudo, os itens de menores pesos constituem a maioria das respostas. Nas valorações 1 e 2, existe um claro conflito entre o atual professor e a representação do antigo, cifra de 40%, na tentativa do professor atual se desvincilhar da imagem do antigo.

Esse conflito foi, e ainda é, motivo de debates em trabalhos acadêmicos. Se se pensar na dicotomia do antigo e do moderno em termos de didática, os professores que ponderaram baixos valores buscaram se esquivar de uma identificação com aqueles professores que exigiam a recepção passiva das informações, característica de um tipo de perfil do professor que exige a memorização de fatos e datas e trata com rigidez as questões disciplinares.

No entanto, apareceram professores que assumiram certo tipo de influência. Essa influência pode ser didática, na medida em que a tradição pedagógica garante certo tipo de segurança profissional e abre espaço para inovações pontuais. Pode também ser a identificação com professores que inspiraram a admiração para a profissão de professor e o gosto pelo conhecimento histórico.

Seja como for, os dados demonstram a tentativa – pela maioria dos professores – de desvincilhamento simbólico da imagem do professor antigo. Tais resultados estão em discrepância com os do pesquisador canadense Maurice Tardif (2004). Segundo este autor, pelo fato de o profissional ficar inserido, no mínimo quinze anos em ambientes de ensino, se somado apenas os oito anos do antigo ensino fundamental, três do ensino médio e quatro da graduação, essa longa experiência

expressa toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (...) Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2004, p. 68-69).

Não se pode negar os avanços na historiografia que são incorporados de uma geração a outra entre os professores em forma de “conteúdos”. No entanto, os métodos de ensino e seus objetivos, na esfera da formação inicial quanto da prática docente – discutida no capítulo 4 –, mostram-se mais duradouros. A recusa da imagem do professor antigo pode muito bem representar um dilema com a nova ou a “moderna” imagem de professor, em que a recusa de métodos tradicionais são incorporados nos discursos dos professores pela absorção da retórica normativa do ensino de História. Já a pragmática desse discurso não é possível aqui averiguar.

Em relação à influência exercida pelos professores universitários, referente ao item B, a grande maioria admitiu certo tipo de influência, apesar da média deste item não ter sido a mais alta. É de se destacar que $\frac{1}{4}$ dos professores não expressam ter uma boa imagem de seus formadores. Apareceram três grupos de respostas: os relativistas na valoração 3; os rechaçadores nas valorações 1 e 2, e o grupo que assume influência nas valorações 4 e 5.

As respostas do item C demonstram certa ponderação e até mesmo a recusa da influência de personalidades religiosas na esfera do ensino. Será esse um indício da laicização do ensino? Em parte sim, pois, conforme a questão terceira, a maioria dos professores assumiu participar ou ter alguma religião. No item C da questão, as respostas de pesos 3 a 5 admitiram ao menos a presença de certa influência do discurso religioso nas aulas de História. Esse agrupamento corresponde à cifra de 55% das respostas. Portanto, existe a presença do discurso religioso, não podendo ser averiguado em que medida ele aparece nas aulas. Pela heterogeneidade desse item, observa-se também as diferenças do perfil do professor de História, e ainda, certa influência do discurso tradicional no sistema de ensino. Aqueles professores que rejeitaram a influência de líderes religiosos alcançam a taxa de 45%.

O item D foi o segundo mais valorado, mesmo com o tom genérico do enunciado. Aqui, pode-se pensar na influência de personalidades como músicos, militantes políticos, atores e atrizes, numa tonalidade genérica. Essa influência foi assumida pela maioria dos professores, mas o significado das respostas ficou obscuro pela limitação metodológica na qual o assunto foi abordado no questionário.

Apesar das limitações aqui encontradas, é interessante imaginar figuras de professores. Gusmão (2004) aponta, ao longo de seu trabalho, a influência cultural recebida por certos professores, em que a crítica à sociedade, realizada pelos professores pesquisados, se vincula a personagens rebeldes da música e a figuras de resistência ao regime militar. O *rock*, por exemplo, é citado no seu trabalho tanto como um exemplo que possibilitou o “despertar a consciência” como a de alienação. Enfim, é mais uma questão apaixonante para se pesquisar no ensino de História.

No item E, os professores demonstraram manter vinculações com teóricos. Certamente, existem teóricos para todos os gostos e utilidades, até mesmo para se negar a funcionalidade da teoria. Em todo caso, neste item ecoam valorações dos item B e A das questões dezoito e vinte e seis, referentes a certa presença de teóricos no universo mental dos professores de História.

Na questão em foco, a vinte e três, chama atenção o grau de relatividade presente nas respostas dos professores. Em nenhum item as valorações mais altas – pesos 4 e 5 – constituíram a maioria. Parece que a identidade “professor de História” não é a mais valorizada face a outras identidades que o indivíduo pode assumir no jogo social, ou nas esferas identitárias. Esses dados podem resultar da ausência de itens com enunciados mais

voltados ao idealismo docente, talvez mais atraentes, e que não foram contemplados pelo questionário.

Os resultados dessa questão abrem espaços para se pensar a relativização entre o afastamento do profissional, da identidade docente – demonstrada pelas respostas da maioria dos professores – como resultante da desvalorização social da imagem do professor. Essa assertiva pode ser negada caso comprove-se a insuficiência do método empregado.

5.2. Questão vinte e quatro

Nessa questão tenta-se visualizar a identificação dos professores no círculo mais fechado da figuração escolar. Tentou-se contemplar, na questão, as figuras que interferem no cotidiano profissional do professor na escola, para se obter, de forma aproximada, o modo que o professor se identifica com elas. Seguem os dados:

24- Com quais desses agentes educacionais você se identifica mais:		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Demais professores de história	3,39	1,15
b) Demais professores	3,45	0,96
c) Coordenação e direção	3,02	1,15
d) Demais trabalhadores da escola	3,09	1,03
e) Alunos	3,48	1,08
f) Agentes da secretaria de educação	2,27	1,04
g) Sindicalistas	2,84	1,26
h) Legisladores da educação	2,42	1,27

Tabela 2: Identificação com os agentes educacionais

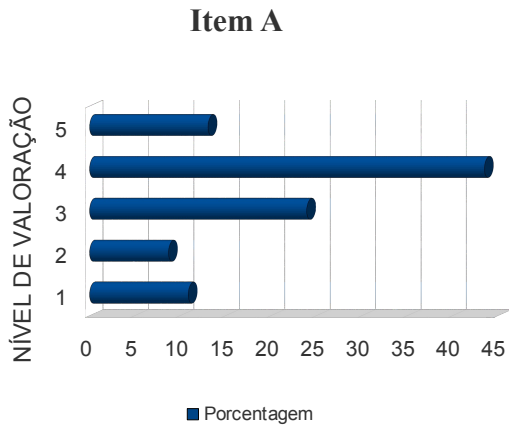


Gráfico 56: Identificação do professor: DEMAIS PROFESSORES DE HISTÓRIA

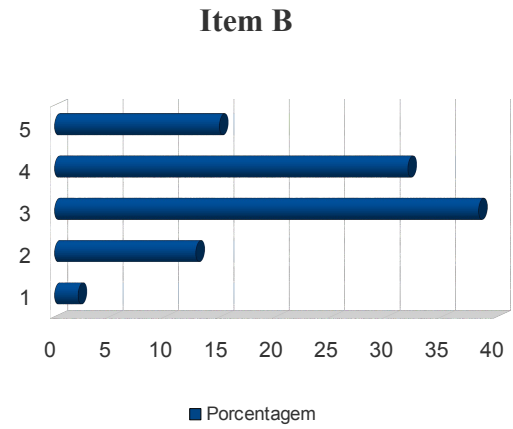


Gráfico 57: Identificação do professor: DEMAIS PROFESSORES

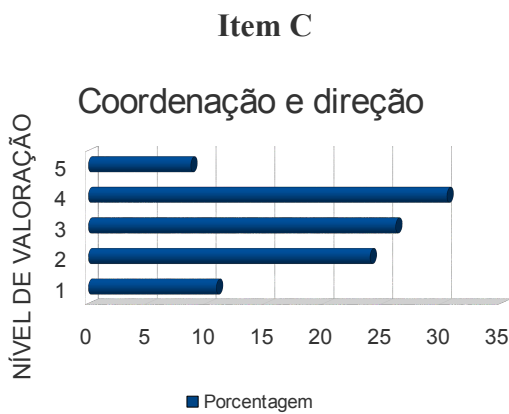


Gráfico 58: Identificação do professor: COORDENAÇÃO E DIREÇÃO

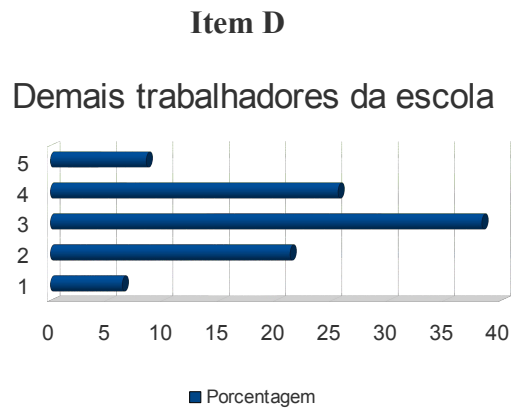


Gráfico 59: Identificação do professor: DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA

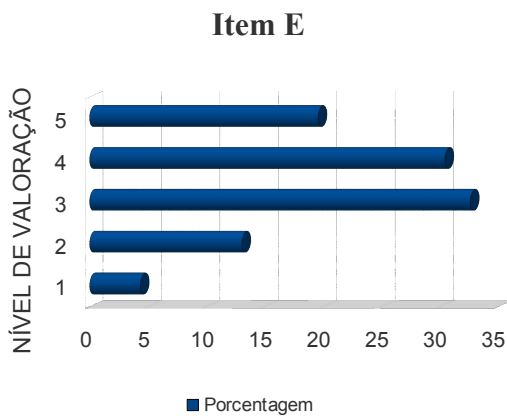


Gráfico 60: Identificação do professor: ALUNOS

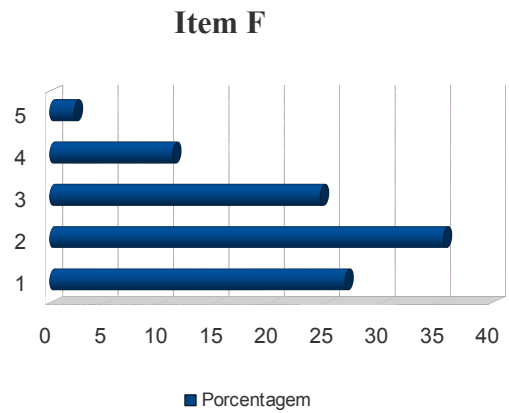
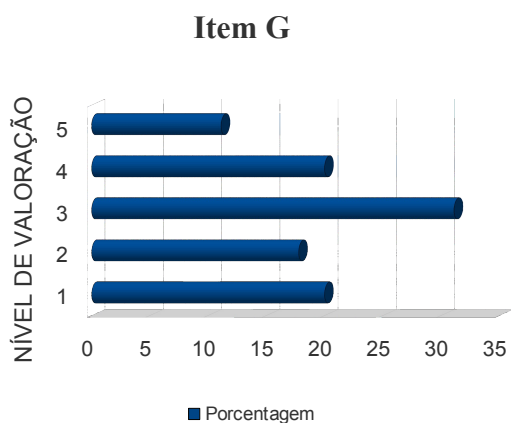
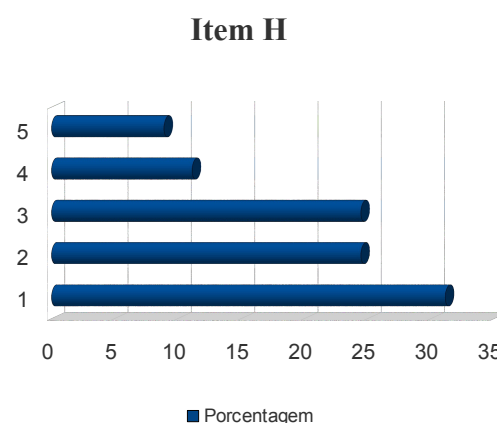


Gráfico 61: Identificação do professor: AGENTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



*Gráfico 62: Identificação do professor:
SINDICALISTAS*



*Gráfico 63: Identificação do professor:
LEGISLADORES DA EDUCAÇÃO*

Se se comparar os dois primeiros gráficos, observa-se no item A que pouco mais da metade dos professores de História possuem forte identificação entre si, mas há uma certa rivalidade entre alguns, identificada por meio da nuance da valoração de peso 1 nos itens A e B.

Em relação à identificação dos professores de História com os demais, retratada pelo item B, há uma identificação de ponderada a forte, mas os níveis mais baixos – pesos 1 e 2 – ficaram menos destacados do que entre os professores de História, elevando um pouco a média aritmética do segundo item em relação ao primeiro.

No item C, a maioria dos professores demonstra insatisfações quanto à coordenação e à direção, caso se agrupem as valorações de pesos 1 a 3. No item E, surpreende os elevados níveis de identificação dos professores com os alunos. Constitui ele o item com média mais alta, e, a identificação dos professores com os alunos foi maior do que entre os professores, mesmo quando está explícito o problema de indisciplina e da aprendizagem dos alunos.⁵⁶

Os três últimos itens dessa questão – itens F, G e H – são visivelmente criticados pelos professores, o que demonstra o descrédito dos professores em relação aos referentes dos itens. Já os dados do item D não estimulam inferências. Qual identificação existiria entre o professor e o(a) porteiro(a), ou o(a) zelador(a) da escola? Esse é um tema que, neste momento, não se pode comentar. Há que se considerar que esses trabalhadores são também agentes educacionais.

⁵⁶ Mais especificamente conforme os itens A e G da questão dezesseis que abordou assuntos sobre a (in)disciplina dos alunos.

5.3. Questão trinta e um

Continuando a exposição dos dados sobre a identidade docente, a questão trinta e um dirige-se para o tipo de associação em que os professores se inserem. É de se destacar que 29 dos 47 professores colaboradores com a pesquisa dizem participar de sindicato, apesar das tensões visualizadas pelo item G da questão vinte e quatro. Observa-se a continuidade da tendência dos professores em se interessarem por assuntos políticos, seguido dos religiosos:

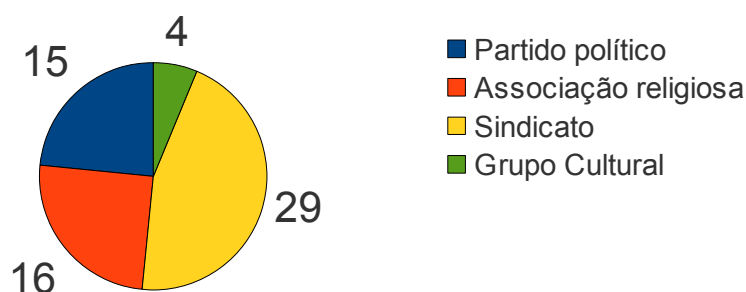


Gráfico 64: Elementos da vida social/profissional

5.4. Questão trinta e oito

A questão trinta e oito buscava captar elementos que influenciaram a escolha da docência em História. As respostas não conseguiram reter claramente os fatores de uma estética da atração à História.

Se o professor não se sentisse contemplado pelas opções oferecidas na questão, poderia escrever no espaço destinado a tal iniciativa. Somente três professores responderam. As respostas escritas por eles foram: “importância da história (conhecimento) para a sociedade (indivíduo)”; “foi devido influência de leitura”; “falta de opção naquele momento”.

A primeira resposta tem claro tom missionário e iluminista e afirma a importância do conhecimento para o outro – e, neste caso, para o aluno – embora não seja possível entender melhor o sentido desse tom. A segunda resposta também ficou vaga de sentido, pois a leitura é uma condição intrínseca ao trabalho com a História, embora aí se revele a convivência no passado desse professor num ambiente de estímulo à leitura. A última resposta foi bem

espontânea. Ela diz respeito à turma dos “sem talento” que deságua na docência e, pelo mesmo motivo, insere-se e permanece no sistema de ensino – é louvável a forma espontânea em que o professor respondeu essa questão. Nessa última resposta, o professor não assinalou nenhuma das alternativas. Seguem os dados:

38- Quais desses fatores influenciaram na escolha da docência em História		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Ambiente familiar	2,50	1,26
b) A religião	2,31	1,14
c) Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico	4,10	0,84
d) Facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes	2,68	1,02
e) Estabilidade financeira	2,15	1,14

Tabela 3: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História

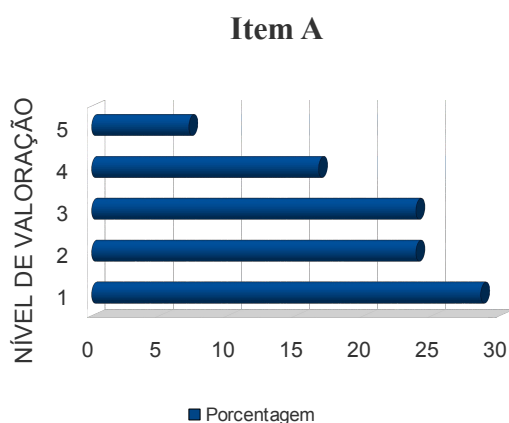


Gráfico 65: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: AMBIENTE FAMILIAR

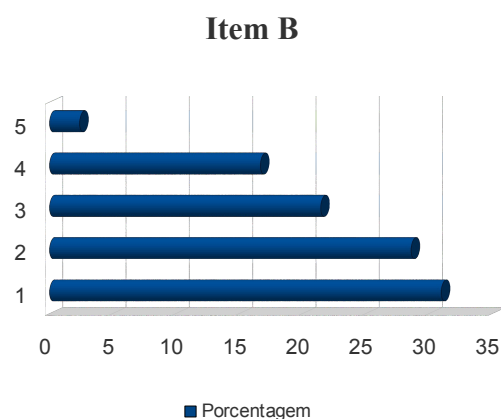


Gráfico 66: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: A RELIGIÃO

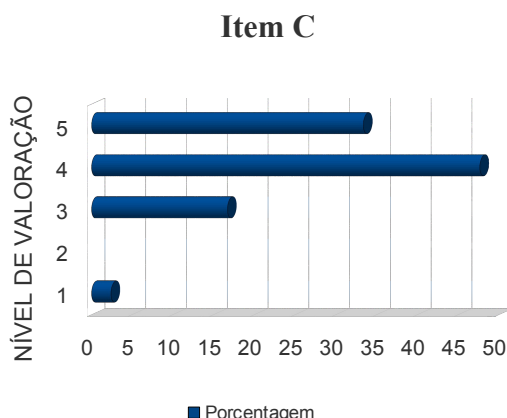


Gráfico 67: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: PROXIMIDADE OU GOSTO PELO CONHECIMENTO HISTÓRICO

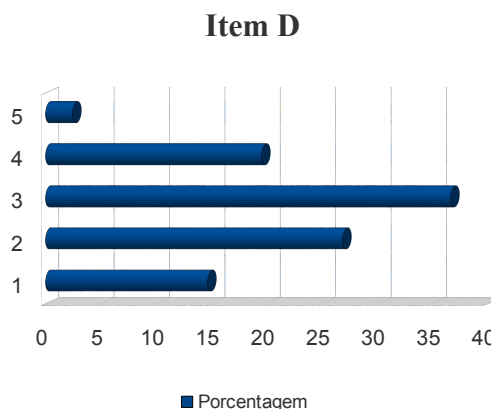


Gráfico 68: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: FACILIDADE EM TRABALHAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

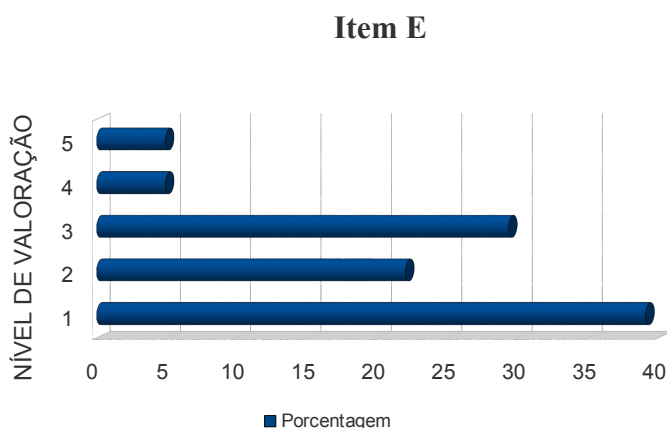


Gráfico 69: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História: ESTABILIDADE FINANCEIRA

No item A, pouco menos de $\frac{1}{4}$ dos professores assumiram veemente a influência da família na escolha da docência. Por meio da lógica dicotômica, utilizada em muitos momentos desse trabalho, pensa-se a influência da família em dois polos. No polo positivo, a família influenciaria a nova geração a estudar, a ler, assim como ofereceria narrativas memorialistas, proferidas por pais ou avós, incentivadoras da busca pelo conhecimento histórico, pela curiosidade. No polo negativo, conflitos familiares estimulariam a via do conhecimento para se entender melhor o lugar do indivíduo no mundo. Como esse item tratava da intimidade do professor, pode ter feito com que os colaboradores tivessem se sentido acuados em respondê-lo; o método de coleta de fontes orais poderia se mostrar mais profícuo.

As respostas do item B, apesar de pouco valoradas, demonstram em quase 20 % das respostas a forte influência do discurso religioso. Pela mesma lógica utilizada no comentário do item A, a narrativa religiosa pode estimular a busca pelo conhecimento histórico, seja para a afirmação de um discurso religioso, seja para a sua negação.

O item C, que tem como referente a *Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico*, é o mais vago e foi o mais valorado. Ao menos na esfera das subjetividades, a grande maioria dos professores se encontra confortável na lida com o conhecimento histórico.

A maioria dos professores de História se afastaram de uma exibição do perfil de algo como o tipo “tia” criticado por Paulo Freire, conforme o item E, que possui como enunciado a *Facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes*.

As valorações do último item sinalizam para algo difícil de se acreditar: altos salários não estão no horizonte do professor escolar da rede pública. A estabilidade financeira seria uma forma de amenizar as mazelas da baixa remuneração – para os professores efetivos, é claro. Observa-se um refúgio no “gostar de História”, sem que os dados evidenciem o sabor que os professor sentem pela História.

5.5. Terceira síntese

A questão vinte e três, cujo enunciado buscava a captar a vinculação do professor com os sujeitos que mais influenciam sua postura em sala, constatou a heterogeneidade e a relatividade dos dados como a principal característica das respostas. Em termos quantitativos, nenhum dos itens teve as valorações mais elevadas – pesos 4 e 5 – constituindo o maior grupo das respostas. A maioria dos professores tentou afirmar a autonomia de sua postura profissional, de modo a superar a coercitividade da memória. Surpreende a demonstração da elevada influência de teóricos na postura do professor em sala de aula, haja vista as denúncias que existem no campo educacional perante a separação entre teoria e prática. Os dados colhidos nos itens A e B contradizem pesquisas de Tardif (2002), as quais afirmam que o peso das experiências do professor enquanto aluno, pode constrangê-lo em sua prática na sala de aula.

As respostas da questão vinte e quatro demonstram tensões e contradições na identificação dos professores de História, nas figuras que influenciam o cotidiano docente, situação essa identificada pela visualização do panorama dos dados.

A questão trinta e um demonstrou a preocupação dos professores com assuntos políticos, destacando-se a filiação em sindicatos e, em outro campo, as associações religiosas.

A questão trinta e oito também ficou marcada pela heterogeneidade e pela relatividade dos dados, situação semelhante à questão vinte e três. Dos itens listados, apenas o item C – *Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico* – foi altamente valorado. Novamente, a maioria dos professores parece se afirmar de modo autônomo na escolha da profissão, como se ela fosse fruto da livre iniciativa, ou seja, como se as motivações que levaram à docência resultassem da livre escolha dos indivíduos. Por esses resultados, observa-se que os referentes dos enunciados dos itens foram insuficientes para captar os fatores que influenciaram aqueles professores à docência, ou muitos desses professores não estão cientes, ou não refletiram sobre os condicionantes que os levaram a se tornarem professores.

A tendência de relativização de identificação entre os professores chamou a atenção e motivou à elaboração de cruzamentos de dados. Foram cruzadas individualmente as respostas do item A da questão vinte e quatro – nos quais mais de 50% dos professores de História assinalaram haver forte identificação entre eles – com as do item B da questão dezesesseis –, nos quais pouco menos de 50% dos professores assinalaram não haver ou existir poucos problemas de reflexão entre os colegas. Busca-se neste cruzamento, a relação entre a identificação dos professores de História e o grau de visualização de problemas oriundos da falta de reflexão, da ausência de comunicação entre os pares no ambiente escolar.

À guisa de aproveitar o espaço do cruzamento e facilitar a comparação dos dados, nele foi inserido o item B da questão vinte e quatro – referente à identificação do professor de História com os demais professores – item B da questão dezesesseis, o mesmo do cruzamento anterior. Desse modo, foram cruzados dois itens da questão vinte e quatro e um item da questão dezesesseis. A parte mais delicada do cruzamento é a do estabelecimento de parâmetros, explicado na tabela do quarto e quinto cruzamentos:

Nº do parâmetro	Parâmetro verbal	Parâmetro real Quest. 24 “A” e Quest. 16 “B”	Explicação	Quantitativo Quest. 24 “A” e Quest. 16 “B” (Identificação entre os professores de História)	% cruzamento quarto	Quantitativo Quest. 24 “B” e Quest. 16 “B” (Identificação dos professores de História com os demais)	% cruzamento quinto
1	Sincronia positiva entre colegas.	Quest. 24 “A” >3 e Quest. 16 “B” <3	Boa identificação associada à ausência de problemas de reflexão.	11	25	7	15,91
2	Forte identificação que aceita problemas medianos de reflexão.	Quest. 24 “A” >3 e Quest. 16 “B” =3	O professor possui forte identificação com os colegas, sem se incomodar com a relativa ausência de reflexão com os mesmos.	8	18,18	8	18,18
3	Problemas entre colegas conscientes.	Quest. 24 “A” <3 e Quest. 16 “B” >3	Baixa identificação como resultante da ausência de reflexão entre os colegas.	0	0	0	0
4	Forte identificação <i>versus</i> problemas de reflexão.	Quest. 24 “A” >3 e Quest. 16 “B” >3	Forte identificação, esquivada da percepção dos problemas de reflexão com os colegas.	5	11,36	4	9,09
5	Medianidade da identificação como fenômeno identificável na ausência de reflexão entre os colegas.	Quest. 24 “A” =3 e Quest. 16 “B” >3	Identificação mediana associada à visualização de fortes problemas de reflexão com os colegas.	3	6,82	4	9,09
6	Medianidade da identificação sem visualizar problemas de reflexão.	Quest. 24 “A” =3 e Quest. 16 “B” <3	Identificação mediana sem a visualização de problemas de reflexão.	5	11,36	10	22,73
7	Baixa identificação que visualiza problemas medianos de reflexão.	Quest. 24 “A” <3 e Quest. 16 “B” =3	Baixa identificação associada à problemas medianos de reflexão.	4	9,09	3	6,82
8	Baixa identificação sem a visualização de problemas de reflexão.	Quest. 24 “A” <3 e Quest. 16 “B” <3	Baixa identificação que não está relacionada a problemas de reflexão.	5	11,36	4	9,09
9	Identificação mediana dos professores e visualização mediana da ausência de reflexão.	Quest. 24 “A” =3 e Quest. 16 “B” =3	Relativa identificação, associada à ocorrência ocasional da percepção da ausência de reflexão.	3	6,82	4	9,09

Tabela 4: Quarto e quinto cruzamentos: satisfação profissional e identificação docente

Com esses cruzamentos, dos professores que se diziam ter uma boa identificação entre os colegas – pesos 4 e 5 –, reduziu-se a positividade exibida referente à forte identificação dos professores, no item A da questão vinte e quatro, de uma cifra de 56% para 25% – linha 2 coluna 6 da tabela –; no item B da questão vinte e quatro, a positividade de forte identificação se modificou de 46,8% para 15,91% – linha 2 coluna 8 da tabela. Essas positivities filtradas encontram-se no parâmetro número 1 desses cruzamentos.

Para entender melhor o que a diversidade dos parâmetros criados proporciona visualizar e para discorrer mais sobre o assunto, os parâmetros foram agrupados em três tipos.

O primeiro agrupamento se dá pelo viés da lógica, ou seja, da sincronia ou congruência das respostas individuais do professor. Nela, encontram-se os parâmetros de número 1, 3 e 9. No parâmetro 1, demonstra-se a sincronia entre a forte identificação e a ausência ou a pouca existência de problemas de reflexão entre os colegas. O parâmetro 3 buscava a baixa identificação como resultante da percepção da ausência de reflexão entre os colegas, não enquadrando nenhuma resposta. Nesse parâmetro, haveria a explicitação de problemas – identificação *versus* reflexão –, o que seria um antônimo do parâmetro 1. No parâmetro 9, está a sincronia entre identificação mediana, como resultante da percepção mediana da insuficiência de reflexão entre os colegas. Esses parâmetros enquadrariam a congruência da percepção de problemas, ou a sua ausência, pelas respostas desses professores. Os demais parâmetros escapam do primeiro viés da lógica racional, tornando necessário inferências para tentar entendê-los.

No segundo agrupamento estão as respostas que exibiram a forte identificação dos professores, convivendo com problemas fortes ou medianos de reflexão entre os colegas. Nesta classificação, estão os parâmetros de números 2 e 4. Para tentar entendê-los, cabe a pergunta: como é possível haver forte identificação, sendo que essa pode ser desestabilizada pela ausência de reflexão ou pela má comunicação, conforme o enunciado do item B da questão dezesseis? Questiona-se aqui a lógica da profissionalidade docente, que apresenta sensíveis paradoxos, pois, no cruzamento quarto, as somas dos parâmetros 2 e 4 ficaram em 29,54%, próximo à 1/3 das respostas dos colaboradores e, no cruzamento quinto, em 27,27%. O que poderia compensá-la?

Como bons brasileiros, as respostas dos professores poderiam ter sido formuladas pela lógica da cordialidade. Assim, a “lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade” são apresentadas como “um traço definitivo do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que

permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal” (HOLANDA, 1995, p. 146-147). Esses aspectos familiares, intimistas, próprios da vida privada, retirariam os espinhos do cotidiano da educação, pois certos problemas embaraçosos poderiam ser ignorados para a manutenção do “bom” relacionamento, pelo viés compensatório da emotividade.

A discussão de Holanda sobre o “homem cordial” está associada ao caráter frouxo das relações sociais na esfera pública, à certa ausência de polidez como a encontrada – ao menos até a metade do século XX – nos países nórdicos, sendo isso um modo de “organização de defesa [do indivíduo] ante a sociedade”(HOLANDA, 2005, p. 147). Essa polidez “equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar inatas suas sensibilidades e suas emoções”, ao contrário da cordialidade que, segundo esse autor, na vida em sociedade é,

de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano, tende a ser a que mais importa. Ela é antes um viver nos outros (*Idem*).

De modo cômico, muitas das críticas que Holanda dirige a aspectos da cultura brasileira na década de 1930 são, atualmente, descritos por teóricos pós-modernos como resultado de mudanças ou “evoluções” das sociedades que presenciam a modernidade tardia. Será que os brasileiros se adiantaram em muitos aspectos da modernidade tardia? Embora, para muitos, a pós-modernidade seja venerada, ela trouxe muitos problemas ao campo educacional. A indisciplina, principal fenômeno de incômodo dos professores, dificilmente provém de discursos que questionam e negociam as regras da escola ou as do professor mas, novamente, provém do transbordamento da emotividade sendo transferida ou refletida para a escola. Também os professores se constroem diante dessas representações, na medida em que a afetividade é utilizada para amenizar os incômodos e, dessa forma, afastar-se duma racionalização deliberada dos fenômenos educacionais, contribuindo para a manutenção dos mesmos problemas.

No terceiro agrupamento, insere-se apenas o parâmetro de número 5. Nele, os professores disseram possuir uma identificação mediana, a qual aceita fortes problemas de reflexão. A cordialidade também estaria atuando aqui, mas de modo menos incisivo do que nos dados do agrupamento anterior.

No quarto agrupamento encontra-se apenas o parâmetro de número 7. Seus valores são inversos aos tratados na classificação anterior. Aqui se encontram respostas de professores, considerados nem tanto cordiais, mas que visualizam problemas medianos de reflexão entre seus colegas.

No quinto e último agrupamento, encontram-se respostas que são paradoxais em relação aos parâmetros de número 6 e 8. No parâmetro de número 6, foram enquadradas as respostas que dizem haver uma identificação mediana do professor com os demais, sem existirem problemas de reflexão entre os professores. No parâmetro 8, as contradições ficam mais evidentes, pois, encontram-se respostas que indicam baixa identificação entre os professores, sem a visualização de problemas de reflexão entre os colegas. Por que houve baixa identificação, se bem ocorre a reflexão e a comunicação entre os pares? Seriam esses, os professores de História pouco ou não cordiais, já que, profissionalmente, não se encontram conflitos? Neste momento, surge a característica bipolar da cordialidade, relacionada a etimologia, conforme ao coração, às propriedades da afetividade. Dessa forma, “a inimizade bem pode ser tão *cordial* como a amizade” (HOLANDA, 2005, p. 205). A benevolência e a hostilidade caminham de mãos dadas na cordialidade.

Observa-se neste capítulo a identificação dos professores pautada por critérios de difícil compreensão. Por meio da lógica operada, em muitos itens expostos nesta parte do trabalho, há contradições nas respostas da maioria dos professores, quando comparadas às dos outros itens presentes nos capítulos anteriores, especialmente naqueles elementos apontados como pertencentes à instância primária do professor. Os itens de instância secundária, nomeados como sindicalistas e legisladores, estão coerentes com os dados encontrados em itens similares, salvo na contradição dos professores em pouco se identificar com sindicalistas, mas dizendo estar filiados a sindicatos.

Em poucas respostas os professores demonstraram explicitamente a existência de conflitos na escola. Seria isso resultado de receio dos professores, uma vez que a maioria dos questionários ficaram sob encargo dos coordenadores e dos diretores das escolas que distribuiriam e recolheriam o material?

Uma outra hipótese, considerando a visualização dos dados da questão vinte e três e trinta e oito, é que a identidade “professor de História” pode ter uma importância reduzida frente a outras identidades que o indivíduo articula no seu cotidiano. Isso pode explicar a heterogeneidade dos dados – que, por sua vez, indiciam o tomar certos cuidados com a

generalização feita acima –, e a medianidade das valorações de muitos itens. Assumir uma identidade, cujo papel social está desvalorizada, não seria perigoso? Talvez, esse embaraço causado pelo social estava na mente de muitos professores ao responder o questionário, mesmo de forma inconsciente.

A crise da identidade docente, anunciada desde a década de 1990, não é apenas exógena. Problemas entre a própria categoria profissional foram identificados. Alguns desses problemas têm origens de ordem cultural, levantando empecilhos à racionalização do espaço e da cultura escolar. Outros podem exprimir a fragilidade da “pedagogia do professor”, ou seja, a formação voltada à docência e à limitação do conhecimento sistematizado na práxis desse campo.

CAPÍTULO 6

Epistemologia

As discussões sobre o perfil do professor há muito têm como objetivo considerar a sua finalidade para o ensino, para o tipo de aluno a ser formado. Desde o século XIX, quando o Império do Brasil começa a tomar para si a responsabilidade da educação de seus súditos, pode-se dizer que havia um projeto de educação que exigia certas qualidades ao professor. A didática do ensino da História era embasada na memorização dos feitos dos grandes heróis, embricando-os às figuras sagradas da história da civilização. Para o professor, certamente estava claro que a presença dele na escola se justificava por servir os ideais do Estado de então.

Para os republicanos, que assumiram o poder após a queda da Monarquia, inspirados em ideias positivistas, o papel do professor continuava o mesmo, remanejando certos valores para a República nascente, como o revigoração dos ideais de progresso.

A mudança no perfil desejado para o professor tomará força nos anos 1970, quando intelectuais acadêmicos farão a crítica da aparelhagem do sistema de ensino montado pelo regime militar. Daí em diante, o clima de denúncia sobre o ensino de História recairá também nos discursos acerca da formação de professores, em especial nos discursos provenientes da academia, permanecendo esta forma até o presente momento.

Na maioria das vezes, o que embala a discussão sobre o professor é um modelo ideológico. O papel do professor que mais perdurou durante o século XX vulgarmente denominado de “tradicional”, tinha características de continuidades seculares. Até meados do século XX, a educação pública estava voltada para um público elitista, com vistas à formação de ideais da cidadania no aluno orientado pelas políticas dos governos de cada fase da história brasileira.

Um pouco antes dos militares assumirem o poder em 1964, a política de ensino começava a se voltar para aspectos técnicos do ensino, sendo aprofundada pelo governo militar. Por outro lado, a rede de ensino público passa por uma profunda expansão.

Partindo de intelectuais marxistas, são realizadas críticas aos modelos tecnicistas e ao que muitos deles chamaram de “pedagogia da obediência”. Essa investida intelectual buscará,

em especial na década de 1980, suplantando o modelo vigente para fincar a chamada pedagogia crítica e, no campo do ensino de História, a história crítica.

Essa linha teórica no ensino de História, de inspiração claramente marxista, irá se entrincheirar em denúncias contra o Estado autoritário e conquistará a esfera educacional do próprio Estado a partir da década de 1980. Legislações e parâmetros são reconduzidos com a finalidade de formar o cidadão crítico e participativo, assim como muitos livros didáticos de história passam a aderir a essa tendência.

Uma outra frente de batalha terá como foco denunciar práticas indesejáveis de professores atuantes nas escolas. Tanto conteúdos ditos tradicionais, como métodos didáticos, passariam a ser duramente criticados. Se se ativer apenas aos aspectos metodológicos, verifica-se que o professor teve sua postura profissional questionada. Para isso, certamente contribuíram o enorme leque de papéis acumulados para o professor, o que de certa forma foi resultado de outros setores sociais que se adentram no Estado brasileiro com a abertura democrática.

Desde então, a complexidade em torno dos discursos sobre o professor torna obscuro o debate sobre seu perfil epistemológico, até mesmo em discursos acadêmicos, a epistemologia do professor é precedida por normatizações ideológicas, na esteira dos modismos acadêmicos.

Fernando Becker, em *A epistemologia do professor*, começa sua obra com o clima denunciante acima descrito. Ele persegue o que chama de autoritarismo docente e discente, tentando alcançar um novo paradigma. Apesar da boa intenção, seu discurso é impulsionado pelo marxismo e por uma concepção iluminista de identidade, olhando a educação como um espaço para a tomada de consciência do aluno, desejando um sujeito autocentrado, “sem ser vítima pura e simples da pressão do meio” (1993, p. 27).

No século XX, a filosofia contemporânea consegue abalar as certezas do iluminismo, ou da modernidade, embora ela não tenha sido totalmente superada. As teorias pós-modernas não chegaram a construir um corpo teórico coeso, e persiste a dúvida sobre o que é o homem. Tampouco as dúvidas sobre a ontologia do sujeito, emergidas no século XX, despontaram apenas da evolução do debate teórico, mas refletiram em muito os acontecimentos que lhes foram contemporâneos.

A obra de Becker (1993) é parecida com muitos daqueles que visam o professor, em especial o da escola de ensino básico. Alguns surgem munidos de teorias, em que muitos

intelectuais da área de ensino comportam-se como pregadores que, numa mão, seguram a Bíblia; e na outra, apontam com os dedos para os fiéis dizendo o que está certo ou errado, ou melhor, o que se deve fazer para se alcançar a redenção! Veja-se um exemplo da análise de Bercker de uma fonte oral, concedida por uma professora da primeira série do 1º grau, no subcapítulo *Empirismo e apriorismo*: a difícil superação do senso comum:

A ação e a participação podem sinalizar, aqui, algum avanço didático-pedagógico. No entanto, longe estão de indicarem uma superação do modelo empirista. Ao contrário, não passam de formas, intuitivamente obtidas, de melhorar a performance do ensino, *dentro* do modelo. Acho que não seria exagero dizer que a professora pensa que a participação do aluno possibilita que ele associe melhor. Lembremos que *associação* é a palavra-chave do empirismo para designar a formação do conhecimento (BECKER, 1993, 254).

O confronto de Becker é com o que ele considera nos professores de “epistemologia do senso comum” ou empirista, em oposição às teorias construtivistas ou interacionistas. Em suas análises, pouco se explora o porquê da continuidade do empirismo no professor em suas micro relações em sala de aula, ou entre os colegas. O enfoque é o professor como sujeito, ou sujeitoado a formas de ideologia e alienação.

Concorda-se com o autor supra citado, sobre a fragilidade teórica dos professores, e a pouca reflexão que existe na escola, também evidenciada nesta pesquisa. Mas a ênfase nas denúncias sobre os discursos dos professores ou, o contrário, a extrema empatia, sobrepõe o espírito analítico de pesquisas que se pretendem científicas, sem que se consiga visualizar o porquê das resistências das mesmas. Afinal, por que métodos e objetivos considerados ultrapassados teimam em persistir no sistema de ensino? Seria a má formação dos professores? Ou seria a expressão do limite da ação do conhecimento adquirido, frente às condições socioculturais, o qual estaria por enviesar as respostas de um complexo fenômeno.

Apesar dos avanços das teorias da psicologia sobre a aprendizagem do aluno, este trabalho considera que, atualmente, os discursos que se esforçam em configurar um modelo epistemológico para o professor – quando ultrapassam a mera descrição dos dados obtidos pelas pesquisas –, ainda se dão por um viés imaturo, desconsiderando boa parte do debate especializado de áreas como a da História, a da Antropologia, a da Sociologia, Linguística e outras disciplinas vizinhas.

Muitos mecanismos que permeiam a docência ainda estão por serem descritos e testados, teórico e empiricamente. Embora, nesse sentido, muitas disciplinas tenham

contribuído para o aperfeiçoamento do método histórico, os mesmos ganhos se fazem tímidos na área do ensino de História, particularmente nos trabalhos em que as certezas ideológicas precedem a pesquisa sistemática.

O resultado disso são alguns tipos de mal-estares. Historiadores profissionais, não poucas vezes, ainda desprezam o debate da área de ensino e, como se não bastasse, professores universitários e escolares acusam-se mutuamente, avolumando o ciclo de incompreensões.

A concepção iluminista de sujeito traz várias consequências ao trabalho docente. Nos professores de História, é muito comum o seguinte corolário missionário: fazer com que o aluno se perceba como agente histórico, capaz de criticar e mudar a sociedade. Nesse sentido, Elias contribui para a reflexão do conceito de sujeito, pensando os indivíduos em redes de interdependência, afastando-se dos polos liberdade e determinismo. Roger Chartier, no prefácio do livro *A sociedade de corte*, destaca que “Elias prefere pensar a 'liberdade' de cada indivíduo como inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens e que limita o que lhe é possível decidir ou fazer” (CHARTIER, 2001, p. 13).

Os conceitos de figuração, interdependência e equilíbrio de tensões são exemplos de construtos teóricos cunhados por Elias, e estão por serem explorados no ensino de História. Esses conceitos iluminam teoricamente as possibilidades e os limites dos indivíduos. Nessa linha de raciocínio, com o reconhecer das limitações, criam-se-ia condições para se avançar no conhecimento de um fenômeno, reconhecendo as possibilidades de liberdade pedagógica. Esse pensamento, vindo dos primórdios da filosofia, aplica-se ao caso do professor. Mas, a relação do professor escolar com o conhecimento acadêmico está permeada de problemas e contradições.

Este capítulo, denominado epistemologia, tenta contribuir para a discussão que pretende conhecer melhor o professor de História. Parte-se do princípio de que, a identidade profissional desse professor está alicerçada sobre os fundamentos que ele possui acerca de sua disciplina.

Nesse intuito, o capítulo foi organizado com quatro questões tocantes à natureza do conhecimento histórico a ser ensinado, para se visualizarem os limites, as possibilidades e as intenções desse campo do saber nos professores de História pesquisados, perpassando assuntos de metodologia. Essas são algumas características que se podem elencar para a discussão da epistemologia do professor de História.

Antes de se identificar a tonalidade ideológica do professor, espera-se obter elementos que permeiam sua profissionalidade na esfera da competência acadêmica. Além da exposição dos dados captados pelo questionário, continua-se a perseguir as congruências entre as respostas dos professores.

Essas respostas refletem elementos da instância primária dos professores, a relação deles com a disciplina História. Em questões trabalhadas em capítulos anteriores, que poderiam ser consideradas menos comprometedoras da profissionalidade docente, os professores já demonstraram grande policiamento nas respostas. Neste capítulo, a autodefesa docente ficou mais evidente, embora esta pesquisa não seja capaz de aferir o quanto as concepções detectadas estão refletidas na sala de aula. Para observar a relevância dos dados, são nas sutilezas destes que fazem despertar curiosidades, ao se acessar alguns dos complexos mecanismos que compõem o perfil do professor de História.

6.6.1. Questão dezenove

A questão, apesar da simplicidade do enunciado, ora ou outra se volta para o professor de História, a saber: para que serve a história? Esse tipo de questionamento pode começar nos primeiros anos de frequência a escola – caso o indivíduo não tenha sido interpelado de alguma forma fora da escola –, perpassar a formação inicial docente. O professor pode vir a se perguntar ou a ser interrogado pelos alunos. Muitos teóricos da História e pesquisadores fazem essa pergunta e tentam respondê-la.

A questão dezenove foi formulada tendo em vista categorias da narrativa histórica proposta por Rüsen (2007b), assim como contribuições de pesquisas recentes da área do ensino de História. Na tabela a seguir, estão os itens que compõem o conjunto da questão e suas respostas, representadas em números e gráficos:

19- Para que serve a história?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Obter exemplos a serem seguidos ou não	2,76	0,96
b) Levantar elementos tradicionais de valores que precisam ser resgatados	3,22	0,98
c) Possibilitar ao indivíduo elementos de reflexão e interpretação do mundo e de si mesmo	4,8	0,4
d) A história não possui finalidades, é totalmente subjetiva para o indivíduo	1,74	0,9
e) Não serve para nada além de sua estética, pois os indivíduos são totalmente condicionados ao contexto histórico	1,36	0,56
f) Formar o aluno um cidadão crítico para mudar a sociedade	4,23	0,9
g) Formar o cidadão patriótico	2,73	1,1

Tabela 1: Sobre a utilidade da história

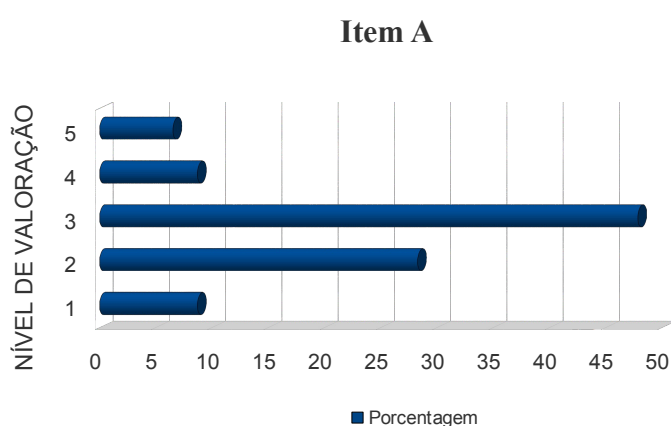


Gráfico 70: Sobre a utilidade da história: *OBTER EXEMPLOS A SEREM SEGUIDOS OU NÃO*

Pelos dados desse item, uma relativa maioria dos professores não desprezou a importância da concepção *historia magistra vitae* – cunhada na antiguidade e revigorada no processo de cientificação da história no século XIX –, o estudo do passado servindo como fonte para projeção do futuro, por meio da seleção de exemplos ou feitos históricos. Ela foi formulada tendo por base o *tópos* da argumentação histórica proposta por Rüsen “narrativa exemplar de sentido”. Nela, “a história ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir” (RÜSEN, 2007b, p. 51). Essas regras assumem um caráter atemporal que ensina com uma “moral”, a fim de valorizar ou desvalorizar atitudes e valores.

Item B

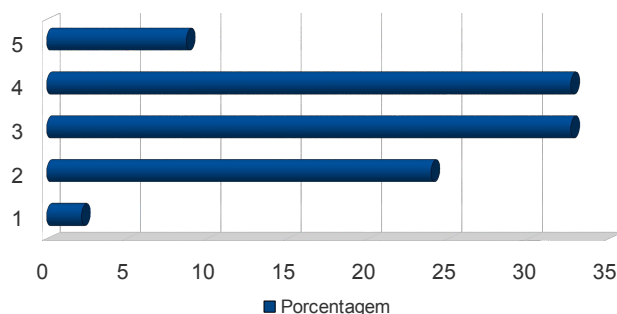


Gráfico 71: Sobre a utilidade da história: LEVANTAR ELEMENTOS TRADICIONAIS DE VALORES QUE PRECISAM SER RESGATADOS

O item B foi melhor valorado em relação ao item A. Pela tonalidade do enunciado do item e seu resultado, percebe-se a existência de insatisfação com o tempo presente, em uma grande quantia de professores. Nesse item, a narrativa tradicional aponta para um cunho conservador, no sentido de assegurar continuidades nas mudanças. Esse tópos visa a reproduzir modelos de comportamentos quando interpela seus destinatários. Segundo Rösen, “histórias que obedecem a esse formato e a esse tópos remetem às origens, que se impõe às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças do tempo” (RÜSEN, 2007b, p. 48).

Item C

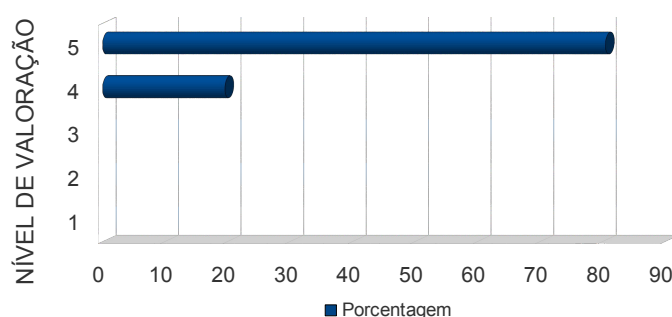


Gráfico 72: Sobre a utilidade da história: POSSIBILITAR AO INDIVÍDUO ELEMENTOS DE REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO E DE SI MESMO

O item C destaca a pretensão de se formar o indivíduo reflexivo, tendo como subsídio principal o conhecimento que a história proporciona. De acordo com Rüsen, esse tipo de narrativa relaciona-se à categoria de sentido *genética*. A alta valoração do item demonstra certa sincronia dos professores com os discursos atuais sobre a finalidade do ensino de História.

O tipo genético⁵⁷ de narrativa histórica tem o tempo como categoria central. As mudanças decorridas são experimentadas e interpretadas de modo positivo como “chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte do que se obteve até o momento” (RÜSEN, 2007b, p. 58). O conceito “identidade” é central nesse tipo, que articulado com a alteridade, no processo de comunicação, gera a percepção de si na relação com o outro, e de superação de uma identidade que não corresponde às necessidades e às intenções do sujeito. As chances de individualização seriam postas em debate pela formação histórica, sem uma ideologia teleológica.

Item D

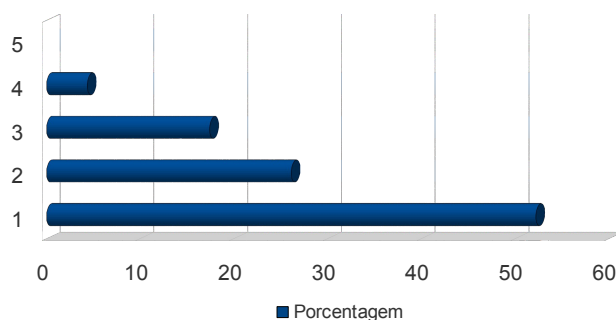


Gráfico 73: Sobre a utilidade da história: A HISTÓRIA NÃO POSSUI FINALIDADES, É TOTALMENTE SUBJETIVA PARA O INDIVÍDUO

No item D, um sentido à história não racionalizado, permeada por fatos de acontecimentos aleatórios, não está no horizonte da grande maioria dos professores. O que se poderia chamar de tirania da subjetividade, a esfera retórica dos professores a rechaça.

⁵⁷ Este trabalho entende esse tipo de narrativa como um conceito de tipo ideal, proporciona ricos elementos para discussão, mas sua efetivação, no campo social, sofre coerções da cultura. Dificilmente, o professor de História, sozinho, conseguirá fazer frente a essas pressões.

Item E

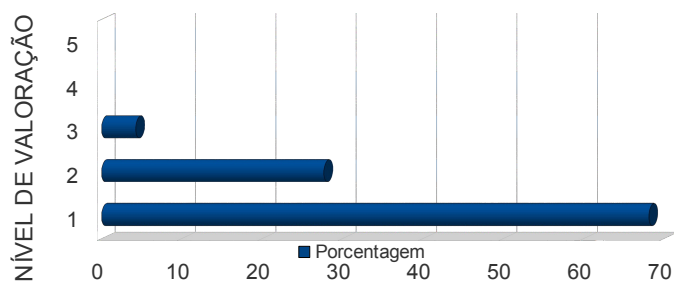


Gráfico 74: Sobre a utilidade da história: NÃO SERVE PARA NADA ALÉM DE SUA ESTÉTICA, POIS OS INDIVÍDUOS SÃO TOTALMENTE CONDICIONADOS AO CONTEXTO HISTÓRICO

No item E, algo como um tipo de estruturalismo ortodoxo foi rechaçado pelos professores, os quais demonstram certa preocupação em suas concepções sobre os lugares de sujeitos e o grau de liberdade que eles podem exercer. Tanto no item E como no D, as concepções de história para o ensino perseguem um sentido de racionalidade, com intenções de ruptura para com o passado.

Item F

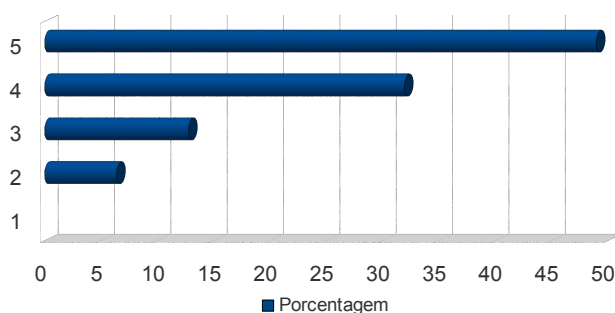


Gráfico 75: Sobre a utilidade da história: FORMAR O ALUNO UM CIDADÃO CRÍTICO PARA MUDAR A SOCIEDADE

Esse item captou a forte presença da militância marxista entre os professores⁵⁸. Rüsen contemplou em sua teoria narrativista a categoria de história crítica na *constituição crítica de sentido*. Não apenas a linha marxista trabalha com essa narrativa, mas também importantes autores pós-modernos ou pós-estruturalistas. Esse tipo de narrativa trata

⁵⁸ Essa tendência já havia sido detectada na questão trinta e três, e aparecerá nas questões trinta e quatro e trinta e cinco.

“sobretudo de esvaziar modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante a mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes” (RÜSEN, 2007b, p. 55). O tempo passa a ser julgado para que as regras do agir sejam desconstruídas, abalando e esvaziando os modelos precedentes de interpretação. No caso marxista, a desconstrução tinha como objetivo a construção e a implantação do modelo socioeconômico socialista.

Para o ensino de História, foi provavelmente a construção crítica de sentido a narrativa mais incentivada na formação inicial dos professores de História, para ser transposta à escola. Apesar dos avanços desse modelo de ensino, existem fragilidades. Pode ocorrer de se retirar dos alunos elementos identitários não cristalizados, tais como diferentes valores familiares e sociais, estimulando a crítica às regras sem o entendimento acurado de o porquê delas terem surgido. A liberdade de orientação pode ser prejudicada pela falta de parâmetros que reflete, em muito, na vida adulta.

O *tópos* de construção crítica de narrativa se perde “com a dissolução da força cultural de um discurso preexistente, dissolve-se igualmente a força lingüística de sua desconstrução” (*Idem*, p. 57). Também existe o risco de, ao se trabalhar um tipo de desconstrução pretensamente inovadora, desenrolar-se a reprodução de discursos ditos inovadores, sendo nada mais que o escamotamento de um velho discurso com outras roupagens. Assim, com tantas mudanças aparentes e operantes na sociedade, a crítica pode ocultar uma natureza que na verdade é a de reprodução das tensões sociais na escola; desse modo, corre-se o risco de produzir nada de inédito com a crença de inovação. Um exemplo disso é um discurso do tipo luta de classes, dirigida também para o que aconteceria em microempresas, isto é, estimular rivalidades entre o empregado e o empregador, na lógica de uma teoria pensada para a grande indústria. Algo que se pretendia conscientizar, pode virar energia para a rebeldia genética da desestruturação familiar do indivíduo, dificultando à sua vida.

Por esses motivos, Rösen dá primazia ao *topoi* genético. Provavelmente, os professores não tinham em mente as acepções descritas acima. Daí que, as proposições apontadas pelo item F podem ter sido interpretadas de um modo idealista para o ensino de História.

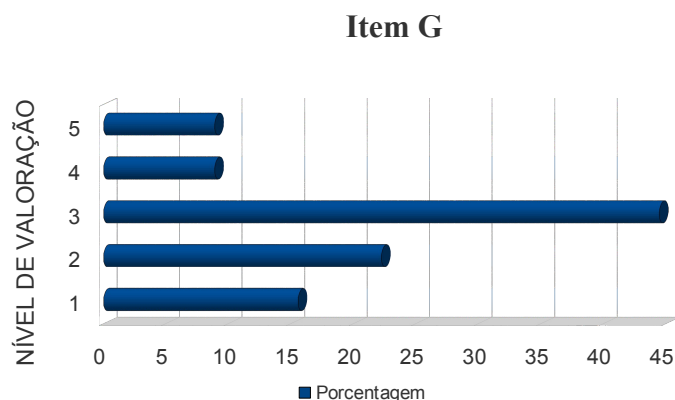


Gráfico 76: Sobre a utilidade da história: FORMAR O CIDADÃO PATRIÓTICO

Pelas respostas do item G, uma parcela significativa de professores não desprezou esse item; a maioria relativizou o enunciado, enquadrando-se parcialmente no enunciado do item. O segundo maior grupo rechaçou o enunciado, e uma pequena parte assinalou valores altos. Esse item não merece aqui grandes reflexões, mas a categoria pátria está viva, em certo nível, na concepção do papel do ensino para a maioria dos professores de História.

Tendo em vista o panorama da questão dezenove, observa-se, devido à grande quantidade de valoração do item C, que recebeu os pesos mais elevados da questão, uma sincronia retórica quanto à pragmática da história, aqui trabalhada na perspectiva de Rüsen.

Em todos os itens dessa questão se percebem tendências nas acepções dos professores. No item A, a tendência foi a de relativizar os exemplos que a história proporciona; a minoria das respostas rechaça o enunciado desse item. As respostas do item B demonstram a tendência de valorar elementos tradicionais que a história proporciona. A principal diferença deste item com o item A é relativa à acepção tradicionalista da história mais destacada no enunciado do item B. Tanto o item A quanto o B chocam-se com o sentido do enunciado do item F. Pelas respostas, parece que muitos professores desejam que o aluno mude a sociedade olhando para o passado, relativizando os exemplos mas reavivando certos valores tradicionais. Mudar a sociedade, trazendo de volta alguns elementos mostra, ao menos, insatisfações com a sociedade presente; ou foram titubeações teóricas dos professores no plano da teoria da História.

Nos itens D e E, a excessiva subjetividade e o determinismo histórico foram rechaçados. Já no item G, a categoria cidadão patriótico, apesar da tendência de relativização, demonstra estar presente na escola.

Os dados dos itens demonstram projeções de concepções identitárias, na maioria dos professores, de uma identidade do tipo moderno, ou iluminista. Conceitos como cidadão crítico, mudança, interpretação e liberdade são centrais nas concepções de muito dos professores que colaboraram com a pesquisa. Apesar dessa reserva conceitual, paira pelos dados incertezas e contradições sobre a serventia da história para o ensino de História.

A questão discutida poderia ter sido trabalhada com outros métodos, como o da História Oral. Os dados poderiam se mostrar mais simpáticos, embora fossem mais difíceis de serem organizados com uma amostragem ampla.

6.6.2. Questão vinte e sete

A questão vinte e sete visava a captar elementos da “verdade histórica”, relacionada à concepção de fonte histórica. Ela repercute, no ensino de História, a competência do professor em articular diferentes materiais didáticos para suas aulas, assim como a habilidade em expor e estimular explicações através dos vestígios que se apresentam nos fatos históricos. Seguem a tabela e os gráficos dos dados:

27- Como se chega à verdade em história?		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
a) Por meio de documentos fidedignos	3,15	0,93
b) Pela interpretação de fontes confiáveis	3,35	0,89
c) Pelos diferentes questionamentos dirigidos às fontes que podem, a princípio, ser de qualquer natureza	3,79	1,00
d) Através da inspiração.	2,05	0,83

Tabela 2: Sobre as vias da realidade em história

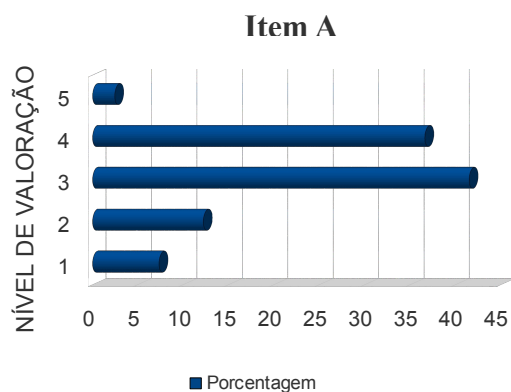


Gráfico 77: Vias da realidade em história: DOCUMENTOS FIDEDIGNOS

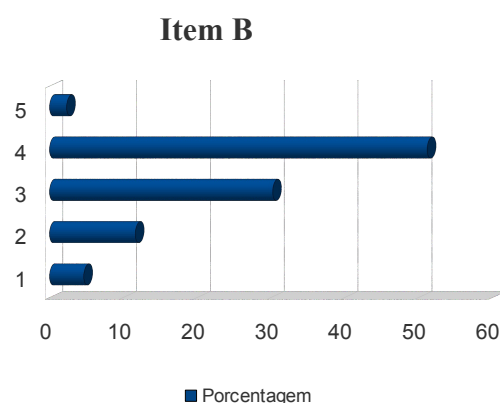


Gráfico 78: Vias da realidade em história: INTERPRETAÇÃO DE FONTES CONFIÁVEIS

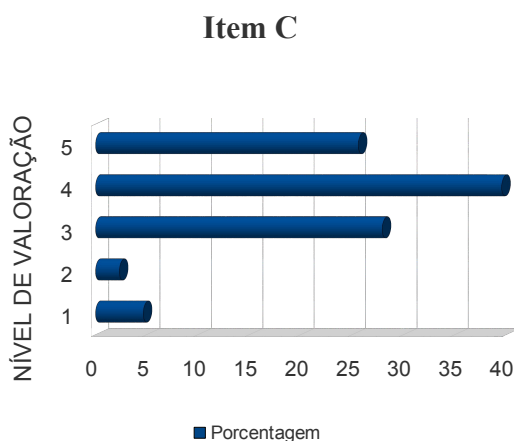


Gráfico 79: Vias da realidade em história: DIFERENTES QUESTIONAMENTOS DIRIGIDOS ÀS FONTES QUE PODEM, A PRINCÍPIO, SEREM DE QUALQUER NATUREZA

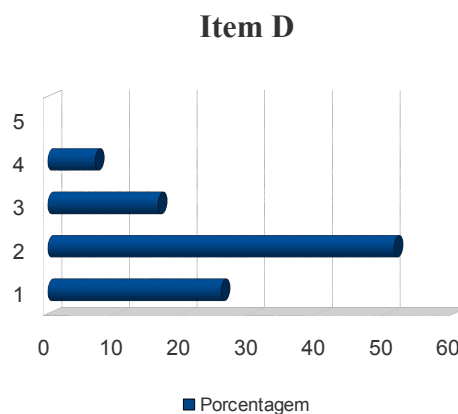


Gráfico 80: Vias da realidade em história: ATRAVÉS DA INSPIRAÇÃO

Nessa questão, o item C foi o mais valorado e, genericamente, mostra a inserção da escola dos *Annales* na concepção dos professores sobre a natureza das fontes históricas. No entanto, mais uma vez, a alta valoração de algumas respostas gera questionamentos sobre a representatividade do item mais valorado.

Os itens A e B ligam-se a concepções de fontes comumente chamadas de positivistas, ou historicistas, cuja primazia são os documentos oficiais do Estado ou as fontes de registro escrito que, posteriormente, são submetidos à crítica histórica a qual verifica sua veracidade. Uma parcela pequena dos professores desconfiou dessas alternativas que propunham concepções já superadas pela atual epistemologia da História.

O item C, que seria o mais correto, obteve maior peso nas valorações, mas a apreensão dessa concepção fica em parte esvaziada quando se observa a adesão às duas primeiras, como se houvesse um entrelaçamento de concepções sobre as fontes históricas. Nesse sentido, as assinalações nos itens que se remetem a concepções de fontes tradicionais, revelariam resistências em relação ao trabalho com fontes mais recentes incorporadas pela historiografia.

A última alternativa foi pensada com uma intenção “safada”⁵⁹ de captar o descontrole total no trato com as fontes. Essa safadeza acabou, posteriormente, por não exprimir uma negatividade, pois a motivação do subjetivo estimula a aquisição metodológica para o trabalho do historiador e, com certeza, não são poucos os historiadores que, mesmo com investimento intelectual, não dispensam seu *feeling* subjetivo adquirido através da experiência pessoal, da vida particular, do trabalho de pesquisa.

Para contextualizar o enunciado do item C, a metodologia de construção de fontes pelo pesquisador é autorizada atualmente pela concepção de documento histórico em voga. Seguindo os teóricos franceses ligados aos *Annales*, o centro do problema desloca-se do documento como prova, daquilo que o passado nos informa sobre o fato ocorrido, para o problema que é formulado e dirigido ao passado. Não obstante, a história tem como identidade do seu trabalho a lida com aqueles vestígios, ou seja, aquilo que nos informa sobre o passado.

A noção de documento histórico amplia-se desde o século XIX – coincidentemente no auge da concepção do documento como texto escrito – e chega a atual concepção de documento-monumento, na qual a principal preocupação no trabalho com as fontes primárias não é mais o estabelecimento do verdadeiro e do falso da informação, pois o monumento “é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”⁶⁰ (LE GOFF, 2003, p. 538).

O documento passa a ser visto como produto da sociedade que o produziu, e de épocas sucessivas que permitiram que continuasse a existir, mesmo que esquecido. Insere-se então a categoria poder na análise do documento, transformando-o em monumento,

59 Essa expressão foi incorporada ao texto, tendo como referência a obra *História: a arte de inventar o passado*, do capítulo *Para uma leitura “safada” de E. P. Thompson*, de autoria de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007).

60 Para maiores informações, consultar o verbete Documento/Monumento em LE GOFF, Jaques. *História e Memória*.

sublinhando a intencionalidade do monumento em contraste à objetividade pretendida pelo documento. Dessa forma, a fonte, ao concentrar tanto o documento como o monumento, é tratada enquanto fenômeno que traz ontologicamente uma série de movimentos.

Junto com a desmistificação da objetividade do texto, a partir de 1960, ocorre na historiografia a chamada “revolução documental”, facilitada pelas novas tecnologias. A história serial desenvolve-se fortemente com o estabelecimento de séries de dados e com a utilização da estatística – típico da história de longa duração com métodos quantitativos. A História Oral, com o gravador portátil, ganha paulatinamente espaço na academia. Outras fontes como a iconografia, música, enfim, tudo aquilo que pode informar sobre algo do passado, passa a ser tratada como fonte histórica para ser analisada com os suportes técnicos e teóricos adequados.

Essa concepção de documento-monumento enriquece sensivelmente as possibilidades de se abordarem os problemas históricos nas aulas de História. Contudo, são necessários conhecimento e tempo do professor – tanto para desenvolver trabalhos desse tipo em sala de aula, quanto fora dela –, para investimento profissional. Sem o desenvolvimento de tal concepção, ficam-se muito limitados os objetivos do ensino da História, caindo-se no risco de se fazer na escola uma história antiquada, conforme proposição de Nietzsche (2008).

6.6.3. Questão trinta e quatro

A questão trinta e quatro, inserida neste capítulo, refere-se à temática indígena. Na região do entorno da cidade de Dourados, essa é uma temática que se dá por vieses delicados, devido a grupos indígenas reivindicarem posses de terras ocupadas, atualmente, em sua maioria, por latifúndios agrícolas de monocultura, o que resulta em conflitos com fazendeiros e adquire roupagens ideológicas que permeiam a população. Nessa pergunta, muitos professores assinalaram mais de uma alternativa, surgindo a cifra de 62 assinalações. O gráfico a seguir se refere à quantidade de assinalações recebidas pelas alternativas:

Tomando por base a questão indígena na região da Grande Dourados, o tratamento historiográfico dado em sala de aula, em sua concepção, deve (você pode assinalar mais de uma alternativa):

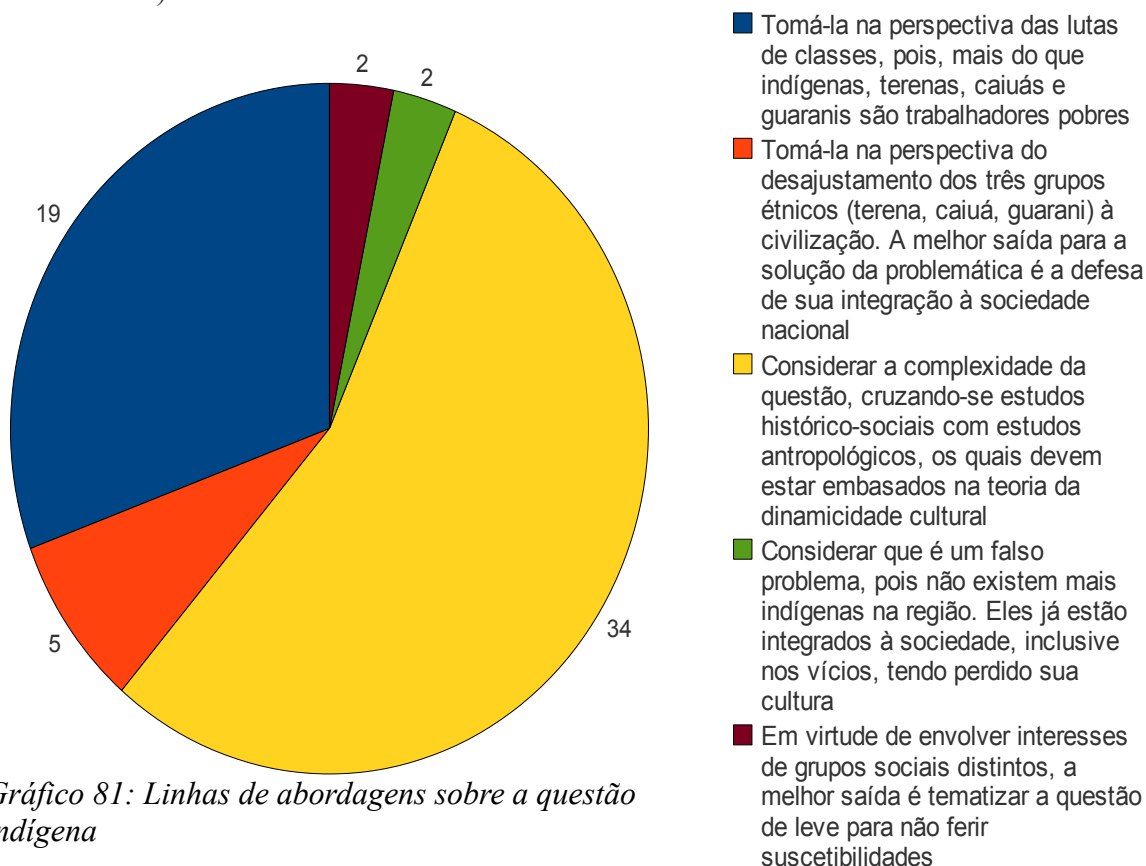


Gráfico 81: Linhas de abordagens sobre a questão indígena

A concepção mais encontrada foi relativa à terceira alternativa, o que demonstra sincronia retórica com as teorias antropológicas. No entanto, essa concepção foi marcada também junto com outra alternativa, o que indica certa instabilidade teórica. A seguir, encontram-se as mesclagens assinaladas:

Terceira alternativa mesclada com a primeira	15
Terceira alternativa mesclada com a segunda	2
Terceira alternativa mesclada com a quarta	1
Primeira alternativa mesclada com a quinta	2
Total	20

Tabela 3: Mesclagens das respostas sobre a questão indígena

Dos 43 questionários em que foram assinaladas alguma das alternativas, 27 professores marcaram apenas uma delas. As respostas “puras”, ou melhor, as que não

mesclaram alternativas, na ordem dos itens da questão, foram: a primeira 6, a segunda 3, a terceira 17 e a quarta 1.

Se se subtrair o total das respostas relacionadas aos professores que mesclaram a terceira alternativa, o quantitativo obtido cai de 34 – conforme os dados da terceira alternativa exposta no gráfico – para 17. Observa-se instabilidade teórica entre esses professores, destacada nas intenções de mesclar conceitos marxistas com antropológicos, conflitantes em alguns elementos teóricos. Mas as ambiguidades não param aqui.

Houve mesclas da terceira alternativa com as demais, que são totalmente excludentes. Nessa situação visualizada, surgiram mesclas da primeira alternativa com a última, o que parece ser algo como marxistas “cansados”; nos dois casos, os professores que assinalaram o último item, ou seja, discutir a luta de classes, tematizando “de leve” para não ferir interesses opostos.

A questão tinha ainda um espaço para os professores tecerem comentários ou acrescentarem possíveis alternativas não contempladas na questão. Quatro professores fizeram respostas complementares e assinalaram uma das alternativas. Um professor colocou apenas a resposta dissertativa. Nesta, o professor busca inovar, mas foi pouco preciso. A baixo estão as respostas:

Dê ao índio o que é dele, terra!

Tratar a questão, em parte, como resultante do hibridismo cultural.

Lembrar que o desajuste foi provocado pelo Estado, quando criou esta reserva, e que a aldeia não é auto-suficiente é dependente de nosso meio.

Resgatar em sua plenitude fatores históricos e culturais.

A meu ver para a sobrevivência destes grupos é preciso a incorporação dos códigos simbólicos de poder na sociedade douradense/branca/negra.

A primeira resposta esconde a complexidade da questão. A segunda se parece com uma narrativa determinista. A terceira culpa o Estado, mais uma vez, sendo descarnado. Na quarta resposta, a palavra “plenitude” deixa transparecer a visão metafísica do professor em relação a essa temática.

Olhando somente os dados quantitativos, é visível, em uma parcela significativa de professores, problemas teóricos relacionados à questão indígena, a maioria do quadro dos professores de história se formou na própria cidade onde a docência é exercida. As respostas

mais aceitáveis teoricamente são a primeira alternativa, de tendência teórica marxista; a segunda, de tendência antropológica, a mais aderida por especialistas em história indígena. A soma das respostas “puras” dessas tendências é 23. Portanto, em quase metade das respostas assinaladas mais de uma vez, correspondendo à cifra de 20, há problemas quanto a essa questão, embora tais problemas variem em relação às mesclas marxistas com antropológicas.

6.6.4. Questão trinta e cinco

A questão trinta e cinco faz menção à lei sobre o estudo da cultura dos afro-brasileiros, tendo uma pergunta exemplificada com o problema de demarcações de territórios tradicionais quilombolas na região. Ao todo houve 81 assinalações nesta questão. Seguem os dados:

“Com relação ao que determina a lei sobre o estudo da cultura dos afro-brasileiros, o ensino de história deve (você pode assinalar mais de uma opção):”

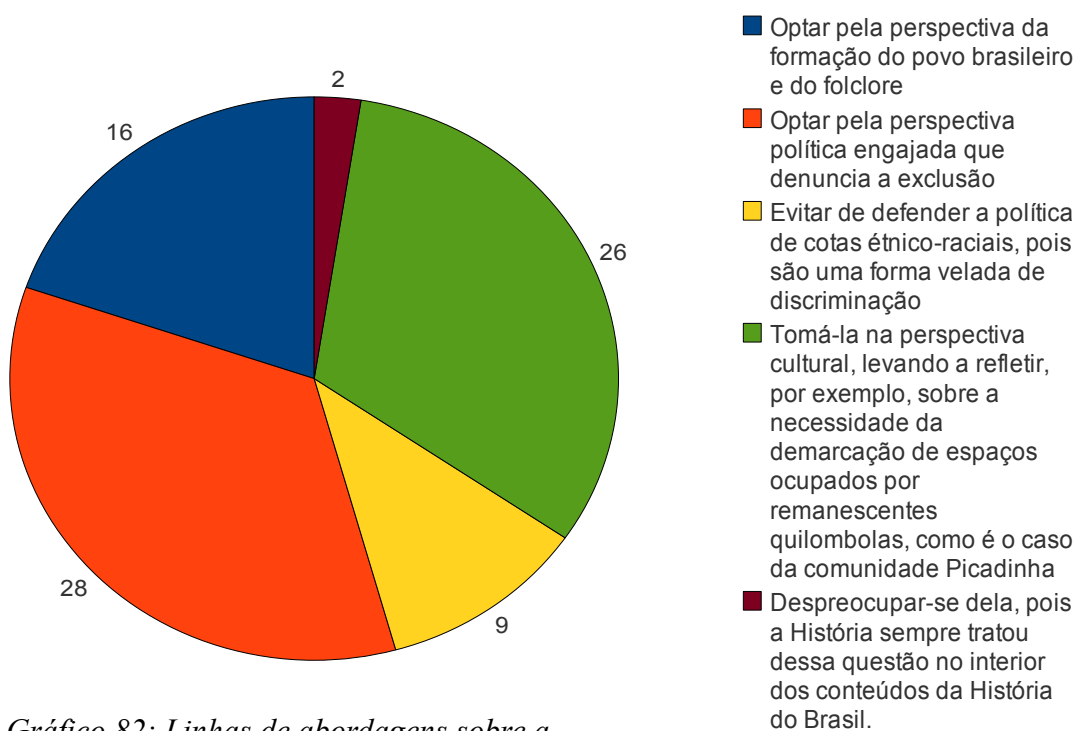


Gráfico 82: Linhas de abordagens sobre a cultura afro-brasileira

Essa questão obteve maior quantidade de professores que assinalaram mais de uma alternativa, tendo em vista a questão anterior. O conjunto dos dados não possui um tom

positivo como na questão precedente. As respostas das legendas amarela e marrom são as mais preocupantes, pois sugerem posturas ultrapassadas pela historiografia contemporânea ou “politicamente incorretas para grupos políticos de esquerda”. Nos dados dessa questão, o enfoque marxista sobrepôs-se ao antropológico e a categoria “folcloristas” obteve nos dados uma grande valorização. Diante desse significativo número de alternativas assinaladas, foram agrupadas as respostas na tabela a seguir, conforme as respectivas categorias:

TIPO	COR	Nº
Culturalista/folclorista puro	Azul	1
Marxistas puros	Vermelho	4
Imparciais puro	Amarelo	4
Antropologia pura	Verde	4
Mesclou folcloristas com marxistas	Azul e vermelho	6
Mesclou folcloristas com imparciais	Azul e amarelo	2
Mesclou folcloristas com antropologia	Azul e verde	4
Mesclou folcloristas com marxistas e antropologia	Azul, vermelho e verde	2
Mesclou folcloristas com marxistas, imparciais e despreocupados	Azul, vermelho, amarelo e marrom	1
Mesclou imparciais com antropologia	Amarelo e verde	1
Mesclou marxismo com antropologia	Vermelho e verde	13
Mesclou marxistas com imparciais e antropologia	Vermelho, amarelo e verde	1
Mesclou marxismo com antropologia e despreocupados	Vermelho, verde e marrom	1
Total		44

Tabela 4: Mesclagens das respostas sobre a questão afro-brasileira

Para facilitar o entendimento da análise proposta, foram categorizadas as respostas em *atual*, *aceitável* e *preocupante*. Muitos especialistas do PPGH/UFGD defendem abertamente a perspectiva da história cultural de influência antropológica, sendo esta a perspectiva principal do parâmetro. Alguns mesclamentos são aceitáveis; já outros representam problemas:

Atual	Quant.	Aceitável	Quantidade	Preocupante	Quantidade
Antropologia	4	Folcloristas	1	Imparciais	4
		Marxistas	4	Folcloristas com imparciais	2
		Folcloristas com Marxistas	6	Folcloristas com marxistas, imparciais e despreocupados	1
		Folcloristas com antropologia	4	Imparciais com antropologia	1
		Folcloristas com marxistas e antropologia	2	Marxistas com antropologia e despreocupados	1
		Marxistas com antropologia	13	Marxistas com imparciais e antropologia	1
Total	4		30		10

Tabela 5: Categorização das mesclagens das respostas sobre a questão afro-brasileira

Com esse tipo de tratamento de dados, tem-se 9,09% na categoria atual; 68,18% na aceitável e 22,73% na preocupante. A relação entre cultura afro-brasileira, seus direitos e o ensino de História pareceu a mais delicada, e os professores demonstraram encontrar problemas maiores do que com a questão indígena. Uma dedução desse fenômeno liga-se à não existência, no Brasil, da ideia do bom selvagem em relação aos negros, ao contrário do que ocorreu com os indígenas, apesar de alguns grupos afro-brasileiros tentarem trabalhar com a ideia da África mítica. Isso pode ser um indício da coercitividade do pensamento social perante o conhecimento sistematizado, conforme a teoria de Moscovici (2003) sobre representações sociais.

As representações sociais atuam como instituições que disponibilizam recursos para responderem a uma determinada situação, para organizarem o mundo ou, em outras palavras, para re-apresentarem a situação, respondendo de algum modo a uma dada questão. Uma situação desconhecida, não familiar, tende a ser enquadrada nos modelos socialmente convencionados e prescritivos. Quando esses modelos não suportam a nova situação, a tendência, no nível do senso comum – denominado por Moscovici de universos consensuais – é a da ocultação do problema para não se desestabilizar os esquemas geradores de sentido.

No entanto, a própria familiarização pode ser desestabilizada, ao se questionarem os paradigmas que estruturaram a percepção com sua consequente organização. Situação essa que, em princípio, tende a ser repelida, pois a desestabilização é o efeito do esvaziamento dos sentidos e de suas formas, até que os elementos sejam recombinaados e retornem a uma certa estabilidade. O que os dados deixam antever, é que muitas questões latentes na sociedade são respondidas pelo cabedal instrucional das representações sociais, ou seja, pelo senso comum,

quando não ocultadas. A grande quantidade de alternativas assinaladas são aqui interpretadas como um entrincheiramento docente, cujo objetivo seria a defesa de sua profissionalidade e, na questão sobre os afro-brasileiros, os professores utilizaram das estratégias de se munirem com diversas explicações, deixando fora de vista sua coerência.

A questão também tinha espaço para comentários dos professores, e seis deles os fizeram. As quatro primeiras respostas abaixo, são de autoria dos quatro professores que comentaram a questão anterior:

Maior ênfase na interação ao resto da sociedade.

Considerar o afro-brasileiro (ou descendente) como elemento de formação cultural, econômico e social do Brasil.

Documentos devidamente para servir de fonte didática para os estudos escolares.

Cotas para italianos, japoneses, árabes... que também ajudaram a construir esse país.

Levar o aluno a se conscientizar que todos são iguais independente da cor, credo, classe, pois as desigualdades são criações do homem.

Contribuição dos afro-descendentes na história brasileira (cultural).

Na primeira resposta, parece haver a continuidade, na mente desse professor, de um projeto político de incorporação de outras culturas à sociedade ocidental. A segunda resposta está impregnada do senso comum, proveniente do projeto de construção da nacionalidade brasileira mediante a contribuição amistosa de três raças. A terceira resposta reclama a falta de material didático. No entanto, a expressão “documentos devidamente para”, reflete concepções de fontes históricas ultrapassadas, mesmo diante de um tema que lida com uma questão histórica que se manifesta com veemência no presente. Na questão vinte e sete, sobre fonte histórica, esse mesmo professor assinalou: item A, *Por meio de documentos fidedignos*, com valoração 4; item B, *Pela interpretação de fontes confiáveis*, com valoração 5; itens C e D receberam respectivamente pesos 3 e 2; um exemplo prático da concepção de fonte histórica, na retórica desse professor. A quarta resposta possui uma narrativa irônica, contrária à atual política étnica do Estado. É similar à resposta descrita em outro capítulo, em que o professor disse que o governo pratica “racismo contra os brancos”. A quinta resposta parece estar impregnada pelo discurso religioso e é reducionista. Já última resposta é demasiadamente vaga.

O objetivo com essas duas últimas questões era provocar o professor de História com questões do cotidiano escolar, oferecendo diferentes linhas teóricas. Mais do que querer constatar a “correta” ou fazer julgamentos, é mais vantajoso observar a multiplicidade de abordagens que muitos professores mesclaram, demonstrando certo entrenchamento quando o assunto teórico é exemplificado, destacando-se a mobilização de mecanismos de defesa da profissionalidade. Apesar dessa constatação, caberia estudos mais específicos sobre o mecanismo de autodefesa, o que pode não se restringir somente aos professores.

6.6.5. Quarta síntese

Na primeira questão trabalhada por esse capítulo, de número dezenove, observa-se no panorama dos dados a prevalência de categorias narrativas para a história dos tipo genético e crítico. Essas narrativas, consideradas de vanguarda, convivem com elementos da narrativa tradicional, presentes na maioria das respostas dos professores. Fora dessas contradições narrativas mais aparentes, a grande maioria dos professores persegue um sentido de racionalidade para a história, sendo rejeitadas concepções subjetivistas e deterministas da história.

A convivência das categorias narrativas genética e crítica podem se chocar em muitos momentos, apontando para conceitos conflitantes. Provavelmente, os professores não conheciam a formulação teórica do tipo genético de narrativa caracterizado pelo item C, mas, mesmo assim, esse foi o item mais valorado. Já no item F, fica expressiva a tonalidade marxista do enunciado e, é bem provável que esse seja o aporte teórico mais influente nos professores. Mas esse mesmo marxismo apresenta sérios limites, haja vista as investidas de valorações nos itens B e A da questão dezenove. Também foram apontado certos problemas que a narrativa crítica pode proporcionar à formação identitária, principalmente pela falta de parâmetros de orientação que pode ocasionar. Isso foi pensado primeiramente para o aluno, mas também pode atingir os professores.

É muito provável que, nessas concepções de História, houve assinalações pensadas de um modo idealista, ou seja, alguns professores podem simplesmente ter se sentido atraídos pelos enunciados dos itens. A reflexão sobre as propriedades que autorizam a crença do professor sobre a serventia da história, executada no seu cotidiano, pode ter ficado ausente.

Na questão vinte e sete, sobre a natureza da fonte histórica, a maioria dos professores assinalou a concepção corrente na academia, contida no item C. No entanto, muitos ainda são atraídos pelas fontes tradicionais, pelo escritos envelhecidos, o que pode limitar a didática do ensino da História ao se aventurar fora da rotina do livro didático.

Nas duas últimas questões, de número trinta e quatro e trinta e cinco, os dados demonstram a prevalência dos enfoques antropológicos da história cultural, e dos marxistas da história crítica. Não foi possível averiguar o grau de solidez dessas concepções teóricas. O que mais chamou atenção foi o excesso de assinalações, sendo algumas delas claramente contraditórias.

Parece que muitos professores, em especial pelas mesclas de assinalações da questão trinta e cinco, buscaram destacar suas competências, em linhas teóricas distintas, para configurar uma linha de defesa da profissionalidade. Esse fenômeno detectado liga-se às estratégias de ocultação de carências intelectuais dos docentes. Essas carências podem ser tomadas como elementos de desestabilização identitária. Elas são provavelmente ocultadas, ou tentam ser supridas por meio do conhecimento de senso comum. Dessa forma, o conhecimento científico torna-se menos atraente e o preocupante é que essa constatação dirige-se a uma parcela significativa de professores.

Em suma, isso representa instabilidades teóricas dos professores, em relação ao conhecimento da própria disciplina lecionada. Esta pesquisa toma a seguinte prerrogativa: se o professor possui dificuldades com sua área do saber, pouco importante seria sua didática estar associada ao construtivismo ou ao interacionismo.

Certamente, essas falhas possuem conexão com a formação inicial, que dá primazia à formação conteudista da História, menosprezando elementos interpretativos que os conceitos teóricos proporcionam. Mas também existem outros elementos, como os de ordem cultural que entram o aprendizado de interpretações históricas científicas.

Retomando a discussão da obra de Becker (1993), esse autor, munido de proposições teóricas “construtivistas”, encontrou, na maioria de seus professores entrevistados, o que ele caracterizou por epistemologia do senso comum. Muitos professores de História que colaboraram com essa pesquisa provavelmente articulam suas explicações com elementos já cristalizados na esfera social. Ao se interpretado isso pela esfera intelectual, verifica-se que essas constatações são tomadas de modo negativo, o que pode resultar como positivo à saúde psíquica dos professores, de modo a se protegerem das tensões sociais, e assim se permitirem

“ir ficando” na escola, apesar de estarem corroborando para a manutenção de um sistema de reprodução das estruturas sociais, e para a não reflexão de sua epistemologia.

Culpabilizar esses professores seria reavivar a concepção identitária iluminista, forçar um fechamento do eu profissional que se vê pressionado por todos os lados. De outro modo, elaborar discursos de mea-culpa para esses professores, justificados pelas pressões do meio social que os atingem, seria esvaziar o sentido que o conhecimento tem para essa mesma sociedade.

A principal contribuição que essa pesquisa pode apresentar por meio da esfera interpretativa dos dados, é o apontar para a necessidade de se pensar nos mecanismos que testam as certezas inseguras dos docentes, para se chegar ao reconhecimento de situações ou de elementos ignorados.

CONCLUSÃO

Este trabalho, assim como tantos outros, é encerrado por um motivo principal: respeito aos prazos. Como afirmam muitos pesquisadores, se não fosse pelo prazo, os trabalhos nunca seriam concluídos. Ter de encerrar um trabalho, por sua vez, traz um alívio ao pesquisador: o de ter feito o possível. Mas isso não quer dizer que a relação estabelecida entre o pesquisador e a pesquisa seja amistosa.

Produzir a pesquisa foi muito angustiante. Essa jornada iniciou-se no processo de “correr atrás” do referencial teórico. Logo depois veio a preocupação com o apressar das fontes a serem utilizadas – o que, a maior parte delas, tiveram de ser construídas. Uma vez encaminhadas essas duas etapas, emerge o desafio da exploração dos dados obtidos pelo questionário; depois, o desafio de explicá-los, analisá-los, teorizá-los: momento que levou o pesquisador a uma Sibéria intelectual, pois não fora encontrada pesquisa alguma que falasse a mesma língua que a pesquisa em projeto – verificou-se em leituras/estudos um pouco distantes apenas a emergência da problemática.

O esboço apresentado sobre a área do ensino de História no capítulo 1, “*O professor de História em foco: apontamentos bibliográficos*”, orienta o viés heterodoxo pelo qual se inclinou este trabalho. Argumenta-se que, embora a área de pesquisa em ensino de História esteja em constituição, possuindo sérios problemas metodológicos, as preocupações com essa disciplina são antigas, constituindo pauta de discussão no Brasil entre professores universitários de História desde o primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. Mais antigas ainda são as preocupações com o ensino da história, em torno da manipulação da memória que, no país, é um assunto pertencente quase exclusivamente à elite.

A partir da década de 1980, uma série de discursos foram realizados sobre o ensino de História, que atingiam e questionavam a imagem do professor de História. Discursos esses provenientes do campo político e do campo acadêmico. Da academia vieram críticas sobre o ensino de História, oriundas da cultura de denunciamento dos feitos do governo militar sobre a educação após a redemocratização. Questionavam-se objetivos e métodos, e propunha-se uma história crítica de inspiração marxista.

Desde esse período se destacavam os discursos normativos visando à mudança da prática metodológica do professor de História. Muitos desses discursos foram incorporados à cultura docente, sendo questionáveis a efetividade das mudanças pretendidas. Aliás, o campo da educação pareceu inflacionado de boas intenções.

Possuir conhecimento panorâmico sobre o “estado da arte” do ensino de História foi essencial para certo amadurecimento do objeto de pesquisa, para se perceber os esforços feitos em relação à compreensão do ensino de História. Mas não é mediante a constatação de todo esse esforço que se deixa de explicitar a insatisfação quanto aos processos realizados no sentido de se conhecer o professor de História. Estudar o professor leva à paradoxal sensação de se estar entre o conhecer mais e o perceber-se ignorante no que diz respeito ao tema.

Quando este trabalho se adentra nas análises dos dados empíricos, a partir do capítulo 2, “*Panorâmica do perfil do professor de História em Dourados*”, nota-se que a identidade do professor de História em Dourados/MS possui vínculos com a história do Curso de História da atual UFGD, instituição que já integrou a UFMS e, antes da divisão do antigo sul do estado de Mato Grosso, a extinta UEMT.

Voltando as atenções para a individualidade dos professores colaboradores com a pesquisa, verificou-se uma ligeira prevalência do sexo feminino. A maioria dos professores declararam-se casados. A média de filhos por professor ficou próxima a dois. Esse traço do perfil poderia estar mais próximo da média nacional, haja vista a grande quantidade de professores jovens, com pouca experiência profissional, e por isso inciantes na carreira ou em processo de estabilização na docência. Na esfera religiosa, a maioria dos professores declarou-se católico, numa cifra muitas vezes superior à dos professores que se declaravam protestantes. A quantidade de professores que disseram não participar de alguma religião é relevante. Constatou-se que uma significativa parcela de professores ministram de 30 a 40 horas aulas semanais. Aliás, essa parece ser a tendência do professor de História em Dourados: acumular dois períodos de aulas nas escolas.

No quesito formação do professor, a posse do título de especialista está popularizada entre os professores. Poucos são os que possuem a titulação de mestre. Alguns professores de História começaram a lecionar antes mesmo de adquirirem a habilitação específica. A maioria já lecionou outras disciplinas que não a de História, situação que caracteriza o docente como “professor coringa”. O ensino fundamental é o principal espaço de trabalho do professor de História, uma vez que o maior número de aulas está concentrado nesse nível de ensino.

No capítulo três, “*Dilemas da docência*”, os professores expuseram que a indisciplina, o baixo salário e a possível falta de compromisso do aluno são os principais obstáculos ao trabalho docente. Para a maioria dos professores, a percepção do resultado de seu trabalho se equilibra entre êxitos e fracassos, embora uma parcela considerável – cerca de 41% – tenha demonstrada estar satisfeita com seu trabalho.

Essa positividade foi analisada com desconfiança pela pesquisa, posto que na questão que se referia às instituições/entidades sociais que competem com o saber escolar, os professores deram valores elevados para os itens, o que demonstra pressões negativas atuando no trabalho docente. Será que os professores que disseram estar satisfeitos com a profissão se veem vitoriosos ao enfrentar as tendências culturais brasileiras? Questão difícil de ser respondida, pois a resposta pode ser fracionada.

No quesito saúde, não foi possível analisar a qualidade da saúde do professor, embora essa pesquisa tenha conseguido indícios que denunciam a necessidade de aprofundamento nas discussões sobre esse assunto – dos professores que fazem consumo regular de medicamentos, a maioria o fazem para atender a problemas de saúde psíquica, direta ou indiretamente.

No primeiro cruzamento realizado, buscou-se, nos indícios apresentados pelos dados, questionar a autorrepresentação docente em relação à sua satisfação com a profissão, a partir da captação indireta dos insucessos dos docentes, representada pelos problemas de conhecimento prévio do aluno. Com o cruzamento, uma minoria de professores manteve a positividade de tal satisfação. Em 40% dos dados cruzados foram encontradas respostas congruentes, com a positividade não abalada ou com a existência de “consciência” de problemas. Em 60%, as respostas foram incongruentes, ou tiveram o sentido da positividade, quanto ao trabalho, dissociado da efetiva aprendizagem do aluno.

A análise das questões desse capítulo levou a se pensar a autorrepresentação docente associada à autodefesa da profissionalidade, dividida em duas instâncias: a primária em que os elementos vinculados à esfera de intervenção do professor, cujo mecanismo atuante é a ocultação, tende à prática encontrada em situações embaraçosas para o professor, ameaçadoras da estabilidade identitária docente; a esfera secundária, caracteriza-se por apresentar os elementos distantes da intervenção do professor, situação em que os professores assinalaram os maiores pesos para os elementos que se encontram fora da escola. O mecanismo atuante na instância secundária foi identificado como objetivação, o que neste caso pode ser denominado de transferência objetivada de problemas, tocantes ao cotidiano de

ensino, às instâncias distanciadas da esfera de intervenção docente. Outras situações que levam à autodefesa, não enquadradas nesse modelo, foram consideradas como elementos transitórios, ou pertencentes a um “entre lugar”, sendo ora associados à esfera primária, ora à esfera secundária, como, por exemplo, a indisciplina escolar exemplificada no capítulo em questão.

Com relação à autoapreciação referente à remuneração financeira, obteve-se a cifra de $\frac{3}{4}$ dos professores que consideram seu salário precário; quase 80% se dizem satisfeitos com a profissão. Esse resultado parece paradoxal em uma sociedade fundamentada na diferenciação econômica, uma vez que dissocia a satisfação profissional da realização financeira. Essa contradição não é simples de ser compreendida, pois a docência possui seus mecanismos de satisfação. Até o momento, pode-se apenas deduzir que elementos de apreciação e de orientação, provenientes do ethos da classe social em que os professores se vinculam, somam-se à construção da exibição da satisfacionalidade docente.

No capítulo 4, denominado “*Exibição*”, os professores demonstraram ter elevada competência em seu trabalho em sala de aula, assim como ter recebido boa formação inicial e, até mesmo continuada, embora tenham sido encontrados elementos que permitem questionar tal positividade. O perfil de professores leitores demonstrou-se heterogêneo – a maioria dos professores leem, mas leem poucos livros por ano. Alguns professores expressaram seus esforços em publicar trabalhos acadêmicos.

Constatou-se a existência de tensões entre as propostas das legislações sobre o ensino e o modo em que são recebidas pela maioria dos professores. Constatou-se críticas às secretarias de educação; e diferenças, entre os professores, a respeito da apropriação do sentido da lei. Em matéria de política, a maior parte dos professores dizem possuir afinidades com a esquerda.

A observação dos dados desse capítulo gerou suspeitas quanto à representatividade da positividade demonstrada por muitos professores. Essa situação despertou alerta quanto ao trabalho sobre elementos não racionalizados na atividade docente que levavam à contradições. O que induziria os posicionamentos contraditórios dos professores?

Para analisar esse fenômeno, fez-se outro cruzamento, questionando-se a satisfação do professor com relação a profissão, balizada pela demonstração do aprendizado no aluno, pelo nível das valorações do item G da questão dezesseis, que versava sobre a falta de conhecimento prévio do aluno. Os resultados do segundo cruzamento foram semelhantes aos

do primeiro. Encontrou-se 40% de respostas contraditórias, 45% de satisfações congruentes, e o restante de insatisfações congruentes. Portanto, alguns professores não deixaram indícios de contradições entre sua satisfação profissional com o aprendizado do aluno; outros professores a visualizam, e 40% dos professores buscaram ocultar essa situação conflituosa entre a aprendizagem do aluno e sua satisfação profissional.

A interpretação sobre o resultado do terceiro cruzamento manteve majoritária a autorrepresentação dos profissionais satisfeitos com a profissão. Para isso, foi acrescentado outro elemento: a medianidade do resultado do trabalho docente. Isso quer dizer que, para grande parte dos professores que percebem êxitos e fracassos balizando o resultado do trabalho do professor, essa seria uma situação que não deveria deixar atrapalhar a autoestima docente. Ou então, a medianidade do resultado do trabalho docente – aquele que não é necessariamente bom, nem ruim – é concebida como uma condição do trabalho docente, e, por isso, não atrapalha a estabilidade de sua identidade profissional.

Para a compreensão desses dados, tentou-se, embora timidamente, utilizar o aporte teórico das representações sociais. Constatou-se que a consciência histórica, nos professores de História, parece perder a batalha para as representações socialmente constituídas sobre a identidade e a profissionalidade do professor de História.

Por meio dos dados do capítulo 5, denominado “*Identificação*”, observou-se que a maioria os professores expuseram que os sujeitos que mais influenciam a postura docente são teóricos e professores universitários. No entanto, o assunto apontou respostas heterogêneas. Grande parte dos professores buscou desvincilhar sua prática da influência de professores antigos, o que contradisse Tardif (2002), por exemplo. Como a questão ficou marcada pela relatividade da maioria das respostas, levantou-se a hipótese de que a identidade professor de História não é a mais valorizada face a outras identidades que o indivíduo pode assumir.

Na questão sobre a identificação do professor com outros agentes educacionais, apareceram ainda mais as tensões do ambiente escolar. Alguns professores se identificavam mais com os alunos do que com seus colegas de trabalho; o item “coordenação e direção” não foi muito valorado. O item “agentes da secretaria de educação” foi o menos valorado. Os sindicalistas também não apareceram em destaque positivo pelo posicionamento dos professores.

Mesmo com certo descrédito quanto aos sindicalistas, a maioria dos professores são filiados ao sindicato, o dobro da cifra daqueles que dizem participar de associação religiosa.

Na tentativa de captar elementos que influenciaram a opção pela docência em História, o questionário foi mal sucedido, pois o item “Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico” demonstrou-se muito genérico. Os outros itens não foram muito valorados. Supõe-se que a questão foi configurada de modo muito limitada ou que para esses professores, a liberdade que tiveram para fazer a escolha em ser professor de História foi muito maior que os condicionantes socioculturais.

O panorama dos dados sugeriu alguns indícios sobre o “clima” entre os professores na escola, ao mesmo tempo que se mostrava não haver problemas, a positividade era passível de ser questionada. O quarto e quinto cruzamentos buscavam, no escrutínio do mecanismo de identificação dos professores, a visualização do modo de atuação desse mecanismo, focando a questão da reflexão entre os pares. Nos cruzamentos, observou-se não ser a reflexão o principal mecanismo de identificação entre os docentes. Como hipótese, elegeu-se estar a cordialidade, a afetividade entre os sujeitos educadores sobrepondo o trabalho racionalizado na escola na esfera coletiva.

No último capítulo, denominado *epistemologia*, os professores expressaram concepções atuais em relação à serventia da história para o indivíduo, de acordo com o tópos genético da narrativa histórica, seguido do crítico, do tradicional e do exemplar. Os professores demonstraram perseguir uma racionalidade em relação à história, mediante a recusa de postulados subjetivistas e deterministas. Os dados apontam projeções de concepções identitárias, na maioria dos professores, do tipo moderno, ou iluminista, valorizando conceitos como, por exemplo, cidadão crítico, mudança, interpretação e liberdade. Daí outro assunto intrigante: o professor portar-se como sujeito pós-moderno, mas possuindo ferramentas de análises iluministas.

Na questão sobre fonte e verdade histórica, embora a maioria dos professores se dissessem alinhados à atual concepção, houve um entrecruzamento de concepções sobre fonte histórica.

Nas questões que tratavam de assuntos sobre a história indígena e sobre a afro-descendente, constataram-se instabilidades teóricas entre os professores, na medida em que eles mesclavam respostas; algumas delas, contraditórias. Para a temática indígena, os professores se demonstraram mais à vontade com argumentos da Antropologia. Com relação à afro-descendente, houve inclinação maior para o marxismo.

Observou-se ainda nessa pesquisa alguns elementos em torno do perfil do professor de História. A identidade profissional pareceu regida pelas representações sociais, ficando o conhecimento sistematizado em menor vantagem. Também foram encontrados dois fenômenos docentes: a autodefesa e a satisfacionalidade docente; dois mecanismos que atuam na mentalidade, sendo que a satisfacionalidade está imbricada na autodefesa. Apesar do esforço empreendido, devido à sua complexidade, o assunto está longe de ser exaurido.

Os parâmetros elencados para os questionamentos da autorrepresentação docente podem ser acusados de serem egocêntricos, parciais. Esse foi o maior risco das análises, ao se ousar fazê-las sem um “referencial teórico” explícito que direcionasse, de modo estrito, o trabalho. Mas, se é para pecar, que seja com a Virtude, e não com a Preguiça.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

DIÁRIOS OFICIAIS

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 7.365 de 19 de dezembro de 2008.

Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.432 de 8 de janeiro de 2009.

Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.534, de 10 de junho de 2009.

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 7.365 de 19 de dezembro de 2008.

Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.534 de 10 de junho de 2009.

Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.658 de 14 de dezembro de 2009.

Diário Oficial do Município de Dourados-MS, nº 2.679 de 18 de janeiro de 2010.

FONTES DO ARQUIVO DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO REGIONAL DA UFGD

Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História, Aquidauana, 1983.

Relatórios: *Criação de Universidade: Situação do Ensino Público*. Posicionamentos da Associação de Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Associação Douradense de Professores; Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul, Associação dos Engenheiros Agrônomos da Grande Dourados; Centro Acadêmico de Agronomia de Dourados. Nota 01: 18 de 19 de agosto de 1984.

QUESTIONÁRIO

BENFICA, Tiago A. H. *Questionário sobre concepções, referenciais e dilemas dos professores(as) de História em Dourados/MS*. UFGD, Dourados, 2009, p. 8

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ALENCAR, Francisco. Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 130-132.

ALVES, Gilberto Luiz. *Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, Aug. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 01 de Junho de 2009.

AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, [2008]. Disponível em <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acessado em 01 de dezembro de 2010.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005

BASSETO, Sylvia. A formação do professor de História (resumo). In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 79-83.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENFICA, TIAGO A. H. *A festa de Nossa senhora Imaculada Conceição, em Dourados*. Dourados. Programa de Iniciação Científica – PIBIC, 2006.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 21-104.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese de doutoramento em História, 1993.

_____. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Trad. María Jiménez e Danielle Zaslavsky. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CABRINI et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CERRI, Luis Fernando. *Non Ducor; Duco: A ideologia da paulistanidade e a escola*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

_____. Perfil dos professores de História nos Campos Gerais do Paraná - Brasil. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 19-29, 2007.

CHAUVEAU, Agnès (org.). *Questões para a história do presente*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: Edusc, 1999.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.

_____. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

COLLINGWOOD, R. G. *A idéia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DE DECCA, Edgar. A formação do historiador: algumas questões. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 74-78.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados – MS*. DED – UFMS, 2003.

FERRO, Olga Maria dos Reis. *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: história, historiografia, instituições escolares e fontes*. Campo grande: UFGD, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Arina Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara *et al.* 1997. *O livro didático em questão*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

GADAMER, Hans-George; organizador: FRUCHON, Pierre. *O problema da consciência histórica*. Trad. Paulo César Duque Estrada. 3ª ed. Rio de Janeiro: EdFGV, 2006.

GADDIS, J. L. *Paisagens da história: como os historiadores mapeiam o passado*. Trad. Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GAGLIARDI, Célia Morato. A escola pública e a formação do professor de História. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 67-72.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento no Instituto de Psicologia e Educação, 2007.

GEERTZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLEZER, Raquel. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 1-148

GOMIDE, Reny Dalva Lacerda. Uma avaliação do ensino de História – o livro didático de História em Alagoas. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 572-582.

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*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: EdUNESP, 2004.

Holanda, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUSNICK, Marcos Roberto. A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história. Ponta Grossa. Dissertação de mestrado em Educação, 2008.

LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão... [et. al.]. 5ª ed. Campinas: EdUnicamp, 2003.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. *História & ensino de História*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LINHARES, Maria Yedda L. O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História. In: *Anais do I Simpósio de professores de História do Ensino Superior em 1961*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1962.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996, p. 301-350.

MALERBA, Jurandir; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.) *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. São Paulo: Ed. Unesp; Juiz de Fora: EdUFJF, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Prefácio: A atualidade de uma revisão. In: CABRINI *et al.* *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guarechi. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29-109 e 167-214.

NADAI, Elza. Considerações introdutórias: A democratização da escola e o ensino de história. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 1-16.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993.

NEVES, Joana. O ensino de História no Brasil: balanço crítico. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 133-139.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Da utilidade e do inconveniente da história para a vida*. São Paulo: Escala, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich W. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Escala.

OLIVEIRA, Benícia Couto de. *A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)*. Assis. Dissertação de mestrado em história, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.) *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Edfurn, 2008.

PRIETO, Saturnino. S. *¿Y qué es la historia?: reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1995.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino e História: espaços e dimensões de práticas educativas*. São Paulo. Tese de doutoramento em História Social, 2003.

_____. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 28ª ed.. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n2_Artigo01.pdf>. Acessado em 12 de fevereiro de 2009.

_____. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007[b].

_____. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

_____. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. *O núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SCHWAAB, Cláudia Viana. *A relação trabalho e saúde: os impactos sobre a saúde do professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Dourados*. UCDB: Campo Grande, 2009. Monografia de especialização.

SILVA, Marcos Antônio (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1984.

_____.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 31, nº 60, 2010. p. 13-33.

SIVIERI, Angela Canesin; CHOCIAI, Arilde Lurdes Ioris; RASSLAN, Irene Nogueira; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A pesquisa no 1º e 2º graus: uma experiência em Dourados/MS. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 431-438.

STEPHANOU, Maria. *Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. In: *Revista Brasileira de História*: São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.). *Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VIANA, Irene Quaresma Azevedo. *O ensino de história nas escolas públicas no período de 1971 a 2002, “o caso da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados/MS”*. Dourados. Dissertação de mestrado em História, 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araujo; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. A imprensa e o ensino de História. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 151-158.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

OUTRAS PESQUISAS

BRASIL. *Parecer nº 377-62*. In: *Estudos históricos*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, nº 1, jun 1963. p. 159-163.

Censo Demográfico 2000: Fecundidade e Mortalidade Infantil, Resultados Preliminares da Amostra. IBGE, 2002. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html>>. Acessado em 08 de outubro de 2010.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. *Retrato da escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil (Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica)*. Brasília: CNTE, 2003.

Fronteiras: revista de História. Universidade Federal da Grande Dourados – v. 10, n. 18 (jul./dez. 2008) –. Dourados, MS: UFGD, 2008.

ANEXO

Este estudo insere-se no âmbito da realização de um projeto de investigação de Mestrado em História pela UFGD. Com este questionário pretendemos obter dados sobre as concepções, referenciais e dilemas dos professores(as) de História. De modo algum pretendemos julgar ou avaliar os professores. Agradecemos a sua atenta colaboração expressa pela resposta aos itens seguintes. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à investigação, estando condicionado o ANONIMATO E CONFIDENCIALIDADE. Contato: tiagoalinor@yahoo.com.br

1- Nome (opcional): _____

Aceita ser posteriormente entrevistado(a)? Sim Não

Caso afirmativo, favor colocar endereço de correio eletrônico (e-mail) ou telefone para contato (também coloque o e-mail caso queira receber o *RESULTADO DA PESQUISA*):

E-mail: _____

2- Estado civil: Solteiro(a) Casado(a) pela primeira vez Viúvo (a)
Casado(a) mais de uma vez Divorciado(a)
Amasiado(a)

3- Você segue alguma religião? Sim Não
Em caso afirmativo, qual? _____

4- Você têm filhos(as)? Sim Não
Caso afirmativo, quantos? _____

5- Local(is) de Trabalho: Escola _____

Vínculo de Trabalho: Estado: Interino Efetivo
Município: Interino Efetivo
Privado:

6- Carga horária em sala de aula: ____ Quantidade de hora atividade remunerada ____

7- Sexo: Feminino Masculino Outro: _____

8- Idade: _____

9- Tempo de docência: _____

10- Em quanto tempo decorreu sua formação inicial? _____

11- Você lecionava antes de se habilitar pela universidade? Sim Não
Em caso afirmativo, há quantos anos e qual foi a primeira formação? _____

12- Você já lecionou ou leciona alguma disciplina além de História? Sim Não
Em caso afirmativo, qual? _____

13- Habilitação acadêmica:

Normal em Nível Médio

Bacharelado

Licenciatura curta

Licenciatura plena

Especialização

Mestrado

Doutorado

Instituição e cidade na qual se formou: _____

14- Você leciona em: Ensino fundamental: Ensino médio: Ensino Superior:

15- Há quantos anos você utiliza o livro didático? _____

16- Quais os fatores que corroboram para que os objetivos de suas aulas não sejam alcançados ou alcançados parcialmente?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente
a) Indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ausência de reflexão sobre os problemas da escola com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Falta de material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Má remuneração, o que leva ao sobrecarregamento de aulas, reduzindo a qualidade do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Poucas aulas por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Má estrutura física da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Falta de conhecimento prévio dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outro (opcional) ou observação: _____					

17- Ao planejar uma aula de história, você está preocupado(a) com o quê?

	Muito pouco	Pouco	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
a) Escrita articulada à análise e síntese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O conhecimento dos fatos da história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Estimular a escrita com questões abertas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Análise de textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Análise de imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Disciplinar os alunos para que se concentrem na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18- Qual foi o principal foco da sua formação?

	Muito pouco	Pouco	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
a) O conhecimento da história em si (fatos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Filosofia e teoria da história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Conhecimentos pedagógicos e didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Reflexão sobre a realidade escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24- Com quais desses agentes educacionais você se identifica mais:

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Muito pouco | Pouco | Às vezes | Frequentemente | Quase sempre |
| a) Demais professores de história | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Demais professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Coordenação e direção | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Demais trabalhadores da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Agentes da secretaria de educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Sindicatistas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Legisladores da educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25- Você participa de cursos/atividades de formação continuada? Sim Não
Caso positivo, há quanto tempo? _____

26- Qual é o enfoque da formação continuada?

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Muito pouco | Pouco | Às vezes | Frequentemente | Quase sempre |
| a) Debate teórico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Utilização de materiais alternativos (FILMES, COMPUTADOR) ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Troca de experiências entre os colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Legislações e parâmetros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27- Como se chega à verdade em história?

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo em parte | Concordo | Concordo totalmente |
| a) Por meio de documentos fidedignos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Pela interpretação de fontes confiáveis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Pelos diferentes questionamentos dirigidos às fontes, que podem, a princípio, ser de qualquer natureza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Através da inspiração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

28- Quais dessas leis orientam o seu trabalho:

- Lei 9394/1996 (LDB)
PCN de história para o 3º e 4º ciclo (1998)
Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Que implantam a história da África e a história indígena)
Lei 9.069/1990 (E.C.A.)

Outros: _____
Descreva como elas são encaminhadas (virtudes e deficiências) na prática escolar:

29- Como você avalia a formação inicial recebida para o magistério:

Ótima Boa Regular Insuficiente Péssima

30- Você já publicou artigos científicos? Sim Não

Quantos nos últimos três anos: _____

31- Você faz parte de:

Partido político

Associação religiosa

Sindicato (sendo filiado ao não)

Grupo Cultural Qual: _____

Outro: _____

32- Com qual frequência você atinge as intenções de suas aulas?

Sempre

Na maior parte

Êxitos e fracassos se equilibram

Em poucas situações

Praticamente nunca

33- Em suas aulas de história, você dá mais ênfase:

Nas mudanças históricas

Nas permanências históricas

No conflito das classes

Em tudo, pois tudo é história

Justifique: _____

34- Tomando por base a questão indígena na região da Grande Dourados, o tratamento historiográfico dado em sala de aula, em sua concepção, deve (você pode assinalar mais de uma alternativa):

Tomá-la na perspectiva das lutas de classes, pois, mais do que indígenas, terenas, caiuás e guaranis são trabalhadores pobres;

Tomá-la na perspectiva do desajustamento dos três grupos étnicos (terena, caiuíá, guarani) à civilização. A melhor saída para a solução da problemática é a defesa de sua integração à sociedade nacional;

Considerar a complexidade da questão, cruzando-se estudos histórico-sociais com estudos antropológicos, os quais devem estar embasados na teoria da dinamicidade cultural;

Considerar que é um falso problema, pois não existem mais indígenas na região. Eles já estão integrados à sociedade, inclusive nos vícios, tendo perdido sua cultura;

Em virtude de envolver interesses de grupos sociais distintos, a melhor saída é tematizar a questão de leve para não ferir suscetibilidades.

Outra opção: _____

35- Com relação ao que determina a lei sobre o estudo da cultura dos afro-brasileiros, o ensino de história deve (você pode assinalar mais de uma opção):

Optar pela perspectiva da formação do povo brasileiro e do folclore;

Optar pela perspectiva política engajada que denuncia a exclusão;

Evitar de defender a política de cotas étnico-raciais, pois são uma forma velada de discriminação;

Tomá-la na perspectiva cultural, levando a refletir, por exemplo, sobre a necessidade da demarcação de espaços ocupados por remanescentes quilombolas, como é o caso da comunidade Picadinha;

Despreocupar-se dela, pois a História sempre tratou dessa questão no interior dos conteúdos da História do Brasil.

Outra opção: _____

36- Você encaminha atividades extra-classe para os alunos? Sim Não

Caso afirmativo, em que frequência você é correspondido(a):

Sempre

Muitas vezes

Algumas vezes

Poucas vezes

Nunca

37- Qual o seu posicionamento político?

Extrema direita

Direta

Centro-liberal

Esquerda

Extrema esquerda

38- Quais desses fatores influenciaram na escolha da docência em História?

	Nunca	Muito pouco	Relativamente	Muito	Extremamente
a) Ambiente familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Estabilidade financeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Obs.: _____					

39- Quantas licenças de saúde você tirou nos últimos três anos? Resposta: _____

40- Você toma medicamentos regularmente? Sim Não

Discrimine a natureza do medicamento:

Antidepressivo

Hipertensão

Dores de cabeça

Calmente

Diabete ou colesterol

Outros: _____

41- Como as seguintes instituições/entidades sociais competem com o saber escolar?

	Muito pouco	Pouco	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
a) TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Músicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Igreja/religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Essa última seção é dissertativa

42- Você considera o seu salário precário? Sim Não

Caso afirmativo, descreva o por quê e como isso interfere no seu trabalho:

43- (Questão filosófica) O que é liberdade de ensino? _____

44- Quais são os seus critérios na escolha do livro didático? Ou você nunca participou dessa escolha?

45- Como você lida com a história regional? _____
