UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACED - PPGE

NA RODA DA HISTÓRIA, MEMÓRIAS E SABERES: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM SÃO JOÃO DEL-REI, UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

Maria da Luz Coelho

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DA LUZ COELHO

NA RODA DA HISTÓRIA, MEMÓRIAS E SABERES. OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE SÃO JOÃO DEL-REI: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Sonia Regina Miranda
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professor Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professora Dra. Ernesta Zamboni
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP

Juiz de Fora, 30 de março de 2007.

COELHO, Maria da Luz

Na Roda da História, Memórias e Saberes: os professores de História em São João del-Rei, um estudo de caso/ Maria da Luz Coelho; orientadora: Sonia Regina Miranda. – Juiz de Fora: UFJF, Departamento de Educação, 2007.

Dissertação: Mestrado em Educação

1. Ensino de História. 2. Formação de professores. 3. Saberes docentes. 4. Conhecimento histórico. 5. Dissertações. I. Universidade Federal de Juiz de Fora – FACED. II. Título.

Aos professores de História

AGRADECIMENTOS

Aparentemente a última tarefa de um trabalho de pesquisa é aquela na qual se deve agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para ele. Em princípio, isso pode parecer uma mera formalidade. No entanto, no meu entender, esse é um momento de pensar no trajeto percorrido e como a jornada empreendida só foi possível porque, ao longo do caminho, várias pessoas estavam prontas a ajudar na superação de dificuldades que foram surgindo ao longo da empreitada.

Assim, ao olhar para trás, devo reconhecer que, sem o apoio e acolhida dos colegas de mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora, dos funcionários da secretaria do PPGE – Faced, especialmente do Getúlio Coelho, teria sido impossível cumprir com todas as exigências acadêmicas e burocráticas do Programa.

As viagens semanais, de São João del-Rei a Juiz de Fora, só foram possíveis porque os colegas de trabalho se dispuseram a cobrir minhas aulas em um ajuste de horário, muitas vezes, prejudicial a eles, permitindo que eu continuasse trabalhando enquanto cumpria os créditos e realizava a pesquisa de campo. Nesse caso, agradeço, especialmente, à colega Larissa Cestari também professora de História na escola onde leciono.

Aos alunos Glória Maria e Rafael Campos devo o auxílio inestimável na utilização do computador, essa tecnologia assustadora com a qual tenho a maior resistência em lidar. Aqui incluo, também, Marcelo Barros, pois, sem ele o material da qualificação não teria ficado pronto em tempo hábil. A paciência desses três com uma “analfabyte” renitente, faz com que eu acredite ser possível aprender e dominar, um dia, toda essa parafernália tecnológica.

Tenho que agradecer à amiga Consuelo Carvalho pelo abstract e pelas boas conversas nas quais ela me faz crer que, muitas vezes, rir das minhas limitações é um bom remédio para aliviar a eterna sensação de que eu poderia ter feito melhor.

À Vera Miranda, obrigada pelo trabalho que foi além da revisão do texto final. Leitora atenta, ela sugeriu mudanças, apontou vícios de escrita, deu dicas para tornar meu texto mais claro. Por e-mail ou telefone tive boas aulas de redação durante a fase de revisão da dissertação.

Nesses dois últimos anos pude conviver com mestres que contribuíram, sobremaneira, para o meu crescimento intelectual e, cada um a seu modo, me ensinou o que é um bom professor. Entre eles, o professor Marlos Bessa,

inicialmente meu orientador, a quem agradeço especialmente pelo rigor, seus "puxões-de-orelhas" sempre pertinentes e acompanhados de expressões de afeto surpreendentes para quem tem tanta "fama de mau".

Falar sobre minha orientadora não é nada fácil. Seu ritmo de trabalho, sua dedicação, criatividade... Ela é uma máquina! Usarei uma metáfora para explicar a maneira como nos relacionamos em quase dois anos de trabalho. A Sonia anda sempre num Fórmula 1. Enveredamos, as duas, pela estrada da pesquisa. Ela pilotando seu carro de corrida e eu acompanhando-a à bordo de um automóvel popular com motor 1.0. Assim que ela dava a partida eu a seguia e alguns quilômetros adiante lá estava a Sonia, à beira da estrada esperando ser alcançada. Nas paradas, sempre um momento para me reabastecer com novas leituras, novas indicações na direção do percurso a ser concluído. A diferença de potência nunca me intimidou, eu sabia que ela em qualquer lugar, e a todo momento, estaria pronta a ajudar. Ela é expedita, organizada, exigente. Elogia, estimula, sugere, ouve, acalma ou apressa dependendo das circunstâncias. Mais que agradecê-la, devo reconhecer que sua orientação foi essencial.

Aos seis professores entrevistados por terem aceitado participar da pesquisa agradeço pela disponibilidade de compartilhar comigo suas memórias. Eles não se acanharam diante da possibilidade de serem expostos. As entrevistas foram feitas em meio ao torvelinho de trabalho que caracteriza o encerramento de semestre letivo e durante as férias de alguns deles o que só aumenta a admiração que tenho por eles.

Ao Wlamir Silva, agradeço, por tudo. Sem seu suporte eu jamais teria chegado aqui.

RESUMO

A maioria dos professores efetivos de História da rede estadual na “cidade histórica” de São João del-Rei graduou-se em Filosofia. Essa questão foi o ponto de partida para a discussão acerca da constituição dos saberes desses docentes. Tendo como referência básica Maurice Tardif, para quem esses saberes são múltiplos e oriundos de fontes diversas, e a partir de entrevistas com roteiro semi-estruturado pude refletir sobre os saberes e as práticas de seis desses professores que me contaram suas histórias, os “lugares” de onde são, sua formação e experiência e, de que maneira se relacionam com a memória e os vestígios de uma cidade cuja História soma quase três séculos.

Os entrevistados, a partir de suas lembranças e da análise de materiais extraídos de livros didáticos explicitaram a percepção que têm sobre aspectos relativos à construção do conhecimento histórico e seus desdobramentos no ensino da disciplina. Nas memórias desses sujeitos estão impressos os valores que dão à sua formação acadêmica e à sua experiência tanto como alunos do ensino básico quanto como professores na constituição dos saberes que permeiam a sua prática.

As questões acerca da objetividade/subjetividade, o uso das fontes/documentos, a relação passado/presente, a produção historiográfica, o *métier* do historiador e a sua relação com a História ensinada, a partir de reflexões de autores como Bloch, Thompson, Schaff, Jenkins e Rüsen, foram as referências relativas à produção do conhecimento histórico e a maneira como isso se faz presente na concepção e na prática desses professores de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, formação de professores, saberes docentes, conhecimento histórico.

ABSTRACT

The great majority of the employed teachers in public school in the historical city of São João del Rei was graduated in philosophy. This issue was the turning point for discussion about how they build up their knowledge. Based on Maurice Tardif, for whom those multiple knowledge come from different sources, and applying pre-structured interviews I could consider the knowledge and the practice of six teachers who told their stories, the places they came from as well as their background and experience. They also expressed how they related to the memory and the remains of a city that is almost three centuries old.

The interviewees started with their memories and the analysis of the material extracted from textbooks and its development in the teaching of History. In the teachers' memories the values that are given to their elementary and academic graduation are present in the build up knowledge and also in their teaching.

The questions about objectivity/subjectivity, the use of sources/documents, the relation between past/present, the historical production, the historian métier and their relation to the History that is taught from the consideration of Bloch, Thompson, Schaff, Jenkins and Rüsen were the references related to the historical knowledge and the way the concept and practice that are present in the teaching of those History educators.

KEY WORDS: Teaching History, teachers education, teacher knowledge.

SUMÁRIO

NA RODA DA VIDA, UMA INVESTIGAÇÃO QUE ROLA... E EMBOLA.....**1**
(À GUISA DE INTRODUÇÃO)

CAPÍTULO 1:

NA RODA DA VIDA ...O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO.....**17**

CAPÍTULO 2:

NA VIDA QUE RODA... HISTÓRIAS EM MEMÓRIAS.....**29**

CAPÍTULO 3:

NA RODA DA MEMÓRIA... SUJEITOS DE UM LUGAR.....**51**

CAPÍTULO 4:

NA RODA DOS LUGARES... PROFESSORES DE HISTÓRIA.....**66**

NA RODA DA ESCOLA, A ESPERANÇA.....**94**
(À GUISA DE CONCLUSÃO)

BIBLIOGRAFIA **99**

ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....**104**

RODA NA RUA

Cecília Meireles*

Roda na rua
a roda do carro.

Roda na rua
a roda das danças.

A roda na rua
rodava no barro.

Na roda da rua
rodavam crianças.

O carro, na rua.

* MEIRELES, Cecília. Ou Isto ou Aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

NA RODA DA VIDA, UMA INVESTIGAÇÃO QUE ROLA... E EMBOLA (À GUISA DE INTRODUÇÃO)

Da minha infância em uma pequena cidade do interior, guardo a lembrança de muitos momentos familiares pautados pelas narrativas de meus pais e irmãos mais velhos de fatos anteriores, em muito, ao meu nascimento. Sabia que meu avô, em 1930, votara no Vargas, mas que, em 1932, já apoiava os paulistas; ouvia a história da tia Maria Marcolina, professora, integralista, que morreu no início dos anos 40, de tuberculose, quando não havia a penicilina; nas conversas, em plena década de 70, meu pai ainda identificava as pessoas como sendo da UDN ou do PSD (e eu entendia que os udenistas eram confiáveis, os outros não). A guerra do Vietnã era uma preocupação constante e eu rezava, junto com meus irmãos, pelas "criancinhas vietnamitas", como instruía minha mãe, católica fervorosa.

Acontecimentos familiares, políticos, nacionais e internacionais, parentes há muito tempo mortos, personagens distantes, espacial e temporalmente, faziam parte do meu cotidiano. Os casos eram contados repetidamente e, a cada vez, eles eram "saboreados" como se fossem uma grande novidade. Eu me emocionava, "vivia-os", sempre que eles eram lembrados, esperando, com ansiedade, o desfecho que já era conhecido. Minha família é constituída por 12 irmãos e o mesmo caso, narrado por pessoas distintas, faz com que nuances particulares sejam incorporadas, tornando cada narrativa única. Junte-se a isso o fato de que, ao contrário de meu pai, com sua postura de apoio à ditadura militar, meus irmãos mais velhos, que já estudavam em Belo Horizonte, tinham todo o discurso de crítica ao regime. Nós, os pequenos, acompanhávamos aquelas discussões intermináveis à beira do fogão a lenha, sem entender muito bem aquilo tudo, mas achando que fazíamos parte de algo que ia além de nossa casa, além de Virginópolis (cuja distância do Vietnã não era clara para mim e, por isso, eu temia a chegada dos *vietcongs* em minha cidade; quantos pesadelos essa guerra me custou!).

Ainda hoje, sempre que nos reunimos, retomamos muitas daquelas histórias. O hábito de contar histórias, de rememorar e discutir os acontecimentos permanece como traço de família. O fogão a lenha já não existe, mas as lembranças continuam vivas, ativadas e reanimadas a cada encontro familiar. Segundo Lowenthal (1998, p.81), "precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar continuidade". Cada um de nós seguiu seu caminho, de modo que a distância geográfica impossibilita-nos um contato maior. Sinto que

recorrer sempre a essa “memória afetiva de maior intensidade revela um passado tão rico e vívido que nós quase o revivemos” (Lowenthal, 1998, p.91) e nos mantemos como família.

Gostava muito de ouvir e contar histórias. Quando entrei para a escola, lembro-me bem quão poderosa me senti quando dominei a leitura. Passei a ler absolutamente tudo que me caía nas mãos: histórias em quadrinhos, revistas, pedaços de jornal, livros de literatura, enciclopédias. Nas enciclopédias, as histórias de outros povos, de outras épocas. Aquilo tudo me fascinava, até mesmo quando eu não entendia o que estava lendo. Apesar da experiência pouco prazerosa com a escola, não perdi a curiosidade e a disposição para “viajar” nos livros de história e de literatura.

Já adolescente, ainda participando das conversas à beira do fogão a lenha, passei a também opinar nas questões tratadas naquelas ocasiões. Lembro-me que o cabedal de argumentações adquirido nesses momentos me levou a ocupar um lugar de destaque nas aulas de História. Era respeitada pelos colegas e estimulada pela minha professora, Dona Celeste, que discordava de ou concordava com minhas opiniões, mas considerava-as sempre. Sentia-me importante, fazendo a “diferença”. Apesar dessa possibilidade de participação, de um modo geral, a aula era centrada na fala da professora, cobrava-se muito a memorização de datas, fatos e de personagens etc. Tudo muito parecido com as lembranças de qualquer pessoa de minha geração. Acredito, no entanto, que a vivência familiar, na qual a história era trazida para dentro de casa, especialmente nas discussões apaixonadas sobre a conjuntura política, econômica e social, fez com que a minha relação com a disciplina fosse além daquelas cobranças formais da escola.

Na época do vestibular, a escolha pelo curso de Licenciatura em História não foi imediata. Relutava em fazer essa opção, em função do conhecimento de todas as agruras enfrentadas pelos professores, da desvalorização da profissão, das dificuldades inerentes ao exercício da docência. No entanto, por força das circunstâncias, acabei por escolhê-la. Acreditava que, em função das condições socioeconômicas familiares pouco favoráveis, deveria escolher uma profissão em que fosse mais fácil entrar no mercado de trabalho, após a conclusão do curso. Além disso, acreditava que, sendo professora de História, poderia, de alguma forma, contribuir para a transformação do mundo em um lugar melhor, a partir da formação de pessoas com mais senso de justiça e de solidariedade, aspecto que eu achava não ser possível, por exemplo, sendo professora de Literatura.

Em 1991, após a graduação em História, quase imediatamente comecei a trabalhar no ensino fundamental, em uma escola confessional. Aquelas dificuldades imaginadas em relação ao exercício da profissão tornaram-se, em grande medida, realidade. Porém, apesar delas, não pude deixar de gostar da profissão escolhida. O excesso de trabalho, mais burocrático que intelectual, e a má remuneração passaram a fazer parte do cotidiano. Além disso, a interferência da Coordenação Pedagógica e da Direção na forma de abordagem de certos itens do programa da disciplina exigia um esforço redobrado para justificá-los e, até mesmo, mantê-los em pauta. Tive que sustentar, por exemplo, a manutenção da *teoria evolucionista* no programa de História diante da pressão da Direção da escola para que abordasse apenas o *criacionismo.*

Passei, então, a alternar momentos de desânimo com a profissão e momentos de entusiasmo, ao acompanhar o desenvolvimento e o interesse de um bom número de alunos pela História. Nessa época, trabalhando com a 5ª série do ensino fundamental, contagiava-me o prazer que os alunos demonstravam com a disciplina. Eles estabeleciam relação entre a democracia ateniense e a democracia moderna, discutiam escravidão e outras formas de exploração do trabalho, apaixonaram-se por mitologia e, através dela, chegaram à literatura. Começaram a ler Monteiro Lobato (Os doze trabalhos de Hércules, por exemplo) e descobriram quais eram as leituras da infância e adolescência de seus pais cujos livros e revistas (Asterix foi uma novidade) encontravam-se nas casas de seus avós. As aulas de História extrapolavam o ambiente da sala de aula e levavam aqueles meninos a buscar, nos membros mais idosos da família, nos telejornais, em filmes e na literatura, elementos para discutir o passado e o presente.

Por outro lado, dentre as várias questões enfrentadas na prática, incomodava-me, principalmente, a forma como os docentes são responsabilizados pelos problemas escolares e educacionais de modo geral. No caso daquela escola particular, confessional, as pressões iam da exigência de se “vestir a camisa da empresa”, isso sendo, na prática, traduzido nas horas extras de trabalho não remuneradas, até a avaliação, positiva ou negativa, do professor, em função, exclusivamente, dos resultados quantitativos dos alunos. Segundo Simon

> "a nova sociologia da educação, ao enfatizar a natureza subjetiva construída no mundo social leva a fazer acreditar que 'tudo que se passa, na realidade, na mente dos professores' e que são eles, sem dúvida, os principais responsáveis de todos os males que afetam o sistema educativo, em particular o fracasso escolar..." (*Apud* Forquin, 1993, p. 117).

Impressionante perceber, ainda, o trato que se dava aos profissionais no sentido de aparelhá-los na superação de suas deficiências. Os chamados eventos de "reciclagem" e de "treinamento" muito raramente atendiam às demandas dos docentes. O enfoque dado à capacitação docente era pautado pelos princípios da *Qualidade Total* em Educação, com a transposição de um discurso empresarial para o contexto escolar. Nessa época, era secretário da Educação, em Minas Gerais, Walfrido dos Mares Guia, também proprietário do Colégio Pitágoras. Através dele, disseminou-se a proposta da qualidade total em Educação, não só nas escolas públicas estaduais, mas também nas particulares. Nesse contexto

> "a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula. (...) Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo." (Torres, 2003, p.140).

Assim, investir na capacitação em serviço de docentes constituiu-se numa decisão que priorizou o econômico em detrimento do pedagógico, já que essa é uma estratégia de baixo custo. Se essa análise vale para a escola pública, na escola particular, investir na formação continuada de professores significa dar uma satisfação para os pais e alunos – clientes – de que a empresa está preocupada em oferecer um ensino – produto – de qualidade. Dentro dessa ótica, é pouco importante perscrutar quais são as verdadeiras demandas dos docentes.

Durante esse período, entre os anos de 1992 e 1994, cursei o PREPES, programa de pós-graduação *latu sensu* oferecido pela PUC-Minas. Optei pela especialização em História do Brasil, cujo enfoque visava à licenciatura, com grande carga horária dedicada à didática de ensino. O curso, semi-presencial, era constituído por quatro encontros de 15 dias, durante as férias, e, ao longo dos semestres, os alunos faziam os trabalhos determinados pelos professores. O PREPES possibilitou-me continuar no trabalho e, ao mesmo tempo, estudar. Ou

seja, apesar da sobrecarga de trabalho, da perda de férias e do alto custo, esse curso satisfazia minha necessidade de continuar estudando para além dos conteúdos necessários à preparação de minhas aulas.

Na segunda metade da década de 90, mudei de emprego. Passei um breve período trabalhando em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte e, logo após, mudei-me para a cidade de São João del-Rei, voltei a atuar em uma escola particular onde, mais uma vez, passei a participar de eventos de formação contínua, também oferecidos de forma esporádica, sem considerar o que poderia ser a demanda dos docentes. O chamado PET – Programa de Educação e Treinamento – oferecido pela Rede Pitágoras, da qual essa escola faz parte, constitui-se de cursos pontuais, cujos temas são definidos pela direção da Rede. Nunca fomos, os professores, inquiridos a respeito do que gostaríamos de estudar. Além disso, os cursos são oferecidos de forma concentrada, de modo que, num único dia, aos sábados, numa jornada de 8 horas, o tema deve ser esgotado. Seu formato, invariavelmente, vai da exposição à realização de oficinas, onde atividades sob a forma de receituário podem ser reproduzidas pelos professores em suas escolas de origem.

A minha entrada no mercado de trabalho em São João del-Rei deu-se de maneira relativamente fácil. De imediato, acreditei ter sido uma questão de sorte conseguir emprego na melhor escola da cidade, sendo eu uma novata, sem indicação alguma que não fosse meu próprio currículo. Logo inteirei-me do fato peculiar de que, na cidade, a quase totalidade dos professores de História é formada em Filosofia. Salvo raras exceções, todos se formaram na antiga Faculdade Dom Bosco que, em 1987, foi federalizada e, a partir de então, recebeu o nome de FUNREI - Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei . No ano de 2001, a FUNREI se transformou na UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Desde 2002, a UFSJ oferece o curso de História – licenciatura e bacharelado. Quase todos os docentes, portanto, graduaram-se no curso de Filosofia, cuja grade curricular continha, basicamente, três disciplinas de História: História do Brasil, História Geral e Prática de Ensino de História.

Passei a vivenciar uma situação bastante insólita. Ao mesmo tempo em que minha graduação em História pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - garantia-me um certo respeito, era vista como uma "*outsider*" que viera tomar o lugar de um nativo, um "estabelecido" (Elias e Scotson, 2000) e, por isso, não fui bem aceita, de imediato, por todos os meus pares. Aos poucos, pude perceber que,

na sala dos professores, se reproduziam, de certa forma, os sentimentos contraditórios que permeiam as relações entre os nascidos na cidade e aqueles que nela vêm morar. Ao mesmo tempo em que se recebe bem o que vem de fora, este é visto, muitas vezes, como uma ameaça, ocupando um cargo ou função que poderia ser de um sãojoanense.

O fato é que, paralelamente aos eventos de formação continuada dos quais eu devia participar na Rede Pitágoras, ingressei no curso de especialização oferecido pela UFSJ. Nova pós-graduação *lato sensu*, agora com enfoque em pesquisa sobre História de Minas no século XIX. Considero que, em função da maior experiência e do formato do curso – presencial, culminando com apresentação de monografia –, essa segunda especialização foi muito mais significativa que a primeira para minha prática como professora de ensino fundamental e médio. Além disso, nesse curso, pela primeira vez, vivenciei o pesquisar, percebendo a articulação entre a teoria e a práxis histórica (Rusen, 2001), o que se refletiu na forma como passei a lidar com os conteúdos em sala de aula. Questões relativas ao ofício do historiador, as discussões acerca de método, do caráter científico da História passaram a fazer parte de minhas aulas. A construção do conhecimento histórico, a forma como os homens se relacionam com o seu passado, tendo como ponto de partida questões presentes, a possibilidade de visões diversas sobre um mesmo fato, a comparação entre versões diferentes sobre um mesmo fenômeno, o uso de fontes variadas foram mudanças que se operaram em minha prática docente.

O ano de 2003 foi de fundamental importância do ponto de vista profissional. Nesse período, assumi o cargo de Técnica em Conteúdos Curriculares na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. A função da equipe da qual fazia parte era dar assessoramento pedagógico aos professores nas escolas. Assim, mesmo fora da sala de aula, acompanhava de perto a sua dinâmica através do contato com os docentes. Pela primeira vez, distanciei-me do cotidiano da escola e, de um lugar privilegiado, pude observar o seu funcionamento. Desse novo lugar, acompanhava os colegas professores em sua labuta cotidiana em sala de aula. Na verdade, esses professores vivenciavam, à sua maneira, muito daquilo que constituía minha própria experiência e tanto me incomodara como docente. Além disso, tive acesso a uma bibliografia que tratava das reformas educacionais propostas em vários países, nos anos 90, e que, em muitos casos, contaram com financiamento do Banco Mundial.

A definição do objeto desta pesquisa foi um processo que ocorreu, de imediato, a partir da minha experiência como professora de História e, no exercício da profissão, sempre participando de eventos de formação continuada oferecidos pelas instituições nas quais trabalhava. As minhas expectativas e percepção acerca da capacitação em serviço, bem como a de muitos colegas de profissão levaram-me a refletir sobre tais propostas. O ponto de partida, então, foi a tentativa de compreensão dos motivos que levavam professores de História a resistir aos programas de formação contínua que tinham como fim aparelhar os docentes para que eles pudessem superar suas deficiências de modo a se concretizar uma educação de qualidade. Instigou-me entender o porquê de tamanha resistência dos professores a programas que, em princípio, visam, segundo Perrenoud

> ...atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e de, forma mais ampla, das ciências da educação. (2002, p.21)

Foi com esse objetivo que cheguei à formulação de um anteprojeto com o qual ingressei no mestrado. Hoje, dois anos depois de sua elaboração e de percorrido um trajeto no qual novas leituras e a interlocução com colegas e professores ampliaram o leque de questões relativas à prática e à constituição dos saberes docentes, a mudança de foco da pesquisa foi inevitável. E aquela que era a questão central – a resistência de docentes de História aos programas de formação contínua – passou a ser um dos aspectos a serem analisados com os professores dessa disciplina em São João del-Rei, onde a maioria é graduada em Filosofia.

A percepção de que os saberes de professores são constituídos antes mesmo da formação acadêmica desses sujeitos e que muito do que eles sabem sobre o ensino e a profissão docente "provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos" da educação básica (Tardif e Raymond, 2000, p. 216) levou-me a pensar não só na trajetória daqueles que seriam os sujeitos/objetos da pesquisa, mas na minha própria.

A realização do trabalho, então, assumiu uma nova feição e tornou-se um desafio, pois agora eu me encontrava diante de uma questão que me forçou a pensar sobre a minha relação com a disciplina História, a opção e a trajetória profissional, enfim, a minha história de vida, que me colocava num caminho no qual eu deveria refletir com professores sobre questões que diziam respeito não só a eles, mas a mim também. Passei a me perguntar o que me levou a ser uma boa aluna de

História, o que levou a que me tornasse professora dessa disciplina e, paradoxalmente, ao embarcar rumo à clarificação do que seria o meu objeto de pesquisa, tomei o caminho em sentido oposto e, num passeio pelo passado, rememorei minha própria história de vida.

Todas essas questões ganharam forma especialmente durante o ano de 2003, em que ocupei lugar de gestora, dentro da Superintendência de ensino, quando tomei uma certa distância da sala de aula, mas não perdi de vista a prática dos professores, com os quais eu deveria profissionalmente me relacionar. Foi preciso certo distanciamento, para que o objeto do trabalho pudesse ser delineado. Nesse período, vigorava, em Minas Gerais, a chamada Escola Sagarana, projeto político-educacional do governo Itamar Franco (1999-2002) e a nova gestão (Aécio Neves) ainda não tinha elaborado a sua própria proposta.

A Escola Sagarana foi pensada levando-se em conta os debates contemporâneos acerca da Educação. Universalidade e qualidade do ensino, inclusão/exclusão, evasão/permanência de alunos na escola, retenção/aprovação eram questões emergentes que envolviam professores e especialistas diversos. Nesse contexto, a Secretaria do Estado de Educação (SEE) propôs a organização do Sistema Mineiro de Educação, tendo como objetivo a universalização e a democratização do ensino.

É impossível pensar uma reforma de ensino sem pensar nos docentes. Na verdade, segundo Shulman (1997, p.134), “não há *trade off* entre a formação no emprego e a formação prévia” e que “sem os professores como aliados, [qualquer] sonho da reforma de ensino estará perdido” (Idem, p.133) . A Escola Sagarana montou, então, um esquema para garantir a formação continuada dos professores da rede estadual: o SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica. Reuniões periódicas, com temas e materiais definidos pela SEE, constituíram-se no principal mecanismo através do qual os profissionais nas escolas foram capacitados. Muitas vezes, a nossa equipe era chamada a ajudar no planejamento e até mesmo a participar dessas reuniões.

Em função da experiência em sala de aula, alguns aspectos do SIAPE chamaram minha atenção. Primeiro, os critérios de escolha dos temas a serem trabalhados. Qual era a sua relevância na perspectiva dos professores? Em seguida, o formato do material, constituído por pequenos textos e fitas de vídeo, contendo, principalmente, relatos de experiências. Como os docentes utilizavam-no e qual a avaliação deles sobre esse material? Ainda, como os professores percebiam as

reuniões do SIAPE? E, por fim, interessou-me pesquisar se essa formação continuada, nos moldes propostos, contribuiu para mudar a prática dos professores.

Com essas questões em mente, montei um pequeno roteiro de entrevista com o qual pudesse conversar com alguns docentes. Em função da graduação em História, limitei as entrevistas aos professores efetivos dessa disciplina, no ensino médio em São João del-Rei. Nesse momento, ficou clara a difícil tarefa de manter uma devida distância daqueles que eram os objetos/sujeitos da pesquisa. Perguntava-me, então, como ir além da pura empatia e simplesmente ouvir a voz do "outro" com o qual tanto me identificava (Amorim, 2001).

As entrevistas foram gravadas, ou na Superintendência ou nas escolas em que os professores estavam lotados. Depois de gravadas e transcritas, analisei a percepção dos professores acerca das propostas da Escola Sagarana, do próprio SIAPE e como seu trabalho tinha sido afetado a partir da proposta de formação continuada na qual estavam imersos. Numa relação dialógica, fomos refletindo sobre a questão da formação continuada. Ouvindo os professores, numa entrevista semi-estruturada, pude refletir sobre a experiência docente. Essa análise foi feita cotejando a fala dos professores e uma bibliografia a respeito do assunto, como, por exemplo, Nóvoa (1995), Abud (2003), Cabrini (1994) etc.

Com esse material em mãos, escrevi o texto *O Impacto das Propostas da Escola Sagarana Sobre a Prática dos Professores de História do Ensino Médio*, que foi apresentado no XXII Simpósio Nacional de História – ANPUH, em julho de 2003.

Por acaso, nesse Simpósio, tive acesso ao livro de José Contreras, *Autonomia de Professores.* Esse autor espanhol, até então por mim desconhecido, discute, em sua obra, a questão da constituição da profissionalidade docente, tendo como pano de fundo a reforma educacional em seu país, durante o processo de redemocratização pós-franquismo. Nesse contexto, como é tratada a formação docente, a constituição de sua autonomia como profissional peculiar que se diferencia tanto de profissionais liberais quanto do trabalhador que atua na esfera da produção. Questões profissionais que, muitas vezes, pensava serem só nossas estavam ali expostas, sendo discutidas por alguém tão distante geograficamente e, ao mesmo tempo, tão próximo na percepção dos problemas enfrentados pelos docentes.

Durante o segundo semestre de 2003, com a mudança da direção da Superintendência, as ações da equipe de assessoramento pedagógico ficaram

praticamente em suspenso. Com isso, acabei voltando para o antigo emprego, reassumindo as aulas de História no ensino médio.

Agora, estava de volta ao lugar de professora e, como tal, participando de eventos de formação continuada promovidos pela Rede Pitágoras da qual o colégio faz parte. A comparação entre as duas realidades foi inevitável. Constatei que, apesar das diferenças nas condições materiais, a formação continuada na rede particular também se pauta por eventos pontuais, por temas que priorizam mais questões técnicas que de conteúdo. Tomando de empréstimo a metáfora da viagem de Marília Amorim (2001), assim como um viajante, saí do lugar de professora e para ele retornei com uma "bagagem" que me permitiu ver a questão da profissão docente de uma nova maneira.

O que pude perceber, durante a passagem pela Superintendência, é que os mecanismos de formação continuada têm sido constituídos de forma subordinada à dinâmica cotidiana do trabalho docente. É comum considerar a sobrecarga de trabalho do professor como algo natural. Com isso, pressupõe-se que sua participação em eventos – seminários, palestras etc. – pontuais e descontínuos constitui-se uma tarefa a mais que, naturalmente, compõe o rol de obrigações do docente. As formas adquiridas dessa "formação" não pressupõem ou garantem condições para a realização de leituras por parte dos capacitandos e espaços para a discussão de suas práticas a partir de seu capital cultural (Bourdieu, 1997) e experiência, tanto em relação ao seu conteúdo quanto à reflexão didática, impondo-se "de cima para baixo".

O trabalho na Superintendência, a reflexão sobre o formato da capacitação em serviço proposto pela Escola Sagarana e a participação no encontro da ANPUH foram fundamentais para que eu me decidisse a continuar estudando. Em 2004, dediquei-me à elaboração de um projeto de pesquisa, participei da seleção para o mestrado da Faculdade de Educação da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora. Aprovada, foi possível continuar refletindo sobre a questão da formação docente.

A escolha do tema se deu, então, a partir do contato com os professores de História da rede estadual em São João del-Rei, da minha experiência como professora dessa disciplina e, como tal, participando de cursos de formação contínua nos moldes em que são propostos hoje.

Não raro ouvimos a queixa de que o contato com docentes deixa muito claro que eles esperam soluções prontas, um receituário para seus problemas (Cabrini,

1994, p. 9). Perguntava-me, então, se os programas governamentais de formação continuada de seus professores vão ao encontro das necessidades e expectativas deles[1]. Esses programas são capazes de motivar os docentes? Como repercutem, na necessária autonomia docente, as pressões sofridas e a obrigatoriedade de participação de programas nos quais esses profissionais peculiares não identificam as soluções para suas necessidades? Reforçando: que necessidades seriam essas, se considerarmos que os professores de História em São João del-Rei são, em sua maioria, formados em Filosofia? De que maneira esses docentes compreendem a História em sua dimensão procedimental, qual é a relação que estabelecem entre a produção do saber histórico e sua práxis? A partir disso, pensei em verificar o grau de predisposição desses docentes para investir em sua formação continuada, nos moldes em que ela é concebida hoje; avaliar, junto com os professores, em que medida e de que maneira, a sua prática em sala de aula é modificada em função da sua participação nesses programas; perscrutar as demandas desses professores, a partir de sua formação inicial e capital cultural, quanto à formação continuada. De que maneira esses docentes lidam com o conteúdo em sala de aula e, ainda, quais seriam suas expectativas com relação à formação continuada, tendo em vista sua formação inicial em Filosofia?

No caso específico dos professores de História, a questão é se os cursos de capacitação dos quais eles participam contribuem para

> "garantir que o professor de História seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos (sejam eles do 1º, 2º ou 3º grau) nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber." (Cabrini, 1994, p. 23).

Ou ainda, se eles cumprem a função de subsidiar a formação do

> "historiador-educador ou professor de História [como] alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência." (Fonseca, 2003, p. 63).

---

[1] No âmbito governamental, podemos lembrar o já citado SIAPE, da gestão Itamar Franco, ou o PROCAP - Programa de capacitação de professores - da gestão anterior, de Eduardo Azeredo; os dois programas foram criados dentro das linhas estabelecidas a partir das negociações e empréstimos fechados entre o Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial, ao longo dos anos 90.

Enfim, o que me moveu, inicialmente, era saber até que ponto as estratégias de formação em serviço têm contribuído para a constituição da autonomia dos professores de História e se ela tem garantido a esses profissionais uma percepção de historicidade na produção e transposição do conhecimento histórico para o âmbito escolar. Considerava ser importante a compreensão de que tipo de saberes esses docentes mobilizam em sua prática cotidiana, sabendo de sua formação inicial em outra disciplina. Ou, ainda, segundo Musgrove (*apud* Forquin,1993, p.102), interessou-me entender se, com a formação continuada, se constitui, para o professor de História, o "fenômeno de identificação [...] constantemente alimentado e reforçado pela ação das 'sociedades de especialistas' de tal ou qual disciplina". E mais: será que o questionamento do "sentido da transmissão histórica", como expressa Maria Carbonari (a*pud*, Davies, 2001, p. 7), traduzia-se num impacto sobre os professores da área?

A experiência como professora de História, participando de eventos de formação continuada desde a década de 90, bem como o período de atuação na Superintendência de Ensino foram fatores fundamentais que me levaram a compor aquele que seria, inicialmente, meu objeto de pesquisa. Na roda da vida, fui de professora a gestora e à primeira função retornei. Desse movimento nasceu a questão que primeiro me impulsionou e que se referia às percepções e expectativas dos professores de História de São João del-Rei acerca da formação continuada. No entanto, estava imersa num cenário no qual antes mesmo de sair a campo eu já tinha pronta a resposta à questão levantada: professores de História resistem aos programas de formação continuada porque eles são inadequados às demandas dos docentes, além de terem um caráter impositivo.

Porém, como já foi dito anteriormente, novas questões foram se colocando e, dentre elas, os saberes docentes foram se insinuando. Estrada vicinal, sedutora, foi, aos poucos, atraindo meu olhar, chamando-me para um lugar desconhecido. A princípio, não me dei conta dessa mudança de rumo e cheguei ao Exame de Qualificação com um material em que a bifurcação estava clara: ou eu continuava no trajeto previamente traçado ou me arriscava naquela estradinha despretensiosa que desanima o viajante que não se disponha a enfrentar as irregularidades do terreno, os pedregulhos, o pó e as curvas do caminho. Desde então, a questão da formação continuada é um dos postos de abastecimento dessa estrada, assim como a formação inicial, as experiências e as trajetórias pessoais dos professores de História de São João del-Rei também o são.

Com o objeto redefinido, foi possível levar adiante o trabalho de campo. Dentro da perspectiva de que os saberes docentes estão vinculados à própria história de vida desses sujeitos, optei pelo recurso de entrevistas com roteiro semi-estruturado através das quais pudéssemos, juntos, rememorar suas trajetórias, os lugares de onde vieram, as experiências como alunos e professores, sua relação com a História ensinada e com a própria cidade onde vivem. Limitei as entrevistas aos professores efetivos que estivessem atuando no ensino médio nas escolas estaduais da cidade. Ao todo, atualmente, são sete os professores nessa condição. Desses, uma se negou a participar da pesquisa, alegando ter tido problemas anteriormente, quando, ao conceder uma entrevista, suas falas publicadas provocaram retaliação por parte da Superintendência de Ensino. Nem a garantia do anonimato animou a professora à participação. Na verdade, a situação profissional dela é motivo para seu desgaste com a profissão e a própria rede estadual de educação. Ela é professora efetiva das séries iniciais do ensino fundamental e, com o processo de municipalização desse segmento de ensino, em meados dos anos 90, ela ficou na situação de "excedente", ou seja, não pode ser demitida, mas não há turmas para ela lecionar. Como a professora graduou-se, posteriormente, em Filosofia, ela assume aulas de História e Sociologia no ensino médio, mas o salário que recebe equivale ao de professora de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A possibilidade de progressão na carreira é remota já que, segundo ela, a Secretaria de Educação deixou às escolas a prerrogativa de, através da avaliação de desempenho com critérios pouco definidos, promover ou não professores que estejam nessa situação. No seu entender, as atuais Direção e Coordenação da escola onde trabalha jamais farão uma avaliação favorável de seu desempenho, por questões políticas e pessoais, o que provoca nela imensa revolta e insatisfação com a profissão.

Ciente de todos esses problemas, busquei preservar o anonimato dos seis professores que se dispuseram a participar da pesquisa, com a atribuição de pseudônimos a esses sujeitos. A escolha desses pseudônimos se deu a partir das falas dos professores entrevistados, em que algumas características pessoais levaram-me a pensar em personagens do livro *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, de onde foi retirada a metáfora da roda para traçar minha própria trajetória profissional – de professora a gestora e, de novo, professora – na ciranda

da formação contínua.[2] Se Carolina é encantada pelas colinas de onde mora, Rômulo trabalha incessantemente como o remador que, cioso de sua obrigação, muitas vezes não se dá o direito de apreciar a paisagem em torno do rio. Raul, pelo contrário, tem uma imaginação que faz a chuva fina de São João transportá-lo ao *fog* londrino e a lua bem que podia ser dele. Dulce, doce, tão dócil! Com sua fala miúda e mansa, lembra, nostalgicamente, de sua vivência como aluna e conta como fica chateada com o desinteresse dos seus alunos pela aquisição do conhecimento. Marina e Mariana têm praticamente a mesma idade, lembranças que as remetem a escolas e professores em comum, mas, ao contrário das personagens de Cecília, por serem de lugares distintos dentro da cidade, elas não se sentarão à tarde, ao pôr do sol, para tomar chá e rememorar suas histórias de vida.

A opção pelo uso de entrevistas se deu, primeiramente, em função de uma questão prática. O tempo exíguo destinado à pesquisa de campo impossibilitou, por exemplo, o acompanhamento das aulas dos professores participantes. Além disso, nossos horários de trabalho coincidem e, quando eles estão lecionando, eu também estou, o que inviabilizaria uma observação mais sistemática de suas aulas.

Outra dificuldade antevista é o fato de que o contato com esses professores trazia à tona pelo menos uma questão delicada. Eu poderia ser vista por eles como alguém duplamente "*outsider*". Primeiro pela minha condição de não nascida em São João del-Rei e, depois, como uma pessoa que já esteve no lugar de gestora, trabalhando na Superintendência de Ensino, órgão muito mal visto pelos docentes de um modo geral.

A disponibilidade dos professores em participar da pesquisa foi uma agradável surpresa. No entanto, o agendamento das entrevistas mostrou-se uma tarefa bastante complicada, em função da carga horária excessiva de todos nós. O período previsto para a realização das entrevistas alongou-se mais que o esperado e acabou coincidindo com o final de semestre, de modo que o cansaço dos docentes ficou muito evidente. Em alguns casos, as entrevistas foram feitas em três encontros curtos – de 50 minutos mais ou menos – com intervalos de oito, às vezes de até 15 dias.

A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa foi feita sabendo que ela se constitui numa "arena de significados", onde dois atores – o entrevistador e o

---

[2] MEIRELES, Cecília, *Ou Isto ou Aquilo*. Ilustração de Thaís Linhares, 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Utilizo desse livro as seguintes poesias: Colar de Carolina, p. 13; A lua é do Raul, p. 28; Rômulo Rema, p.30; As duas velhinhas, p. 36; Canção de Dulce, p.66.

entrevistado – estabelecem uma relação complexa em que "imagens, representações, expectativas" de ambos se fazem presentes no momento de sua realização (Silveira, 2002). De acordo com essa autora, não se deve esperar um "encontro angelical" entre esses dois sujeitos, de modo que estejam ausentes, nesse evento, noções de "hierarquia, de poder e persuasão".

O *stress* decorrente da situação artificial do momento da entrevista esteve presente em ambos os lados. Todos os professores, sem exceção, em algum momento, verbalizaram a pouca importância de sua experiência, de sua fala. Em muitos momentos, eles disseram não entender por que eu estava tão interessada em suas histórias. Por outro lado, para mim, as entrevistas foram encontros marcados por certa tensão. Ao mesmo tempo em que os professores iam narrando com emoção suas experiências, compartilhando comigo suas memórias, eu sentia um incômodo pelo fato de que, posteriormente, elas seriam expostas no meu trabalho.

Apesar dessas questões subjetivas, acredito que a validade da entrevista como instrumento de pesquisa pode ser garantida se ela for tratada numa perspectiva "interacionista", em que se reconheça a dialogicidade da relação entre dois sujeitos com papéis distintos e não numa perspectiva "fatista", em que a preocupação se restringe à veracidade dos dados coletados (Silveira, 2002). O importante é o reconhecimento de que entrevistador e entrevistado são "sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados" (Idem, 2002, p. 125) e, nesse aspecto, toda a situação da entrevista pode se tornar objeto de análise, entendendo-se, inclusive, o entrevistador como co-partícipe do evento.

Apesar dos momentos de insegurança e tensão, o caminho percorrido na realização da pesquisa mostrou-se cheio de surpresas. Ao percorrê-lo, me guiei, muitas vezes, pelas falas dos entrevistados que, de alguma forma, foram me indicando a melhor maneira de concluir o trajeto. A escrita do texto que agora se apresenta foi um duro exercício, em que o temor de expor os entrevistados levou-me, em alguns momentos, a resistir mediante determinadas evidências para mim inesperadas. Se o meu olhar, inicialmente, estava voltado para a formação acadêmica dos professores – graduação e pós-graduação –, tive que render-me a Tardif, que credita às histórias de vida dos professores a fonte de seus saberes. E, ao refletir sobre nossas trajetórias – a minha e a dos professores entrevistados –, a constituição dos saberes docentes se impôs, definitivamente, como questão central desse trabalho. A formação continuada é um dos muitos aspectos que interferem na constituição de seus saberes e, no caso de São João del-Rei, a própria peculiaridade

da formação inicial dos professores de História do ensino médio convida-nos a olhar com mais acuidade os diversos recursos utilizados por esses profissionais na sua prática.

Assim, no capítulo 1, trato daquela que seria a questão inicial deste trabalho – um breve histórico dos programas de formação continuada propostos pelo governo mineiro, ao longo dos anos de 1990, e a resistência dos professores a eles. No capítulo 2, nas rodas das memórias dos entrevistados, discuto a forma como se constituem os saberes docentes e de que maneira eles os percebem e avaliam. O cenário urbano de São João del-Rei, que se quer uma "cidade histórica" setecentista, e a forma como os professores de História nela se situam é a questão trabalhada no capítulo 3. No quarto e último capítulo, trato mais diretamente das questões relativas às dimensões da História e do trabalho histórico no discurso e na prática docente.

Na roda da vida uma investigação que rola... e embola. Professores de História, compartilhando suas memórias, convidam a embarcar numa viagem em que suas histórias são o fio condutor na reflexão acerca da constituição de seus saberes e da maneira como se relacionam com a produção do conhecimento histórico e com a História ensinada.

CAPÍTULO 1

Na roda da vida... O professor e sua formação

> *"Porque muita coisa vinha pronto e muito material que a gente via. A professora, a pessoa que estava falando não tinha vivência nenhuma de sala de aula."* Carolina
>
> *"Participei de todos eles, participei dos cursos da Qualidade Total, depois da Escola Sagarana, depois da Escola Referência, mas nunca acrescentou nada."* Rômulo
>
> *"Participava porque era obrigado a participar. Existia uma obrigação do Estado. Eu, sinceramente, estou buscando aqui na minha mente e não tenho lembrança nenhuma."* Raul
>
> *"Me lembro de alguns projetos, mas este aí, sinceramente, não lembro."* Dulce
>
> *"Eu acho que deveria ser assim, cursos em que o professor* [formador] *iria trabalhar com você ensinando a dar aula mesmo. Esse negócio de bla bla bla, não, a prática."* Marina
>
> *"...muito cansativo. Parece que eles estão mais preocupados em se promover. É uma carga horária cansativa, acaba que o professor não aproveita muito não."* Mariana

Carolina, Rômulo, Raul, Dulce, Marina e Mariana são personagens reais, professores de escolas estaduais de São João del-Rei que, há mais de vinte anos – todos eles –, enfrentam o cotidiano escolar. Seus nomes, fictícios, garantem-lhes o anonimato, mas não retiram a força daquilo que dizem a respeito de sua experiência, de suas percepções acerca da formação continuada e, mais ainda, dos mecanismos que esses docentes criam para lidar com os programas de capacitação em serviço dos quais participaram ao longo de sua trajetória profissional. A desqualificação dos professores formadores, a visão de que tais programas estão distantes da realidade e o esquecimento são as reações mais comuns desses docentes quando inquiridos acerca dessa formação.

Para tanto, farei referências às políticas de formação continuada propostos pelo governo mineiro nas gestões de Eduardo Azeredo e Itamar Franco, sem a pretensão de aprofundar a discussão deles dentro de uma perspectiva maior de uma História da formação continuada. Nessa empreitada são importantes as referências aos programas que se pautaram pelos princípios da Qualidade Total, o PROCAP – Programa de capacitação de Professores – que, apesar de voltado para as professoras das séries iniciais do ensino fundamental já apresenta um formato

semelhante ao do SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica - que se constituiu num programa específico para professores de todas as áreas de 5ª a 8ª séries e de ensino médio.

As políticas relativas à formação contínua têm sido uma constante, pelo menos desde a década de 1990, em Minas Gerais. Os programas propostos são reflexos de uma preocupação cada vez maior com a necessidade de se oferecer educação pública de boa qualidade e, nesse aspecto, a formação de professores tem sido um dos aspectos com os quais elas têm se ocupado.

Educação pública de boa qualidade é um tema que ocupa, hoje, lugar central quando se quer discutir o desenvolvimento econômico e social de um país, envolvendo políticos, pensadores e especialistas diversos. Ao longo de nossa História, várias foram as propostas e políticas educacionais estabelecidas tendo como norte o combate às mazelas de nosso sistema de ensino, vistas, muitas vezes, como a marca e a causa do atraso endêmico e da dificuldade de se consolidar a democracia no Brasil, sendo que, no final do século XX, a formação docente adquiriu centralidade nessa discussão.

Essa perspectiva que estabelece relações entre questões educacionais, políticas e econômicas não é exclusiva de nosso país. Segundo Pimenta, em países que enfrentaram um processo de democratização nos anos 80, após longa experiência ditatorial, como Portugal e Espanha, "identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo" (2002, p.11). No Brasil, a redemocratização, a partir de 1985, levou à promulgação de uma nova Constituição, em 1988, estando nela prevista a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, o que, de fato, ocorreu em 1996, com a aprovação da LDB 9.394. A discussão em torno dela envolveu vários setores da sociedade e foi permeada por concepções que marcaram a década de 90 em todo o mundo. Esse período, no Brasil, caracterizou-se, no plano educacional, pelo estabelecimento de medidas e políticas que se definiram pelas proposições da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nela ficaram definidas, como metas, a universalização e a democratização da educação, entendendo-as, inclusive, como pressuposto, segundo o Banco Mundial, "para reduzir a pobreza e promover o crescimento econômico" (Tommasi, 2003, p.196).

Nesse contexto, a capacitação em serviço como forma de suprir possíveis deficiências da formação inicial dos docentes vem ocupando amplo espaço no

discurso educacional. Acredito que haja necessidade, no entanto, de esmiuçar a maneira como têm se constituído as estratégias de formação docente enquanto um dos pilares para se alcançar a almejada democratização e qualidade da educação. É, assim, da minha própria inserção no mercado de trabalho, vivenciando, na escola, os chamados eventos de "reciclagem" e treinamento, que surgiu o desejo de pensar a forma como os docentes lidaram e lidam com tais propostas de formação contínua.

Nos idos de 1990, o enfoque dado à capacitação docente, em Minas Gerais, era pautado pelos princípios da *Qualidade Total* em educação, com a transposição de um discurso empresarial para o contexto escolar. Nessa época, era secretário da Educação no estado Walfrido dos Mares Guia, também proprietário do Colégio Pitágoras. Por intermédio dele, disseminou-se a proposta da qualidade total em educação, não só nas escolas públicas estaduais, mas também nas particulares.

Anteriormente, pesquisas que se ocupavam da formação de professores e seus saberes, na década de 60, valorizavam, quase exclusivamente, o conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina específica. Nos anos 70, há uma "valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos". Por fim, na década de 80, priorizou-se o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos, sendo muito pouco investigados e problematizados os saberes docentes. Nesse sentido, tanto pesquisas sobre educação quanto a formação continuada não se pautavam pela valorização e/ou preocupação com os saberes e a prática dos professores. A última década do século XX sinalizou um novo enfoque e paradigma dessas pesquisas que já se voltaram para a tentativa de compreender como se constituem esses saberes (Nunes, 2001, p. 29-30). De acordo com essa autora, no entanto, tal temática ainda continua sendo pouco valorizada pelos programas de formação continuada.

Nessa mesma linha de análise, Perrenoud (2002) aponta, como um grave problema, a desconsideração, por parte dos programas de formação contínua, pela prática dos professores. Esses programas têm, em geral, um caráter prescritivo e informativo. Novos modelos e inovações pedagógicas são apresentados, acreditando-se que, por serem novidades, logo serão incorporados pelos docentes em formação. O que se percebe é que, se seus saberes são desqualificados *a priori*, os docentes, por sua vez, passam a desqualificar o saber e a proposta dos formadores. Dulce deixa claro que, para montar um curso de formação continuada,

"tem que ter alguém que já tenha alguma experiência, já tenha algum conhecimento, algum subsídio para passar." Para Marina, um programa de formação continuada "deveria ser assim, cursos em que o professor iria trabalhar com você ensinando a dar aula mesmo." No dizer de Carolina, os cursos de formação contínua devem ter como temas "assuntos de necessidade". Quando inquirida acerca de quais "assuntos" seriam esses, a professora lista uma série de itens que não estariam ligados só "à parte social, educativa, [mas] podia ter a parte física também, [como] impostação de voz, posição, [...] todo mundo tem problema de coluna." Muitas vezes, os docentes percebem as propostas de formação contínua como uma mera questão de "política justificadora de gastos de verbas", como nos diz Rômulo. Segundo ele, tais programas estão fadados ao fracasso por constituírem projetos inacabados, sem envolvimento dos professores e sem base prática. A ênfase tem que ser na prática, naquilo que se faz, realmente, na sala de aula, na perspectiva desses professores.

Desqualificando os cursos de formação contínua propostos pela rede estadual de ensino, esses docentes resistem, muitas vezes, jogando no esquecimento os eventos dos quais participaram. Negam, de um modo geral, a importância dessa formação, seja na constituição de seus saberes ou na transformação de sua prática cotidiana. Raul confessa se lembrar muito pouco dos programas dos quais participou por obrigação. Rômulo, por sua vez, lista os cursos dos quais participou, afirmando, enfaticamente, que nenhum deles "nunca acrescentou nada" à sua formação.

A professora Carolina, em sua entrevista, vai de encontro a essa percepção afirmando que o que afeta a prática do professor "é aquela palavrinha: pesquisa. Isso daí que me ajudou muito a buscar o conhecimento, através da pesquisa".

Assim como minha trajetória é pautada pela busca de cursos de formação contínua, dos seis professores entrevistados, apenas um, o Rômulo, não fez o mesmo, alegando "falta de tempo e de vontade". Os cinco restantes são especialistas e, por motivos diversos, freqüentaram cursos de pós-graduação por livre e espontânea vontade. Os docentes buscaram esses cursos movidos por questões existenciais, como é o caso de Raul, profundamente religioso, ou como diz

Marina "porque eu ia ganhar mais". Assim como essa professora, Dulce também fez a sua pós-graduação. Seu curso era na área de Educação, de Didática, ajudando-a no manejo da classe, mas sendo de pouca valia "na área de História". Mariana, por seu lado, esperava "subir profissionalmente" e considera que, por ter muitos anos de magistério, o curso até acrescentou algo, mas não mudou a sua maneira de trabalhar. Além de uma especialização *lato sensu*, Carolina deu início ao mestrado em Antropologia, devido ao "fascínio pela imigração japonesa em São Paulo", mas, por questões pessoais e familiares, não o concluiu.

O projeto "Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais" (Pró-Qualidade), por exemplo, enquadra-se nessa situação. É preciso entender em que medida tais financiamentos influenciaram o traçado de objetivos educacionais consonantes com diretrizes definidas, em grande parte, pelo próprio Banco. Além disso, faz-se necessário entender até que ponto as políticas educacionais implementadas refletem as reais necessidades do ensino ou se estão condicionadas às definições macroeconômicas do Banco Mundial (Fonseca, 2002, p.230). No caso específico da formação continuada de professores, é interessante compreender de que maneira financiamentos externos influenciam a concepção, o formato e os objetivos de tais cursos.

No caso de Minas Gerais, a reforma educacional estabelecida a partir de 1991, na gestão do governador Hélio Garcia (1991/1994), teve continuidade no governo de Eduardo Azeredo (1995/1998). Denominada Pró-Qualidade, tal reforma se estruturou tendo como base cinco prioridades:

a) a autonomia da escola;

b) fortalecimento da direção da escola;

c) capacitação de professores e plano de carreira;

d) avaliação externa do sistema educacional e;

e) integração com os municípios (Mares Guia, 1997, p. 107).

No que tange à formação continuada, o enfoque dado era a implementação de um programa de qualidade total, com a "mobilização e o treinamento de todos os membros da comunidade escolar (...) [e] o retreinamento de todos os professores para adotar o novo programa de ensino" (Mares Guia, 1997,112-113). Parece-me não serem ingênuos os propósitos de "treinamento" e "retreinamento" explicitados por Mares Guia, secretário de Educação do Estado de Minas Gerais à época. Tais

termos refletem bem a concepção da capacitação docente, na perspectiva da qualidade total, cuja ênfase está no desenvolvimento de competências técnicas.

Visando tais competências, os eventos de capacitação em serviço foram propostos enfatizando habilidades técnicas que os professores deveriam dominar para garantir um "ensino de qualidade". É com essa perspectiva que a Secretaria do Estado de Educação (SEE), durante o governo de Eduardo Azeredo, elaborou o PROCAP - Programa de Capacitação de Professores -, tendo como objetivo "o desenvolvimento da autonomia e competência dos professores da rede estadual" das quatro primeiras séries do ensino fundamental (PROCAD, SEE/MG, sem data).

De acordo com o então secretário de Educação, Mares Guia, quando o governo mineiro implementou uma série de medidas no seu sistema de ensino – ciclo básico; programa de avaliação da escola pública; eleição de diretores pela comunidade escolar; criação do colegiado escolar; autonomia para as escolas –, viabilizou-se o financiamento do Banco Mundial para a educação em Minas Gerais. Segundo o secretário, "desde o início do programa, as iniciativas do programa de reforma educacional do estado chamaram a atenção do Banco Mundial, que, junto com os técnicos da secretaria, elaboraram o projeto intitulado Pró-Qualidade – que resultou num empréstimo de US$300 milhões..." (Mares Guia, 1997, P.119).

Quais terão sido os critérios norteadores de tais medidas de reformulação do sistema de ensino mineiro? De acordo com Tommasi (2003), prevaleceram interesses econômicos e não um viés democrático e pedagógico, com participação das escolas e seus profissionais nas decisões então tomadas, fechando-se um ciclo em que empréstimos e medidas administrativas e educacionais se correspondiam sem que houvesse uma identificação das reais demandas do ensino. A educação ficou, assim, vinculada ao econômico, presa à lógica de financiamentos, invertendo-se a primazia do pedagógico que passou a ser definido por especialistas da área econômica e gerencial.

Nesse contexto, o PROCAP seguiu a mesma lógica dos "cursos de reciclagem" típicos da década de 80, que se pautavam pela fragmentação de eventos descontínuos, bem como pelo seu caráter impositivo, excludente dos docentes cujos saberes eram, em geral, desvalorizados (Mendes, 2004).

Entre 1999 e 2002, na gestão Itamar Franco, o governo de Minas propôs uma política educacional denominada Escola Sagarana, como já foi dito anteriormente. Nela também a formação continuada de professores teve um lugar de destaque. Não se falava em qualidade total, mas permaneceu o traço de

desvinculação entre as instâncias de planejamento e execução do ensino, ficando os docentes restritos à recepção de propostas, sem refletir sobre elas. Segundo Perrenoud (2002), programas de formação contínua insistem na estratégia em que os formadores mais falam que ouvem. Para mudar essa estrutura, é necessário que os formadores estejam dispostos a improvisar, a correr o risco de dar a palavra aos professores e adotar, como ponto de partida, as suas dúvidas, indagações e críticas, abrindo mão de um planejamento rígido sobre o qual se tem todo controle.

A chamada Escola Sagarana teve como uma de suas diretrizes, especialmente para o Ensino Médio, a valorização dos profissionais da educação através da capacitação. A formação e capacitação de professores foram consideradas tarefa primordial da SEE e pré-requisito essencial para o estabelecimento da nova proposta. O novo governo deu continuidade ao PROCAP, pois restavam recursos e etapas a serem concluídas, conforme acordo do governo mineiro com o Banco Mundial. Esse programa passou, então, por uma revisão e adaptação à linha de ação estabelecida pela Escola Sagarana. Em seguida, a SEE definiu o SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica –, voltado para a formação em serviço dos docentes que atuavam nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. Seus objetivos eram, de acordo com o *Manual do Professor:*

a) apoiar pedagogicamente os educadores para a melhoria da educação pública em Minas Gerais;

b) desenvolver um mecanismo de formação continuada, estimulando o protagonismo local;

c) democratizar a gestão do sistema educacional, através de um processo interativo de ação-reflexão-ação, envolvendo todas as instâncias e;

d) integrar as ações educacionais de ensino/aprendizagem e avaliação nas escolas mineiras, tendo em vista a construção de um projeto de educação pública inclusiva.

Nesses dois programas – PROCAP e SIAPE – prevaleceu a crença de que "todo novo saber é fonte de novas práticas" (Perrenoud, 2002, p.22), uma relação nem sempre verificável na realidade. Dos seis professores que participaram desta pesquisa, um se negou a freqüentar as reuniões do SIAPE, classificando a proposta como mais um "*modismo*". Outros dois não se lembram de absolutamente nada que se refere ao programa. Uma professora elogia o formato (reuniões mensais ou quinzenais, realizadas durante o próprio horário do professor), mas critica os temas abordados, não conseguindo citar nenhum deles. Uma outra, ainda, o avalia como

positivo, mas, ao discorrer sobre o programa, fala de generalidades acerca do ensino não apontando, objetivamente, um tema específico discutido durante a vigência do SIAPE. Por fim, uma professora desqualifica o programa, classificando-o como "*muito cansativo*" e, por isso, pouco proveitoso para o docente.

Ambas as propostas – PROCAP e SIAPE – constituíram modelos que não se arriscaram a ouvir os professores, assumindo um viés mais informativo, pautado no equívoco de que novos saberes implicam, automaticamente, transformações na prática docente, como já foi dito anteriormente (Perrenoud, 2002). Ressalte-se, ainda, que, dos cinco docentes que buscaram cursos de formação contínua em outras instituições, dois confessaram tê-lo feito esperando compensações profissionais, com aumento de salário ou ascensão na carreira. Os programas oferecidos dentro da própria rede estadual de ensino não contemplam tais ganhos.

A resistência dos docentes às propostas de formação contidas no SIAPE foi enorme, conforme a fala dos entrevistados. O programa foi percebido como mais uma "*onda*" que, de tempos em tempos, invade a escola. A percepção era de que o material produzido – vídeos e textos – e a forma de se organizar os eventos de formação estavam mais comprometidos com questões estatísticas do que pedagógicas, no dizer de Rômulo. Incomodava aos professores a chamada "progressão parcial", implantada durante a gestão Eduardo Azeredo, quando era garantido ao aluno ser promovido para a série seguinte sem ter sido aprovado em até três conteúdos. Cabia à escola possibilitar a esse aluno o cumprimento das exigências das disciplinas da série anterior. Rômulo aponta que o problema da repetência é sério, mas que, ao propor soluções, a instância burocrática se ocupou do quantitativo não indo a fundo às questões relativas à estrutura da escola, à situação de trabalho do professor, comprometendo, pedagogicamente, o objetivo proposto.

Atualmente, a Secretaria de Educação não tem um programa definido voltado, especificamente, para a formação continuada de docentes. Em termos de capacitação, estão em funcionamento o Pró-Leitura e o PEAS – Programa de Educação Afetivo Sexual – voltados para professores de todas as áreas. Além deles, são oferecidos cursos através dos quais os professores têm acesso a novas tecnologias, como o PROINFO. Carolina reclama que não há estímulo para os professores participarem de eventos como o encontro da ANPUH, que se realizou na cidade, no último mês de julho. Segundo ela, não há liberação dos docentes, de

modo que eles "não têm apoio e, quando acontece alguma coisa, fecham as portas; realmente, não se dá oportunidade de poder participar"

Segundo Cabrini (1994, p.9), não raro ouvimos a queixa de que o contato com os docentes demonstra que eles esperam um receituário para os seus problemas. Pragmaticamente, em meio à dicotomia entre teoria e prática, esses professores buscam o caminho mais fácil da resolução imediata de problemas que surgem no seu cotidiano. A resistência à proposta de formação continuada pode, nesse caso, ser entendida como uma estratégia de sobrevivência. Diante da carga excessiva e das condições precárias de trabalho e tendo que atender às exigências relativas a índices de promoção dos alunos, por exemplo, esses profissionais buscam "atalhos" que possam facilitar seu trabalho. Esse processo, no entanto, segundo Contreras (2002, p.37), acaba por contribuir para a desqualificação do professor, que se restringe a buscar soluções técnicas para os problemas, sem refletir sobre eles de forma mais ampla.

Para pensar a questão das propostas de formação contínua e a resistência dos docentes, é necessário considerar não só suas trajetórias individuais ou as características peculiares das escolas onde trabalham. Claro que esses aspectos são de fundamental importância, porém, não podemos esquecer que essas particularidades estão inseridas num contexto de maior amplitude. Assim, faz-se necessário refletir sobre o substrato no qual políticas educacionais – nelas incluídas as propostas de formação docente – foram concebidas. Refiro-me a elas de um modo mais geral e não mais especificamente aos programas estabelecidos pelo governo mineiro ao longo dos anos 90.

Para tanto, é importante discutir o processo de globalização que caracteriza o mundo a partir da crise do socialismo real, nos anos de 1980, com o estabelecimento de uma nova ordem de inspiração neoliberal. Nesse novo cenário, as relações entre países pobres e em desenvolvimento e organismos internacionais foram redimensionadas, ocorrendo um aumento significativo no investimento de recursos financeiros, por parte dos organismos internacionais, em projetos de reformas educacionais, por exemplo. Segundo Warde e Haddad (2003, p. 10-11), quando o Banco Mundial libera recursos para implantação de políticas educacionais, a contrapartida exigida é a adoção de um comprometimento com um viés de esvaziamento de investimentos em bem-estar social e o foco passa a ser projetos assistenciais e compensatórios como forma de minorar as desigualdades.

Na verdade, não há consenso em relação ao papel que o estado-nação desempenha nessa nova ordem mundial. Para Ianni (2004), devido à debilidade econômica, ou melhor, à ocupação de um lugar periférico na economia mundial, o estado brasileiro acaba por vincular suas decisões aos interesses do capitalismo internacional, relegando a um plano secundário o fortalecimento da relação estado-sociedade civil.

Segundo Mészáros (2002), no entanto, o processo de globalização neoliberal é algo bastante complexo. Nele, os estados nacionais não podem ser considerados meros executores de uma ordem dada, mas, ao contrário, têm uma margem considerável de autonomia. Com isso, estabelecem políticas que atendem também a interesses internos, especialmente das elites sobre as quais se apóiam. Nesse caso, o estado-nação é um "sujeito ativo" capaz de fazer suas opções.

Enquanto Ianni (2004) preconiza a organização da sociedade civil de modo a garantir, democraticamente, uma "globalização de baixo", Mészáros (2002) propõe um "amplo movimento de massas" como mecanismo de transformação desse processo no qual, muitas vezes, persiste uma visão de que trilhamos um dado caminho devido à inexistência de outros. A escola talvez seja um dos palcos privilegiados onde atores sociais podem se articular no sentido de transformar essa ordem estabelecida que muitos querem fazer crer seja a única possível (Frigotto; Ciavatta, 2003). E, aqui, retomamos a questão da resistência dos professores à formação continuada nos moldes em que ela está constituída hoje. Segundo Shulman (1997), qualquer política educacional está fadada ao fracasso se não articular o apoio e a colaboração dos docentes. As decisões pelo alto, por mais sofisticadas que sejam, esbarram com o fato de que "... afinal, a sorte do processo de mudança no ensino se decide em sala de aula. Nela, o professor, a professora, tem papel fundamental. Por isso, o treinamento e a habilitação de professores são essenciais para o processo de mudanças educacionais..." (Molina, 1997, p.135).

As questões que se colocam são, em primeiro lugar, se, de fato, interessa ao poder público de um modo geral e, no caso de Minas em particular, uma educação de viés emancipatório. Mais ainda, se a sociedade civil brasileira – e a mineira, por conseguinte – é capaz de definir o que vem a ser uma "educação de qualidade" que, de acordo com Contreras (2002, p.23), assumiu um caráter de *slogan* e, por isso, teve seu significado esvaziado. É inegável que todos desejamos uma "educação de qualidade", mas, ao dizê-lo, de um modo geral, ninguém se preocupa em explicitar,

exatamente, o que pensa quando se refere à expressão, forjando um consenso dissimulador de diferenças sociais, econômicas e ideológicas.

As reformas propostas em Minas Gerais, ao longo dos anos 90, com a sua concepção de formação docente, não fogem ao viés das reformas de ensino no Brasil, naquela década em que, segundo Fonseca (2003), as questões educacionais ficaram submetidas a três questões básicas e ligadas entre si. Em primeiro lugar, o financiamento para a educação segue as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial. Em função disso, utilizam-se os mesmos critérios de avaliação para um projeto comercial e um educacional, sem considerar as especificidades desses últimos. Por fim, a burocracia acaba por demonstrar pouca agilidade na consecução de projetos no tempo estipulado pelos acordos, prejudicando, portanto, sua avaliação.

Por seu caráter impositivo, pela desvinculação das demandas reais dos professores e desvalorização do saber docente, os programas de formação continuada, ao que parece, têm redundado em pouca mudança na prática dos professores. Estes, por sua vez, desqualificam os formadores que, na visão de Rômulo, "estão distantes do processo, estão, absolutamente, sem saber o que está acontecendo [...] na escola". Segundo Mendes (2004), "uma carga significativa de recursos humanos e financeiros tem sido despendida pelas instâncias públicas em projetos de 'capacitação' de professores", mas os resultados têm sido pífios. O que se nota é uma resistência enorme por parte do professorado a esses programas. Tal resistência tem se manifestado de variadas formas, mas, nas entrevistas realizadas, ficou muito evidente a tática do apagamento de tais eventos da memória dos professores. Muitas vezes, os docentes, depois de um grande esforço, lembram de fragmentos desconexos, tais como, "eu lembro que vinham umas fitas fracas, que eles passavam em colégios do interior do Nordeste e queriam aproveitar para a nossa realidade" ou ainda, "eu, sinceramente, estou buscando aqui na minha mente e não tenho lembrança alguma".

Ainda nesse sentido, o distanciamento da universidade dos níveis de educação básica – queixa recorrente quando se conversa com professores de ensinos fundamental e médio – acaba por reforçar a dicotomia entre teoria e prática que impossibilita a formação de professores reflexivos capazes de pensar não

apenas a sua prática profissional, mas também a sua própria inserção social e sua condição de sujeito histórico. Os seis professores afirmaram não terem retornado à universidade ou faculdade onde concluíram a graduação. Ao longo do exercício profissional, ao se defrontar com dificuldades, nenhum deles pensou em recorrer a essa instância, alegando falta de tempo e medo de incomodar os outros. A avaliação é de que o problema era "muito pequeno para, de repente, ser feita uma colocação em outro meio", como nos disse Carolina. Persiste, pois, na roda da vida dos professores a visão que desvincula sua formação, inicial ou contínua, e a prática em sala de aula.

CAPÍTULO 2

NA VIDA QUE RODA... HISTÓRIAS EM MEMÓRIAS

O estudo do caso de professores de História em São João del-Rei poderia se confundir com tantos outros casos de tantas outras cidades. No entanto, aqui temos que pontuar uma particularidade que justifica o debruçar-se sobre tal objeto. Em São João del-Rei, a maioria dos professores de História da rede pública estadual é formada em Filosofia. Desses professores, poucos são efetivos, estando a maior parte submetida ao regime de contrato de trabalho temporário.

Do ponto de vista prático, seria impossível abranger a totalidade dos professores que lecionam História nas escolas estaduais, por dois motivos básicos. O primeiro motivo diz respeito ao tempo disponível para o trabalho de campo dentro do prazo estabelecido, institucionalmente, para a realização desta pesquisa. Em segundo lugar, há uma grande rotatividade no quadro funcional das escolas, já que a maior parte do professorado é constituída por docentes contratados temporariamente, como já foi dito anteriormente.

Professores efetivos ou regulares têm, segundo Tardif e Raymond, "um maior compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências" enquanto os contratados, por serem arrastados "de lá para cá", não constituem uma "dimensão identitária" como os primeiros e, pelas condições frustrantes de trabalho, acabam por se comprometer menos fortemente com a sua profissão (Tardif e Raymond, 2000, p. 232). Nessa perspectiva, temos um quadro docente instável, na rede estadual, o que redundou numa certa dificuldade para compor o número de sujeitos/objetos desta pesquisa. Afora o fato de que é quase impossível precisar o número de professores que atuam na rede estadual, é importante ressaltar que, ao trabalhar com seis docentes, estamos atingindo um número bem significativo em relação ao total de professores de História da cidade.

Feito esse esclarecimento, passo a compartilhar, agora, as memórias desses professores que se dispuseram a empreender essa caminhada cujo objetivo é, através da história da cada um deles, discutir a constituição de seus saberes e a percepção que se tem disso. O ponto de partida foi, no fio de suas falas, entender o que os levou a percorrer o trajeto no qual tornaram-se professores de História. As vivências familiares, a experiência como alunos da educação básica e sua relação com a disciplina História e seus professores, o curso de graduação, a sua formação

continuada... De que maneira e por que esses sujeitos se tornaram professores de História? Como eles relacionam sua história pessoal à escolha que fizeram e de que maneira isso se faz presente no seu modo de trabalhar com essa disciplina?

Segundo Maurice Tardif, “os saberes dos professores são oriundos de fontes diversas” e se constituem na “interface entre o individual e o social” (Tardif, 2002, p.16). Eles antecedem a própria formação inicial e estão diretamente relacionados à origem social desses sujeitos (Tardif e Raymond, 2000, p.214). Nesse sentido, a história de vida desses professores é importante para se compreender o modo como eles se vêem, como (ou se) articulam sua própria experiência à trajetória profissional e de que maneira isso interfere no seu modo de ser professor e interagir com os demais atores do palco escolar. O seu “*habitus* familiar”, a comunidade de origem, sua inserção no espaço escolar como aluno, tudo isso é importante e justifica trabalhar com a memória desses sujeitos (Idem, 2000).

Baseada, ainda, em Maurice Tardif, para quem os professores “deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional” (Tardif, 2002, p. 240) e que “uma boa parte do que os professores sabem (...) provém de sua própria história de vida” (Tardif e Raymond, 2000, p.216), optei por localizar esses docentes a partir de suas memórias pessoais como atores inseridos especialmente no cenário escolar, seja quando alunos, no passado e, atualmente, como professores. Tal opção é perpassada pelo fato de que esses docentes trabalham com a disciplina História e que suas vivências pessoais os levaram à escolha da profissão. Ainda segundo esses autores, os saberes dos professores não são, muitas das vezes, produzidos por eles próprios, mas oriundos dos lugares sociais aos quais pertencem, anteriores e até “exteriores” à carreira profissional e ao próprio cotidiano do trabalho (Tardif e Raymond, 2000, p. 215). Como desvendar os motivos, os caminhos que levaram esses sujeitos a essa escolha? Nada mais lógico que dialogar com os próprios. Com a palavra, então, os professores de História, cujas histórias pessoais vão se misturando ao pó da estrada na passagem das rodas das suas memórias...

Em nossa viagem, portanto, os pontos de referência iniciais são as lembranças dos docentes acerca de sua vida escolar. As escolas que freqüentaram, os professores que os marcaram, a forma como, quando alunos, na infância e adolescência, se relacionavam com a História ensinada são itens que encaminharam nossas conversas. Além disso, os professores rememoraram os motivos que os levaram a escolher a graduação, avaliando o curso feito e a relação dele com a sua

prática profissional, e cursos de pós-graduação que porventura tenham freqüentado. A viagem se mostrou produtiva. Da poeira da estrada emergiram reminiscências eivadas de emoção e, no mais das vezes, a certeza de que, fosse lhes dada a chance de voltar no tempo, o caminho escolhido teria sido o mesmo.

Mariana se lembra da infância e adolescência no bairro onde nasceu – a Colônia do Marçal –, das brincadeiras em família num espaço mais rural que urbano, e da importância que os estudos assumiam por ser de família pobre e ter muitos irmãos. Estudava ao lado de primos e tios, às vezes bem mais velhos do que ela. Disse que "sempre quis magistério", mas, depois, recordou que chegou a pensar em enfermagem e que a definição se deu em função de que, em São João, só era oferecido o curso de formação de professores. Ela se lembra dos professores do curso primário, do ginásio e do magistério. Curiosamente, os professores de História desse tempo estão apagados em sua memória. Ela se lembrou de uma apenas, após um grande esforço, e disse que "achava a professora muito fraca" e que "a prova era com pergunta e resposta, era só questão dissertativa", baseada em memorização. Como era boa aluna "estudava decorando, dentro do que estava ali previsto". Quanto à organização do conteúdo, disse ter "uma vaga lembrança", mas acha que "dividia por tema" e passou a listar "História do Brasil"... Fez uma pausa e se lembrou de outro professor que lecionou "História Antiga e Idade Média", numa clara referência à organização cronológica, mas que ela continua chamando de "organização por temas". A professora confessou que "gostava mais da História Antiga, dessa questão da Grécia, [porque] sempre fui muito mística".

Raul também se lembra de sua vida de estudante, mas outros professores o marcaram mais do que os professores de História. Gostava da disciplina e lembra-se que a avaliação era na base da "argüição, que era a prova oral e a escrita" e não se recorda da forma como o programa era organizado; apenas que os livros do Borges Hermida e do Joaquim Silva "eram os mais didáticos, que seguiam um programa e, no final do ano, tinha que ter dado o livro todo". O professor disse que "em termos de aula" não se lembra de ter "apresentação de trabalhos", atividade que, hoje, como professor, ele utiliza muito.

Lembranças, "enquanto estudante?" Rômulo tem muito poucas. Lembra-se das escolas que freqüentou, mas a "lembrança mais forte [...] é da Biblioteca Municipal", "gostava muito de literatura estrangeira, principalmente." Esse gosto ele não sabe de onde vem, pois o "pai mal sabia ler, sabia escrever, desenhar o nome dele [e] a mãe nunca teve tempo". Em relação à História, "enquanto disciplina", sempre gostou muito e sempre teve muita facilidade. Lembra-se que a organização do programa era "bem dentro do critério tradicional, periodização histórica, História factual", e que a cobrança era "bem em cima de memorização e de fatos, não era uma coisa tão crítica". Não se lembra, especialmente, de professor algum desse período, ressaltando que se recorda "muito pouco do tempo de estudante".

Marina lembra-se dos tempos de escola, relacionando-os à ditadura militar. Ela contou que, para não se comprometer politicamente, a professora de História só trabalhava Grécia e Roma, e ela, como aluna "*tinha que relatar, vírgula por vírgula, da Grécia ou de Roma (...) você tinha que saber o nome dos monarcas todinhos, dos imperadores. E não fazia relação nenhuma com nada*." E História do Brasil "*só chegava ao período colonial, cana e ouro*". Marina riu muito quando se recordou do castigo que cumpriu porque queria que a professora "*explicasse sobre Vargas, a ditadura getulista de 1937*". Sua mãe foi chamada à escola, onde foi dito que ela "*estava com tendências subversivas*". A entrevistada explicou que seu interesse por política é derivado da proximidade com a família de Tancredo Neves.

Dulce chegou em São João del-Rei ainda adolescente, veio da zona rural de uma cidade próxima e o que mais gostou da "vida de cidade" foi o convívio com muitas pessoas. Ela se lembra de todas as professoras dessa época com muito carinho. Em História, disse que "era mais na base daquele velho questionário", quase não tinha material e que, apesar de tudo isso, se interessou pela disciplina. Não fazia relação entre o que aprendia e a sua vida. O gosto pela História veio do afeto pelas professoras, de um modo geral, pois não se lembra, especificamente, daquela que lecionava a disciplina, e do prazer pela busca

do conhecimento.

Diferentemente dos demais, Carolina detestava História e os professores da disciplina. Ela afirmou, de forma categórica, que eles a "marcaram negativamente", mas que, no 2º grau, no curso técnico de Química, passou a sentir falta da matéria e começou a estudá-la por conta própria. Nessa fase, conseguia relacionar o conteúdo à sua vida. Ela "tratava a História que estava vivendo, vivenciando, e queria buscar novas informações para encontrar as justificativas do porquê estavam acontecendo as coisas daquela maneira". Talvez, sua experiência pessoal explique a "paixão pelo ensino médio" que a professora confessou sentir. Ela afirmou que "o papel do professor é um papel que é muito importante na vida do aluno, mesmo do lado negativo" e que sua opção profissional deve-se ao fato de que "se considera útil para a sociedade como professora de História".

Quase todos os professores lembram-se que estudar História significava "decorar o conteúdo" e que a habilidade mais cobrada era a memorização. A relação entre o que aprendiam e a própria vida era quase inexistente, afora Marina, que relaciona suas lembranças de infância e adolescência aos acontecimentos da cidade e do país na época. Ela nos contou que "a gente ouvia, a gente debatia política, família tradicional envolvida em política (...) Eu indo para a escola, o exército invadindo as casas ali perto do Fórum, eu ia para o [colégio] Maria Teresa, gente na ponte com metralhadora. A Banda do Quartel desapareceu, porque o comandante foi tido como comunista. Eu tinha seis anos, sete anos e isso me impressionou demais". Marina lembra que, na escola, por outro lado, essas questões não apareciam e que, por exemplo, "o dever das sete, todo dia, era a mesma coisa: copiar um trecho de História, Grécia e Roma" e que a sonegação de informações, por parte da professora, lhe "dava mais vontade de estudar a História." Ela contou, rindo muito, que, quando tornou-se professora, ainda durante o Regime Militar, copiou a estratégia de sua mestra e também só trabalhava História Antiga para não se comprometer

Apesar da importância inquestionável dos professores e seus saberes, no âmbito escolar (Nóvoa, 1995; Contreras, 2002; Tardif, 2002), só muito recentemente estes têm sido objeto sistemático de pesquisadores da área educacional. Anteriormente, mais precisamente do pós-guerra até o início dos anos de 1980, vigorou uma perspectiva pragmática na educação, que levou à realização de pesquisas cujas abordagens se pautavam pela visão de "processo-produto". Assim, os professores acabaram por ser relegados a um papel de coadjuvantes, sendo objeto de pesquisa apenas como um dos elementos dentre tantos outros que afetavam a aprendizagem dos alunos. Tais estudos se limitavam, muitas vezes, a focalizar aspectos comportamentais dos professores ou as habilidades necessárias à docência, num viés tecnicista (Borges e Tardif, 2001). Segundo Ana Monteiro (2002, p. 176), o foco desses estudos girava em torno do que *faz* o professor e não do que ele *sabe.* Pesquisas dedicadas às histórias de vida de professores, nas quais eles são chamados a participar como sujeitos, ganharam força somente nos anos de 1980. A partir dessa década, estudos diversos demonstram que "há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida)" dos docentes (Tardif e Raymond, 2000, p. 218).

Desde então, a concepção de que "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional" (Tardif, 2002, p. 11) tem norteado muitos trabalhos nos quais a voz do próprio docente tem que ser ouvida, de modo que, de objeto, tais atores passam ao lugar de sujeitos da própria pesquisa.

Há, desde a última década do século XX, uma produção científica expressiva acerca da profissionalização e dos saberes docentes, em vários países, inclusive no Brasil. Borges e Tardif (2001, p.14) falam de uma "era das reformas" no que diz respeito à formação dos professores. Reconhecem-se as especificidades dos saberes docentes, que pressupõem mais que a simples transmissão de um conhecimento produzido por outrem. O professor é detentor de um arsenal de saberes que se referem não apenas ao conteúdo com o qual trabalha, mas também à forma como ensiná-lo, como tomar possível a aprendizagem do outro. Segundo Maurice Tardif *(apud* Monteiro, 2002, p.182), o saber docente é um "saber plural e heterogêneo", "eclético e sincrético", "personalizado e situado", ou seja, é difícil separá-lo da pessoa, bem como um "saber temporal", adquirido ao longo do tempo

de experiência. Ser professor pressupõe conhecimentos de cunho teórico, mas também habilidades para se situar dentro da comunidade escolar, que se caracteriza por ser uma rede na qual o profissional deve se relacionar com seus pares, com os alunos e suas famílias, assim como com especialistas diversos que compõem a intrincada teia burocrática da qual a escola é parte integrante. Por isso, e pelo fato de que os saberes docentes são sempre partilhados, podemos afirmar que estes são sociais e repousam "sobre um sistema intrincado, que vai além do indivíduo" (Tardif, 2002, p.13).

Grande parte dos saberes docentes provém das experiências desses sujeitos quando alunos e em função de suas vivências desde a infância e a adolescência. Para Tardif e Raymond (2000), o professor, muitas vezes, explica sua escolha profissional através de uma naturalização da vocação ou até mesmo por influências familiares, creditando sua opção quase por um viés genético. Raul nos disse, muito sinceramente: "Eu não sou professor por opção; é de família, minha avó era professora, foi diretora de escola, eu tenho duas irmãs que são professoras. Esse lado de ensino, magistério, está na família". Marina também confessou que ser professora é uma questão familiar. Segundo ela, "a minha tia era professora, a minha outra tia era professora, a minha mãe era professora, a minha avó foi professora, vovó foi professora do Tancredo...".

Por outro lado, alguns dos docentes entrevistados falaram do acaso nas suas vidas empurrando-os para a profissão docente. Rômulo disse: "nunca pensei ser professor, nunca me imaginei dando aula." Ao mesmo tempo, ele não se lembra de nenhum professor que tenha sido marcante a ponto de influenciar sua opção. Carolina lembra os professores de História do ensino fundamental que a marcaram, negativamente, e relatou a falta que sentiu da disciplina quando cursou o Técnico em Química, apontando, nessa ausência, o motivo que a levou a escolher a graduação de História, sabendo que queria ser professora.

Os seis professores entrevistados falaram dos motivos que os levaram à escolha dos cursos de História e de Filosofia. Além disso, nos ocupamos da avaliação que eles fazem dessa formação profissional inicial, tanto da parte de conteúdo quanto da pedagógica dos cursos. Em suas lembranças, apontaram os

mestres que os marcaram, deixando entrever o que entendem ser as qualidades de um bom professor de História. Para Carolina, o professor tem que ser "um expert" em seu conteúdo. Bom é aquele que é um "poço de conhecimento", que é "qualificado" e que, além disso, como o seu professor de Metodologia na graduação, seja capaz de "transportar o aluno para qualquer parte da História". É com essas referências que a professora prepara suas aulas, tentando, sempre, fazer com que os seus alunos sejam capazes de "imaginar o cenário" quando aborda itens do programa de História. Raul se referiu a características ligadas ao cotidiano da profissão para avaliar positivamente um professor. Segundo ele, bom é aquele "que não falta, que cumpre a carga horária". Além disso, um bom professor de História tem que saber "narrar". Mariana e Marina reforçaram algo que surgiu na fala de todos os entrevistados e que se refere ao "lado humano" através do qual o bom professor deve ficar atento às necessidades típicas dos adolescentes e não diretamente relacionadas ao conteúdo da disciplina.

Dulce lembra que, logo ao concluir o ensino médio, foi fazer o curso de Pedagogia por "influência de colegas que já estavam fazendo". A professora completa: "fiz a Pedagogia e não gostei." Por isso, retomou os estudos e "como aqui em São João não tinha História, eu entrei para a Filosofia que tinha exatamente a História.". Segundo ela, "foi com o professor Gaio que a coisa desabrochou [por] toda aquela maneira dele trabalhar, o conhecimento dele, a maneira dele passar para a gente..." Dulce fez Filosofia pela possibilidade de ser professora de História e avalia seu curso como bom, mas considera-o "um pouco aquém daquilo que a gente faz", especialmente no que diz respeito à parte pedagógica.

A situação socioeconômica e a própria estrutura familiar levaram Mariana ao curso de Filosofia. A impossibilidade de sair da São João – devido ao alto custo –, bem como as restrições paternas levaram-na à graduação em Filosofia. Letras era uma outra opção, mas era um curso mais concorrido e, por insegurança, a professora acabou por optar pela Filosofia. Mariana demonstrou certo pesar pela escolha, em função de que, hoje, no seu entender, ser professor de Português é mais fácil que ser professor de História. Segundo ela, há uma valorização maior da

primeira disciplina, em detrimento da segunda, decorrente do fato de que "História você pode explicar para [o aluno] ou não, se ele quiser ele vai sozinho na fonte, ele aprende" e que é "maçante ficar explicando História" para alunos que não valorizam a disciplina.

A professora Mariana lembra que teve bons professores na graduação e que "o Antônio Gaio, professor de História, foi espetacular, muito bom" e "a professora de Didática era a Terezinha [que] era muito boa". Ela conclui dizendo que faria de novo o curso de Filosofia, se tivesse que escolher uma nova graduação, porque ela "foi muito boa e [lhe] deu base para trabalhar".

Marina explicou que cursou Filosofia porque lhe "dava o direito de lecionar História" que era sua "paixão". Diz que o curso foi "excelente", que o professor Tiago Adão Lara é "show" e que "queria ser igual a ele, dar aula igual a ele". Graças à influência desse mestre, ela é, hoje, uma professora "democrática" com os alunos, dando-lhes espaço e tempo para falar. Assim como Mariana, ela teceu elogios à professora de Didática – Terezinha – e confessou ser "muito Paulo Freire", pois "você aprende com o aluno".

Raul também se graduou em Filosofia em São João. Antes disso, porém, concluiu o curso de Comunicação Social em Brasília. Ele acha que o curso de Filosofia "foi ótimo, muito bom". O professor não se lembra da parte pedagógica do curso e diz que "o professor Gaio, um grande historiador, que tem suas falhas na didática, mas que era um grande professor, era um homem de um grande conhecimento" e que, apesar disso, "como professor de História, não acrescentou muito à [sua] formação".

Rômulo se formou em História. Sua fala foi carregada de contradições. O professor criticou sua formação inicial, desqualificando-a quanto ao seu significado para sua prática atual, taxando-a de "insuficiente" e "distante da realidade", "tanto a parte de conteúdo quanto a parte pedagógica". Ao mesmo tempo, falou com entusiasmo de Hobsbawn como leitura de referência desde os tempos de graduando. Ele credita a escolha pelo curso ao acaso e, apesar de desqualificá-lo pelo "excesso de teoria" reconhece

que "a formação [inicial] deu base, deu subsídio" para ele ser o professor que é hoje, para, logo em seguida, dizer que o mais importante, "a maior parte foi no dia-a-dia, foi a construção do dia-a-dia". Ele disse que teve, nessa fase, "grandes professores". Mesmo aqueles "mais tradicionais, mais antigos", com posturas político-ideológicas diferentes das suas, são objeto de admiração de Rômulo e ele lembra de "um professor que era absolutamente nazista" com o qual "brigava muito, mas [com o qual] nunca tinha problema".

Assim como Rômulo, Carolina também concluiu a graduação em História. A sua escolha se deu em função de se ver "útil para a sociedade como professora de História" e no "sentido de buscar respostas a todas aquelas indagações da própria vida". Ela avalia o curso como "ótimo" e que, naquele momento, ela começou a ver "o que é um professor qualificado, com quem você conversa e aquele professor é um poço de conhecimento". Seu professor de Metodologia é sua inspiração, pois, "ele conseguia transportar o aluno para qualquer parte da História". Em suas aulas, hoje, ela leva os alunos a imaginarem "todo o cenário" e quem lhe ensinou isso foi esse professor da graduação. Dos seis entrevistados, Carolina é quem tem mais convicção acerca da importância de sua formação inicial e falou disso espontaneamente. Segundo ela, uma boa graduação "dá suporte, dá segurança, um curso bem feito, onde você tem figuras sérias, se você estuda numa faculdade conceituada, ela te dá um suporte, te dá uma segurança". Mas, assim como os demais, ela acaba por priorizar o saber da prática. Ao que parece, a experiência desses sujeitos no nível da educação básica é mais significativa que o tempo da graduação e, muito do que fazem, hoje, em sala de aula, foi aprendido também em sala de aula, quando alunos, com seus professores de ensino fundamental e médio e, depois, ao entrarem no mercado de trabalho. Dessa maneira, a formação inicial torna-se uma lacuna, já que, em suas lembranças, ficaram as marcas de uma certa inadequação e insuficiência dos cursos de graduação que concluíram.

Pergunto-me aqui, qual será a própria concepção dos professores acerca de seu saber? Será que eles têm, de forma clara, a noção de quão multifacetado ele é e que múltiplas são as suas fontes? Para Perrenoud, "grande parte dos problemas

tratados por um profissional [do ensino] não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados" cabendo aos professores, no enfrentamento deles, constituírem seus saberes a partir da prática e da sua reflexão na e sobre a mesma (Perrenoud, 2002).

Segundo Lee Shulman *(apud* Monteiro, 2002, p.193), "ensinar exige um tipo especial de '*expertise*' ou arte, para a qual explicar e demonstrar são características centrais" e, ainda, "saber explicar porque faz o que faz é condição essencial para a profissionalização da docência e melhoria da qualidade do trabalho realizado". Esse autor cria, então, o conceito de "conteúdo pedagogizado" que engloba o "conhecimento da matéria ensinada", o "conhecimento pedagógico da matéria" e o "conhecimento curricular" (Borges, 2001, p.66) para se referir ao saber docente. As fontes desses conhecimentos, como já disse, são diversas, envolvendo a sua própria história, os momentos de formação inicial, formação contínua e a prática enquanto professor. Maurice Tardif (2002, p.21) pergunta-se se os próprios professores hierarquizam seus saberes em função de sua fonte. Segundo ele, parece haver, por parte dos docentes, uma tendência a priorizar o saber da prática. Para o autor, o critério usado pelos docentes é o da utilidade, sendo a prática reconhecida como o momento em que mais se aprende. Esse autor aponta mudanças nas reformas educacionais atuais em que já se percebe a proposição de uma formação docente pautada por "uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (Tardif, 2002, p.23).

Nesse viés de valorização do saber da experiência, Marina nos disse que "o que a gente aprende é na prática" e continuou argumentando que "a faculdade ainda está muito distante". Raul reconhece que "toda forma de conhecimento que você adquire influencia na sua formação", mas, ao lembrar da parte pedagógica no curso de graduação, afirmou que "era didático na fala e pouco na prática" e conclui que "na realidade, não se ensina para poder ensinar", avaliando que o saber da prática é mais significativo que o teórico. Dulce avalia sua graduação positivamente. No entanto, disse que "na sala de aula, é a questão do dia-a-dia mesmo, é diferente" e quando "o profissional se vê dentro de uma sala de aula, que enfrenta toda a problemática e todas as variações existentes", é que ele

aprende, de fato, a trabalhar. Rômulo recorda que, na sua época de estudante, "a universidade ficava muito nas metodologias, nas discussões teóricas", que se "formava um monte de teóricos, mas que não sabia um aspecto histórico para analisar, [...] fazia-se análise em cima do vazio" e que "conhecimento básico, de conteúdo, factual mesmo, ninguém tinha". Assim, para esse professor, "é com a experiência que você vai adquirindo essas coisas". E mais: "formação acadêmica te dá milhões de metodologias, milhões de fórmulas lá, mas a hora que você chega no dia-a-dia da prática perde totalmente, você tem que construir tudo, do zero, praticamente". Paradoxalmente, Rômulo reconhece que esse saber acadêmico, típico de sua formação inicial, capacitou-o "para compreender melhor, para ter instrumentos" na sua prática como professor. Carolina avalia muito positivamente sua graduação. Segundo ela, o curso "não só [lhe] deu muita base, mas inspiração para a vida acadêmica, no sentido de magistério", inclusive a parte didático-pedagógica, por ter começado a lecionar desde o início do curso. No entanto, mesmo aqui permanece a separação entre o espaço da formação e o trabalho, quando a professora confessou nunca ter levado para a sala de aula, na faculdade, suas questões e problemas enfrentados na prática docente, por sentir que não havia espaço para tal.

Na roda da memória, todos os professores relembram colegas e professores da graduação, avaliam sua formação inicial, grosso modo positivamente, ainda que apontem lacunas que tiveram que ser preenchidas a partir de sua experiência. Carolina afirmou que seu curso de graduação "foi ótimo" e que só teve "professores experts mesmo em seus conteúdos". Raul disse que o curso de Filosofia "foi ótimo" e que, a partir dele, compreendeu "o sentido, a beleza e o conteúdo das palavras" O professor observou, no entanto, que a parte de História pouco lhe acrescentou e as disciplinas pedagógicas eram muito fracas. Dulce avalia sua formação inicial como boa, mas também desvinculada da prática. Rômulo afirmou que sua graduação ficou "devendo, como qualquer formação" fica, sempre, a dever. Marina contou que o curso de Filosofia foi "excelente, maravilhoso!". Mariana

disse que seu curso foi "muito bom" e que lhe "deu base para trabalhar". No entanto, apesar das boas lembranças, nenhum deles retornou às faculdades ou universidades nas quais concluíram seus cursos. O distanciamento do lugar de formação inicial é justificado, no mais das vezes, pela falta de tempo e também pelo "medo de incomodar as pessoas", como nos disse a professora Dulce. Por isso, quando precisa de ajuda, ela se apóia nos colegas de trabalho. Os outros professores disseram que resolvem seus problemas sozinhos.

Para esses professores, rememorar obras e/ou autores significativos nesse período foi relativamente difícil. Em alguns casos, foi necessário instigar mais a memória deles para que citassem um(a) obra/autor, explicando o significado em sua formação. A exceção foi Rômulo, que citou, sem titubear, Eric Hobsbawn como leitura constante. Raul e Mariana, depois de algum esforço, citaram como obra e autor prediletos o Mito da Caverna, de Platão, sendo que ela explicou sua preferência porque esse filósofo "bateu com o [seu] lado místico", traço típico de sua personalidade. Carolina lembra-se do livro *As veias abertas da América Latina* como uma obra importante na sua época de graduação, embora tenha se confundido com o nome do autor: citou José Júlio Chiavenato, em vez de Eduardo Galeano. E ela ainda se recorda de que, quando pegou o livro para ler, "ele era proibido", o que fez com que ele se tornasse um "troféu". Dulce confessou gostar muito de Nietzsche, mas não soube explicar por quê. Marina citou vários nomes, como Frei Beto, Rubem Alves e vários autores de livros didáticos, e se declarou "apaixonada por Paulo Freire".

Maurice Tardif aponta mudanças nas reformas educacionais atuais em que já se percebe a proposição de uma formação docente pautada por "uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (Tardif, 2002, p.23). No entanto, o contato com os seis professores aponta-nos uma outra percepção deles em relação à universidade. O distanciamento, na maioria dos casos, é creditado ao excesso de trabalho e às diferenças existentes entre os dois locais. Carolina disse que resolvia as questões do dia-a-dia sozinha, pois "achava muito pequeno para, de repente, ser feita uma colocação num outro meio" e confessou que nunca transportou "o problema da sala de aula para dentro da universidade". Mariana também garantiu que resolve tudo sozinha, assim

como Rômulo, mas, quando inquiridos a respeito dos motivos, nenhum dos dois soube explicar. Raul, por seu lado, voltou à faculdade, mas com uma questão prática: como trabalhava com 3º. ano, queria "ter noção de temas ligados ao vestibular".

Para além dessas questões mais gerais acerca dos saberes docentes, é necessário lembrar que a maioria desses professores de História é formada em Filosofia. Dentre os seis entrevistados, apenas Carolina e Rômulo se graduaram em História, enquanto Dulce, Marina, Mariana e Raul concluíram o curso de Filosofia. Mais que a escolha pela profissão docente, o que levou esses professores a escolherem a disciplina com a qual trabalham? Carolina, por exemplo, deixou a Química de lado e optou por História por achar que, dessa maneira, seria mais "útil à sociedade e que a História sempre deu respostas às suas perguntas". Quando aluna, odiava a disciplina e não tem boas lembranças dos seus professores. No entanto, no 2º grau, segundo ela, "você já começa a pensar a respeito da humanidade, os problemas sociais" e percebeu que "estudando História [...]conseguia entender muito o que estava acontecendo, o porquê que aquela situação estava acontecendo". Rômulo credita sua escolha à casualidade, mas confessou que, como aluno, sempre gostou da disciplina e que "*gostava de ler na Biblioteca, procurava sempre ler obra histórica*" e "gostava de ver filmes históricos". Ele disse, no entanto, que "fazer opção de trabalhar com isso, viver disso tem um pouco de acaso", que nunca imaginou se tornar um professor. Raul fez Filosofia por achar que "*é a base de todo o conhecimento*" e "para ensinar História", já que, em São João, esse era o curso oferecido pela Fundação Dom Bosco. O professor declarou que seu gosto pela História foi despertado pela narrativa, pelas histórias bíblicas que, desde criança, o enlevavam. Além disso, resolveu se "valorizar" naquilo que podia, ou seja, tomando-se "um homem culto", já que lhe faltavam "charme", "beleza" e "elegância". Para Dulce, "a História é muito bonita, esse descobrir, todo dia estar descobrindo coisas (...) a gente acaba descobrindo que a História é uma construção constante". E que "é essa construção constante que [a] encanta". Para ela, "em História, acabamos aprendendo com os

alunos, que trazem conhecimentos que fazem a gente refletir, repensar uma idéia e buscar mais conhecimentos". Mariana não conseguiu dizer, exatamente, o porquê de ser professora dessa disciplina, demorando a se lembrar o que a fez cursar Filosofia e não Letras, por exemplo. A professora cogitou ter escolhido o primeiro curso por ser mais fácil ingressar na faculdade. Marina falou da influência de sua tia, também professora de História e a proximidade com as questões políticas nas quais sua família esteve sempre envolvida.

A opção de parte desses docentes passou por uma questão de ordem prática, já que a graduação em Filosofia – curso oferecido pela faculdade local – os habilitava para lecionar História. No entanto, em suas falas, podemos entrever o gosto pela narrativa, o prazer da fruição do conhecimento que é (re)construído indefinidamente, inclusive no contato com os alunos, e a valorização da História pela possibilidade de marcar um lugar no grupo social pela erudição, como é o caso de Raul, cuja "auto-estima era muito baixa".

Segundo Ana Monteiro (2002, p.7), os professores dominam e produzem saberes – escolar e docente. Enquanto o primeiro envolve questões relativas à "transposição didática", aqui entendida numa concepção dialógica entre teoria e prática, sem hierarquização, o segundo diz respeito ao fato de que, para ensinar, o professor deve ir além do seu conhecimento do conteúdo, dominando outros saberes com os quais garantirá inteligibilidade à sua disciplina. Em relação à História ensinada, temos, portanto, que considerar a especificidade da produção do conhecimento histórico pautado pela consciência da sua provisoriedade e de que maneira isso se reflete na prática dos professores dessa disciplina, na sua adaptação ao contexto escolar.

A questão que se coloca, então, é que tipo de saberes esses docentes – formados em Filosofia – mobilizam para conduzir suas aulas? Será que eles têm domínio das questões teóricas relativas à construção do saber histórico? Estão eles a par das discussões historiográficas que têm proposto novas abordagens que, parece-me, não chegaram, ainda, aos livros didáticos? Em caso afirmativo, de que maneira isso influencia sua prática em sala de aula?

Imaginando que a formação inicial desses docentes seja precária, em relação à epistemologia e teoria da História, há que se indagar, então, que outro tipo de saber esses profissionais mobilizam em sua prática. Do ponto de vista do saber acadêmico, o que significa a sua formação de filósofo? Quais os desdobramentos

das questões relativas ao ensino de Filosofia na sua atuação em uma disciplina distinta? Segundo Rodrigo Dantas (2004), a problemática filosófica e cientifica caracteriza-se pela abertura e provisoriedade, em que a geração de novos objetos, novos problemas e horizontes ocorre a partir de uma determinada questão. Nesse processo, o autor aponta o primado das perguntas sobre as respostas. No entanto, ainda de acordo com Dantas, "na ordem imperial da razão disciplinar, esse primado tende a ser invertido: a resposta, a síntese, a ordem, sua explicação e seu sistema é que passam a delimitar, regular e controlar, desde seus próprios termos, num circuito que se retroalimenta", num processo de domesticação do pensamento de modo que "o ensino e o aprendizado se configuram sob a perspectiva reificante, alienante, colonizatória e escravizante da mera transmissão de conteúdos e conhecimentos reificados" (Dantas, 2004, p.131-132).

Tendo isso em vista – a formação inicial dos professores entrevistados –, o roteiro de entrevista foi organizado de modo que eles dissessem de que maneira organizam o conteúdo programático ou como escolhem os livros didáticos, por exemplo. Além disso, foi pedido que eles explicitassem de que maneira chegaram a tais escolhas. Todos os docentes, tanto os formados em História quanto os formados em Filosofia, quando têm autonomia para tal, organizam o conteúdo a partir de sua experiência como alunos, pois todos, em suas lembranças, se referem à organização cronológica do programa no qual estudaram. Raul disse: "é lógico que eu faço uma História linear, [pois] acho mais fácil do aluno compreender e do aluno associar fato com conseqüência". Dulce explicou que, na rede estadual, não se adota livro didático e que, por isso, ela monta uma apostila tendo em vista a determinação do CBC - Conteúdo Básico Curricular _[3] cuja "ênfase é na História do Brasil no contexto mundial". Ela, no início do ano, faz "um textinho para eles darem uma olhada em História Antiga", passando, depois, a "estudar do Feudalismo para cá; aí vem a História do Brasil, já pegando o período moderno e contemporâneo". Rômulo disse que trabalha "o processo histórico". Perguntei o que entende por processo histórico e ele respondeu: "o processo

[3] Segundo a professora, o CBC é ditado pela própria Secretaria do Estado de Educação, que determina um programa mínimo de História a ser cumprido.

histórico é o processo da transformação, ou seja, você não pode estudar a implantação do capitalismo sem você entender crise feudal, sem você entender Antigo Regime, sem você entender as revoluções do século XVIII." E o professor continuou: "o menino tem que ter essa noção do caminho que as coisas percorreram para chegar até ali para poder, depois, saber questionar alguma coisa ou analisar alguma coisa." Mariana lembra-se que, no seu tempo de estudante, o que mais viu foi História do Brasil. Ela tem "uma vaga lembrança" do programa. Com certo esforço, citou um professor que trabalhou também História Antiga e Idade Média. Ela se refere a isso como História dividida por temas. Marina não disse, claramente, que trabalha dentro da seqüência cronológica, mas, ao longo de toda a nossa conversa, foi mostrando sua preocupação com datas e fatos. Ela faz um jogo de memorização com seus alunos, por exemplo, em relação à República Velha: "Treze presidentes na República Velha [...] um e três. [...] Um é quem proclamou a República [...] Marechal Deodoro da Fonseca. [...] E o décimo terceiro, você sabe quem é? [...] Washington Luis. [...] Um e três, o três você sabe quem é? [...] O três é Prudente de Morais...". Nesse jogo, Marina faz seus alunos decorarem os nomes de todos os presidentes desse período da História do Brasil. Assim como era obrigada por sua professora a "recitar vírgula por vírgula" a História da Grécia e de Roma. A professora nos contou que, em meados dos anos de 1980, mediante a necessidade de cumprir o programa de História em tempo exíguo, numa determinada escola, acabou por inverter a ordem do conteúdo, partindo do presente para o mais distante. Perguntei se tinha lido ou visto essa proposta em algum lugar e ela me respondeu: "foi aí que eu aprendi, a prática que me ensinou".

Tendo em vista a formação inicial em Filosofia de quatro dos docentes entrevistados, incluí questões relativas ao ensino dessa disciplina e de que maneira esses professores trazem esse aprendizado para a sua prática como professores de História. Marina afirmou que foi fazer Filosofia porque ela lhe "dava o direito de lecionar História que era [sua] paixão". O curso não a ajudou muito, pois, "na verdade, o que a gente aprende é na

prática, não adianta, a faculdade ainda está muito distante". Segundo a professora, o que aprendeu no curso de Filosofia foi "a valorização humana; não há a verdade absoluta, tudo pode ser reconstruído...". Com isso, ela adota uma prática democrática com seus alunos, deixando espaço para eles falarem. Mariana também disse que a graduação foi importante nessa "questão do lado humano", mas que, na parte de conteúdo, o que aprendeu não tem relação com sua prática. Dulce avalia, de um modo geral, o seu aprendizado da graduação como algo que fica "aquém daquilo que a gente faz, [que] na sala de aula e a questão do dia-a-dia, é diferente" do espaço acadêmico. Para Raul "a Filosofia te dá um embasamento vasto e profundo que te leva a compreender os fatos e conseqüências, [ela] te desperta para o mundo, te integra ao saber".

Da parte pedagógica, nessa formação, os professores pouco se lembram. O curso de Filosofia da antiga Fundação Municipal de São João oferecia, em sua grade curricular, as disciplinas de História Geral e de História do Brasil, bem como a Prática de ensino dessa disciplina. Todos os entrevistados referiram-se ao professor das duas primeiras como "um grande professor, [...] um homem de grande conhecimento", segundo Raul, ou que "ele era muito bom, ele não faltava, cumpria a carga horária integral", sendo uma influência forte para Mariana, e quem, de fato, despertou Dulce para a beleza da História.

Tendo em vista que esses professores cursaram duas graduações diferentes – História e Filosofia –, é interessante notar que suas percepções acerca de seus próprios saberes pouco se diferenciam. Todos valorizam mais a experiência em detrimento de sua formação inicial, à exceção de Carolina, que afirmou: "a base de tudo é a formação acadêmica". Quando inquirido, de forma mais contundente, sobre a sua formação inicial, Rômulo também confessou que a sua crítica passa não pela má qualidade da graduação, mas pela incompletude do curso. Lembrando que esses dois últimos professores citados são, justamente, os graduados em História.

Para Tardif e Raymond, "a questão dos saberes dos professores, do ponto de vista de sua relação com o tempo, não é uma tarefa fácil em si mesma" (Tardif e Raymond, 2000, p. 212). A percepção desses professores acerca de seus saberes

está relacionada ao tempo de carreira profissional. Esses autores falam, por exemplo, do início da carreira de professores caracterizado pelo que chamam de "choque com a realidade", fruto do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [e da] desi1usão e desencanto dos primeiros anos de profissão". Num segundo momento, o professor deve se inserir no "sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" e, por último, eles descobrem os alunos "reais" que "não correspondem à imagem esperada ou desejada" (Idem, 2000, p. 226, 227).

Ao contrário, nesta pesquisa, os professores entrevistados estão na profissão há mais de 20 anos e pode-se perceber um desgaste e desencanto, se não com a sua atividade, com os alunos de um modo geral. Eles falam de um tempo em que os alunos estudavam mais, ou que era mais fácil lidar com os discentes, pois, hoje, "a violência" e "o desinteresse" diminuem a motivação para o trabalho. Além disso, a memória desses sujeitos vai sedimentando práticas e definindo o modo de ver seus saberes, muito mais ligados à carreira que à formação inicial. Mariana, justificando lapsos de memória, disse que se "formou em 1981", ficando difícil lembrar coisas tão distantes com minúcias.

As lembranças dos docentes entrevistados apresentam-se, muitas vezes, custosas. Curiosamente, esses professores de História, de um modo geral, explicam suas trajetórias pelo acaso ou pela naturalização de uma vocação familiar. Apenas Carolina explica sua escolha tendo como motivação inquietações de cunho social. Marina aponta motivações políticas no gosto que tem pela História, mas ainda persiste, em sua fala, a explicação pelo viés familiar, já que a sua família sempre esteve ligada aos Neves, que deram e dão projeção nacional para a cidade de São João del-Rei. Perde-se, assim, em parte, lastro social, ainda que essas memórias tenham se constituído no âmbito familiar e da comunidade na qual esses atores se inserem, seja no passado, como alunos, seja no presente, como professores.

Os cursos de formação continuada dos quais esses docentes participaram espontaneamente não se constituíram mecanismo e espaço de reflexão para que eles pensassem a sua própria formação e os seus saberes. Mesmo porque, as escolhas por tais cursos passaram, muitas vezes, por questões de ordem prática. Marina contou que fez uma pós-graduação em Docência Superior porque "todo professor tem que ter a prática de ensinar" e, em seguida, confessou que o procurou porque "ia ganhar mais".

Mariana fez pós-graduação na área de História do Brasil e disse que o fez porque queria "subir profissionalmente". A professora garantiu que o curso não afetou sua prática, pois, "já era muito experiente, tinha muitos anos de magistério" e que esse tipo de curso "acrescenta, mas mudar a maneira de trabalhar, não." Segundo ela, "quando o professor é um bom professor, ele já é assim; o que vem depois vai acrescentando. Acrescenta porque ele é bom, se ele não é bom não adianta nada, não."

Rômulo confessou não ter procurado um curso de pós-graduação por falta de tempo e de vontade em função de um "desestímulo mesmo em relação à profissão" e ao excesso de trabalho. Logo em seguida, ele observou que o tempo é você quem faz ou não. Houve um momento em que iniciou um curso de pós-graduação, oferecido pela antiga Funrei, mas as aulas eram à noite, um turno em que, geralmente, ele leciona.

Carolina fez uma especialização em Museologia e chegou a completar os créditos de mestrado, mas questões pessoais e familiares impediram-na de concluir o curso. Ela reconhece que essa experiência a ajudou "a buscar o conhecimento através da pesquisa" e que isso influenciou sua prática, pois, "esse espírito científico de pesquisa é muito importante, no caso do professor, em sala de aula com os alunos" para "despertar o interesse" e a busca de informações por parte dos discentes.

Dulce teve a oportunidade de fazer um curso de formação continuada na área de Educação. A professora, quando inquirida de que maneira esse curso afetou sua prática, avaliou que "não ajudou muito", na área de História, mas que "ajudou na área de didática, de manejo, de como trabalhar".

Em busca de "outros caminhos", Raul fez uma pós-graduação em Administração e Recursos Humanos na Funrei. Essa busca foi determinada por interesses externos à escola e estava ligada ao fato de sua família ser proprietária de uma empresa na qual trabalha também. Perguntado se esse curso lhe trouxe alguma coisa para sua prática em sala de aula, o professor respondeu que "o aprendizado é um contínuo; pensar é conhecer" e que, por isso, ele não pode "falar de onde, como e quando" veio seu conhecimento.

Muito religioso, o professor credita sua participação na Renovação Carismática como um momento importante, que acabou levando-o a um curso de Teologia e, também, como um mecanismo para "aperfeiçoamento da fala em grupo", problema do qual ele se ressente muito.

A motivação desses docentes na busca por formação continuada passa, muitas vezes, por questões de ordem prática, tais como obter melhorias salariais ou até mesmo superar deficiências de cunho pessoal na condução do fazer cotidiano escolar. No mais das vezes, as carências detectadas por eles na formação acadêmica não os impulsiona em direção aos cursos de formação contínua. Para o professor transitar e atuar na teia das relações escolares, tendo como objetivo o ensino e a aprendizagem, ele tem que deter uma gama de conhecimentos, técnicas e habilidades que o distinguem de qualquer outro profissional. Seu conhecimento vai além do saber acadêmico e científico, sendo adquirido, também, através da prática e de sua vivência social. O saber dos professores é constituído na interface entre o individual e o social [e ele] não provém de uma fonte única", como já dito anteriormente (Tardif, 2002, p. 16, 20).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores detêm esse leque de conhecimentos, o seu saber é socialmente desvalorizado. Apesar da desvalorização da profissão docente, desses "profissionais, exige-se-lhes quase tudo" (Nóvoa, 1995, p.12), sendo, ainda, muito comum a sua responsabilização pela crise da educação. Segundo Forquin, a nova sociologia, no contexto neoconservador dos anos 80, leva a "fazer acreditar que 'tudo se passa, na realidade, na mente dos professores' e que são eles, sem dúvida, os principais responsáveis por todos os males que afetam o sistema educativo, em particular o fracasso escolar, que atinge, massivamente, as crianças originárias dos meios populares" (1993, p.117).

Independentemente da formação inicial dos professores entrevistados, o que fica mais evidente em suas falas é uma valorização de um saber mais ligado à forma de ensinar, *expertise* ou arte, no dizer de Shulman, do que o saber relativo à disciplina com a qual se trabalha, ainda que os mestres de referência fossem sujeitos portadores de "grande conhecimento". Além disso, esses professores, ao creditar sua trajetória profissional ao acaso e à vocação familiar, acabam por negar a importância de sua própria História, deixando-nos entrever uma concepção, aprendida ao longo da vida escolar, de que a História é algo externo, distante, protagonizada por grandes homens, com seus grandes feitos. Não é gratuito o fato

de que os seis entrevistados desqualificaram-se quando convidados a participar da pesquisa. De um modo geral, todos disseram, desculpando-se, não ter nada importante ou substancial que pudesse contribuir para a realização de um trabalho acadêmico.

Na verdade, o que se percebe no diálogo com esses sujeitos é que, imersos no cenário educacional, prenhe de velhos problemas por serem resolvidos e novos desafios que se colocam à escola hoje, eles buscam, em sua experiência de vida, instrumentos que os ajudem a lidar com essas questões. No fazer cotidiano de sua profissão, amparam-se no cabedal de conhecimentos que eles detêm, valorizando o saber adquirido pela experiência, já que a formação inicial apresenta-se como estrada vicinal – o saber acadêmico – numa estrada contínua, cujo trajeto é marcado pela vivência no âmbito da escola, seja como aluno, seja como professor.

CAPÍTULO 3

NA RODA DA MEMÓRIA, SUJEITOS DE UM LUGAR

Um espaço urbano é percebido de imediato a partir de sua aparência: a disposição do casario, a existência de grandes prédios ou não, seu estilo, o traçado das ruas, suas praças, monumentos... Imediatamente após, o funcionamento da cidade passa a ocupar quem a visita e ali está por motivos diversos – a serviço, em viagem de turismo, passagem simplesmente. Nesses casos, a avaliação passa por questões relativas aos serviços que aí são prestados, informação, fluência do tráfego, restaurantes, hotéis e pousadas, a existência de locais voltados para o lazer etc. Pode-se, nesse contato, estabelecer relação com o lugar visitado a partir de sensações inicialmente efêmeras, mas que ficarão marcadas na memória através de lembranças agradáveis ou não de situações vividas nesse lugar. Defini-lo como agradável, bonito ou não passa, muitas vezes, tanto por questões subjetivas quanto pela objetividade dada pelo estilo arquitetônico, pelas características naturais do local onde se situa a cidade, etc.

Os moradores desse espaço urbano, nativos ou não, vivenciam-no de modo diverso já que, para além do patrimônio arquitetônico, é ali que está constituída a sua rede de relações sociais, os laços familiares que pressupõem um envolvimento afetivo, lembranças individuais e coletivas que dão ao sujeito a sensação de pertencimento. Segundo Tuan (1983), nesse caso, temos a constituição de um "lugar", ou seja, a segurança decorrente do estabelecimento de estar num território conhecido, entre aqueles com os quais compartilhamos certas experiências, lembranças e sentimentos. Para esse autor, podemos conhecer esse lugar intimamente, gostar ou não dele em função das experiências nele vividas, mas "a sua imagem pode não ser nítida" por sermos "de dentro". Se àquele que "vê de fora", o turista, falta o "peso da realidade" em função da fugacidade de sua visita, o habitante do lugar pode se deixar levar pela banalização dos monumentos, símbolos e aparência concreta do espaço urbano.

Cada cidade contém uma história, seja pelo seu patrimônio material e imaterial, seja pela relação que seus moradores com ela estabelecem. O conhecimento dessa história pressupõe um exercício no qual sejamos capazes de, mesmo sendo "de dentro", olhar "de fora" o lugar de nossas experiências num

movimento de distanciamento e aproximação desse “objeto” que é, enfim, o nosso território, o nosso “lar”.

A relação que se estabelece com um “lugar” envolve não apenas afetividade, mas também a própria constituição de uma identidade cujo sujeito portador de uma memória – individual e compartilhada – compreende o mundo e a si próprio a partir de referenciais oriundos de sua experiência. Nesse sentido, o espaço urbano como um “universo de imagens” (Knauss, 2003) assume uma importância pedagógica, pois seus monumentos, símbolos e lugares reservados à preservação da memória têm a função de contar a história de uma cidade. Segundo Miranda (2004, p.85), a cidade vista como um texto é “um lugar de memória e de esquecimento” e os seus “resíduos materiais existentes [...] que se perpetuam como fragmentos objetivos da memória de outros tempos convivem com memórias diversas essenciais à construção de uma identidade”. Paradoxalmente, a concretude desses lugares pode levar ao apagamento, ao silenciamento e à negação de memórias diversas sob uma proposta que se queira hegemônica. A partir dessas questões podemos pensar de que maneira professores de História, numa cidade que se projeta como uma “cidade histórica”, lidam com os vestígios materiais de épocas diversas que compõem o cenário no qual estão imersos cotidianamente. Qual será o peso desse cenário na constituição dos saberes desses docentes, tendo em vista que eles são de lugares distintos dessa cidade que, se olhada com mais acuidade, abriga em seu espaço outras cidades de perfis muito diferentes daquela que se quer única? Será que o ser de uma “cidade histórica” agrega algum tipo de elemento que contribui para a composição do repertório de saberes e representações que os professores têm acerca da História?

De um modo geral, quando nos referimos a uma “cidade histórica”, consensualmente pensamos numa cidade colonial, como se histórico fosse apenas aquilo que representa um passado mais distante. Quanto mais antiga for a “cidade histórica”, maior a admiração que ela provoca. Numa perspectiva do antiquário e do erudito, encerrados “em uma concepção passadista da história” e que se ocupam da coleta de dados sem se preocupar com a explicação histórica (Bloch, 2001, p.25), o critério de antigüidade e quantidade do acervo é que define a maior ou menor importância de uma “cidade histórica”. Nesse sentido, alguns personagens, fatos, monumentos são selecionados como memoráveis enquanto outros são relegados ao esquecimento.

Podemos apreender, portanto, a história de uma cidade a partir das suas evidências concretas e visíveis, mas também a partir das narrativas de seus moradores. Tais narrativas ganham sentido histórico perpassando "todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana", efetuando-se num jogo em que "procedimentos inconscientes" – recalque, afastamento, reinterpretação das lembranças – deixam entrever uma história constituída de elementos de memória que se quer explicitar e perpetuar, bem como outros tantos que se deseja esquecer (Rüsen, 2001, p. 169).

No caso de São João del-Rei, as falas dos professores denotam essa ambigüidade entre a lembrança e o esquecimento, quando, no fio da história de cada um, dependendo do local onde se mora e do lugar social que se ocupa, a cidade aparece não como uma, mas várias, independentemente da perspectiva que a classifica, genericamente, como uma "cidade histórica". Por detrás desse rótulo esconde-se uma multiplicidade de vestígios de épocas diversas cujas características estão encravadas nos logradouros públicos, nos prédios, nas Igrejas, cujos sinos ainda marcam o tempo e anunciam acontecimentos, e na tradição musical, por exemplo.

A origem da cidade de São João del-Rei está diretamente relacionada à descoberta e exploração do ouro na colônia, em fins do século XVII, início do XVIII, ainda que a mineração não tenha sido a atividade que motivou o início do povoamento local. Ao que parece, até a descoberta do ouro de aluvião às margens do rio das Mortes, a atividade agropastoril é que caracterizou a economia na região (Graça Filho, 2002, p. 36). Em 1705, logo após a descoberta do ouro no que hoje se denomina Alto das Mercês, surgiu o Arraial de Nossa Senhora do Pilar do Rio das Mortes, que foi elevado à vila já em 1713, com o nome de São João del-Rei, denominação que foi mantida após 1838, quando ascendeu à condição de cidade (Gaio Sobrinho, 1996).

Segundo Graça Filho (2002, p. 36), passado o auge da exploração aurífera, no início do século XIX, São João del-Rei "retornaria às características primárias de sua economia", cujas atividades – agrícola e pastoril – jamais deixaram de ser praticadas ao lado da mineração. Segundo esse autor, muito raramente se constituíram, na região, fazendas dedicadas exclusivamente às lavras. O clima ameno, o solo fértil, as boas condições de irrigação fizeram com que essa vocação

agropastoril se configurasse uma alternativa viável em meio ao decréscimo da produção do ouro.

A proximidade com o Rio de Janeiro, sede da Corte a partir de 1808, e o acesso à Estrada Real fizeram de São João del-Rei "um dos mais importantes caminhos do escoamento da produção mineira" até, pelo menos, meados do século XIX (Graça Filho, 2002, p. 38-39). Segundo esse autor, ainda que se tenha verificado um refluxo da atividade comercial na região, entre as décadas de 60 e 80 do século XIX, não podemos falar de uma decadência generalizada da economia da cidade que, nesse período, figurou como o segundo município em arrecadação, em Minas Gerais, sendo superado apenas pela capital, Ouro Preto (Idem, p.40).

Se, na cidade, há uma bibliografia relativamente abundante em relação aos séculos XVIII e XIX, sobre sua história no século XX pouco se escreveu, reforçando a perspectiva de valorização do Setecentos e a exploração aurífera em detrimento dos períodos que se seguiram à crise da mineração em toda a região das Minas. Segundo Gaio Sobrinho (1995), "o século XVIII é o século do ouro" e ainda "permanece vivo", em São João del-Rei, nas "românticas reminiscências materializadas em suas igrejas, em suas estreitas e sinuosas ruas...". Apesar dessa visão de decadência, nota-se, na cidade, uma relativa prosperidade do final do oitocentos até o início do século XX e isso fica evidente, de acordo com Lima (1995), na arquitetura em estilo variado – eclético, neoclássico, neocolonial, neogótico, art-déco etc. – convivendo com o casario mais antigo. Ainda segundo o autor, apesar do recuo de sua importância econômica, a partir da primeira metade do último século, a cidade ainda mantém sua "relevância urbana" assentada numa pequena industrialização têxtil, alimentícia, de móveis e calçados.

Se pensarmos a cidade como "um texto" (Miranda, 2004), temos escrita, no traçado das ruas, no patrimônio histórico, cultural e arquitetônico de São João del-Rei, a evolução de uma história bastante peculiar em relação às demais cidades mineiras setecentistas. Ao contrário de quase todas, o espaço urbano sãojoanense é uma mescla de monumentos, casario, logradouros, através dos quais o visitante pode reconstituir a evolução, os impulsos e os revezes econômicos que se refletiram na produção artística e cultural, bem como na arquitetura da cidade. Desde as ruas, com suas construções típicas do século XVIII, até os casarões da segunda metade do século XX, passando pelos prédios datados do oitocentos, São João apresenta sinais concretos de sua evolução histórica. Vestígios dos tempos áureos da extração mineral, como as pontes de pedra em estilo romano; a estação e a Maria Fumaça

como marcas evidentes da vocação comercial da cidade no século XIX; sinos de igrejas barrocas imponentes que anunciam festejos ou a morte de alguém se misturam, ainda hoje, aos sons do ensaio de suas orquestras, ao apito da fábrica de tecidos e aos ruídos de toda a gente que circula por bancos, escolas, casas comerciais, em uma cidade cujo funcionamento não difere de outras de mesmo porte.

Enquanto Tiradentes, a cidade vizinha, ou Ouro Preto guardam traços preservados do século XVIII em seus "centros históricos", São João del-Rei caracteriza-se pela mistura de construções de diversas épocas. Conhecê-la produz, às vezes, um estranhamento que pode ser superado quando se olha a cidade como ela é e não como se esperava que fosse. Assim se descobre a singularidade e a beleza de São João. Qual um pescador de pérolas, é preciso sair à cata de elementos arquitetônicos, de monumentos que possibilitam um passeio pelos quase três séculos de História da cidade. Segundo Ítalo Calvino, ao descrever a imaginária Zaíra, em seu *As Cidades Invisíveis*,

> "A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros, nas bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras." (Calvino, 2004, p.15).

A leitura do espaço citadino pressupõe um desejo daquele que a vê. "A cidade não conta o seu passado"; ela possui sinais que podem ser "lidos". Para o turista, aquele que "vê de fora" (Tuan, 1983), São João del-Rei, cidade tricentenária, é um lugar em que a história se faz presente a todo momento através de seu patrimônio arquitetônico e artístico, da permanência de tradições culturais dos séculos XVIII, XIX e XX. O seu cenário pode inspirar, em quem a visita, surpresa, estranhamento e admiração pelo inusitado da multiplicidade de vestígios de épocas distintas postos de forma contígua.

Para além do chamado "centro histórico", São João comporta um mosaico de bairros, a maioria ocupada em épocas mais recentes, como é o caso da Colônia do Marçal. Esse bairro tem sua história ligada à chegada e ao estabelecimento de imigrantes italianos já no século XX. Até recentemente, ele apresentava características mais rurais que urbanas. Ao lado de pequenos sítios voltados para a

atividade agropastoril, foram se formando chácaras pertencentes aos habitantes do "centro histórico" mais voltadas para o descanso e lazer. Atualmente, na região, é grande o número de pousadas que compõem o cenário da Colônia do Marçal. Para muitos, aqueles sítios onde se buscava refúgio nos fins de semana tornaram-se moradia permanente. Apesar dessa diversidade, ainda é bastante evidente a presença dos descendentes de italianos que nos primórdios ali se estabeleceram. Hoje, pousadas, logradouros, a escola do bairro têm nomes que nos fazem lembrar, a todo momento, a presença desses imigrantes.

O bairro de Matosinhos constitui outra região bem marcada da cidade. Temos descrições minuciosas do local, feitas por viajantes estrangeiros que por lá passaram no século XIX. Auguste de Saint-Hilaire, naturalista francês, esteve na região em 1919 e deixou registrado o seu encantamento diante do vale onde pôde usufruir a "vista mais risonha", depois de longos meses viajando por paisagens muitas vezes "ásperas e selvagens" de Minas Gerais (Gaio Sobrinho, 1996, p. 12). Atualmente, o Matosinhos é quase uma cidade independente, com uma grande concentração demográfica, centro comercial dinâmico, escolas, clínicas etc. Populações de bairros menores, mais recentes e próximos, vivem sob sua esfera de influência, formando uma unidade que é chamada, pelos locais, de "Grande Matosinhos". Em sua rua principal circula um grande volume de carros, ônibus, bicicletas, carroças etc. O trânsito caótico e a poluição – sonora e do ar – indicam a degradação daquele ambiente. Do ponto de vista arquitetônico, temos uma variedade enorme de estilos que vão desde bucólicas casinhas até as construções sem planejamento e de gosto duvidoso.

O símbolo dessa ocupação do bairro está na destruição da Igreja de Bom Jesus do Matosinhos, em estilo barroco, no ano de 1970, e a construção, em seu lugar, de um santuário em moldes modernos, "sob inúteis protestos do Instituto Histórico local" (Gaio Sobrinho, 1996, p.14). Os moradores do bairro reagem, fortemente, mediante críticas e comentários negativos acerca do Matosinhos. Para aquele que "vê de fora" é difícil entender o sentido de pertencimento dos moradores do bairro.

De um modo geral, percebe-se, entre os sãojoanenses, um consenso com relação ao "atraso" da cidade, cujo passado foi marcado pela grandeza do ouro. Para eles, há um hiato entre o brilho do século XVIII e a opacidade do presente. Quando se referem ao passado, eles simplesmente ignoram o século XIX e grande parte do XX. Acredito ser essa visão reflexo de uma historiografia que defende a tese da

decadência mineira com o esgotamento do ouro. Parece-me que a maioria dos livros didáticos contribui para essa perspectiva, ao tratar da economia oitocentista restrita à cafeicultura. Nesse caso, São João esteve, durante essa centúria, no limbo, a vida de seus habitantes em suspenso. Segundo Afonso Graça Filho (2002, p.15), a cidade "prosperou no oitocentos e se industrializou embrionariamente no ocaso do Império. E que apesar disto, seus habitantes atuais a chamam de 'a cidade do que já teve', num desabafo que dispõe um passado faustoso diante de um presente não tão promissor".

Atualmente, em função da possibilidade de crescimento econômico a partir da exploração turística, a cidade vive um momento em que políticas públicas são implementadas de modo a valorizar o seu patrimônio cultural e arquitetônico[4]. A cidade está incluída no circuito *Trilha dos Inconfidentes* como parte de um roteiro mais amplo, a Estrada Real, um projeto do governo estadual de incentivo ao turismo. Há um discurso oficial de valorização do patrimônio local, mas aquilo que destaca São João del-Rei das demais cidades mineiras – vestígios dos seus quase três séculos de existência postos lado a lado – não se apresenta, ainda, como um diferencial. Há um reforço do período colonial e da opulência do ouro, aspecto no qual poderíamos considerar São João del-Rei como uma estrela de segunda grandeza na constelação de cidades coloniais mineiras, tais como as já citadas Tiradentes e Ouro Preto.

Ao identificarmos São João del-Rei como uma "cidade histórica", simplesmente legamos ao esquecimento grande parte de seu passado, excluindo de sua evolução momentos significativos de sua História, denotando cegueira diante dos vestígios concretos de tempos outros que não o da exploração do ouro. Os moradores se orgulham da Rua Santo Antônio, com seu casario colonial, e nem se referem à Rua Balbino da Cunha, cujo conjunto arquitetônico nos remete a um momento de dinamismo da economia local, em meados do século XX, por exemplo.

E os professores de História na cidade? De que maneira esses sujeitos se posicionam nesse cenário? Em suas falas, os entrevistados explicitaram de onde são, quais os lugares aos quais pertencem e como percebem a cidade onde vivem. Através de suas lembranças, narradas muitas vezes em meio a muita emoção, os professores foram explicitando o que sentem pela cidade e como nela se sentem. Segundo Sonia Miranda (2004, p. 82), narrar pressupõe "operações de seleção e,

---

[4] Ao longo de 2007, São João del-Rei torna-se Capital Brasileira de Cultura, sucedendo Olinda. Para ostentar esse título, uma cidade se compromete a investir em vários setores sociais, econômicos e ambientais, de modo a beneficiar toda a população numa perspectiva inclusiva.

conseqüentemente, de exclusão" que espelham esquecimento, negação ou valorização de determinados aspectos da memória que servem para justificar esse sentimento que passa pela noção de pertencimento ou não a um determinado grupo ou lugar. Vejamos, então, o que esses professores têm a dizer sobre São João del-Rei.

Marina é sãojoanense e "ama" a cidade. Sua fala é carregada de entusiasmo e ela carrega nos adjetivos para descrevê-la: "São João del-Rei, a cidade mais linda do mundo, maravilhosa!" Ela explica que sua beleza está ligada "à tradição, à paisagem, ao patrimônio histórico, à sensibilidade, família tradicional". Segundo Marina, "a tradição é fundamental numa civilização" e, por isso, para ela, "São João del-Rei é tudo, é um paraíso, é um pedaço do céu". E é "uma cidade cultural, educacional, muito chique!" As boas escolas de São João constituem um aspecto "engrandecedor" da cidade. A professora se lembra da infância e adolescência, do lazer e, principalmente, do envolvimento de sua família com as questões políticas. Ela se orgulha de ser de "família tradicional" e acredita que é preciso haver "um resgate" do envolvimento das pessoas com a "política". A professora fala da importância política que a cidade tem a partir da família Neves da qual a sua sempre foi aliada. Para ela, a riqueza histórica de São João del-Rei está diretamente relacionada à galeria local de personagens ilustres que deram à cidade projeção na política estadual e nacional.

Raul explicou bem que é sãojoanense, "nascido lá no centro da cidade". Ele se declarou "apaixonado pela cidade" e explicou que "a gente aprende a gostar da cidade depois que sai" e que, quando volta é que a gente descobre que "a cidade é muito mais bonita e mais gostosa do que a gente imaginava ser". Ele gosta dos templos, acha-os bonitos e, olhando a Igreja de São Francisco, pensa nunca ter visto "um quadro pintado desse jeito". O professor mora, desde que se casou, no Matosinhos – bairro de ocupação mais recente e um pouco mais afastado. E se lembra, com saudade, da infância no centro da cidade, quando brincava na enxurrada, recordando-se do vendedor de bolinho de feijão e da mulher que vinha lá do Rio das Mortes para vender ameixas. Ele acha que "a juventude perdeu o gosto pelas coisas" e que a cidade mudou muito, que "a violência

hoje é muito grande". Ele gosta do bairro onde mora, lembra-se da igreja antiga, em estilo barroco, que foi derrubada e confessou ter achado que o novo santuário era "um elefante branco, uma coisa grande, exagerada, descabida e feia". Hoje, acha a nova igreja apenas "diferente das tradicionais de São João", acha-a "legal", tendo já se acostumado com ela. Raul explicou que o estranhamento inicial pode ser devido ao fato de que era do centro e ainda não se "adequava ao bairro". O professor avalia que "o povo do Matosinhos não se sente de São João del-Rei", dizendo que o bairro "é a cidade nova". Em sala de aula, num colégio situado nesse bairro, trabalhando a Guerra do Paraguai, Raul pediu que os alunos trouxessem nomes de logradouros públicos cujos nomes os remetessem ao conflito. Apesar das várias ruas no centro com nomes de personagens da Guerra, poucos foram os alunos que cumpriram a tarefa. Segundo o professor, isso demonstra o distanciamento deles com relação à cidade que não sentem como sua e, por isso, desconhecem até mesmo os nomes de suas ruas. Raul define São João del-Rei como "uma cidade engraçada [...], uma cidade que come couve e arrota lombo, vive muito mais pela aparência do que por aquilo que é" e que, há um tempo atrás, os moradores do centro viam os moradores do Matosinhos como alguém de fora. Segundo ele, isso já mudou porque, "hoje, o Matosinhos está grande, bem situado [...] hoje, é um bairro de classes diferentes, mas o Matosinhos já foi um bairro de operariado". O professor não soube dizer se gosta menos da cidade hoje, porque já pertenceu à "sociedade" e, mora no Matosinhos: "quando você sai do processo, você é excluído".

Rômulo gosta muito da cidade. Segundo ele, "uma cidade tranqüila" onde nasceu e conhece todo mundo e que saiu para estudar, mas escolheu voltar apesar de ter tido outras opções. Ele nasceu no Tijuco, morou a maior parte de sua vida no Bairro das Fábricas e, depois do casamento, mudou-se para o Matosinhos. O professor acha que a cidade já "foi melhor", que ela agora "está muito agitada, está muito insegura, as pessoas muito temerosas, os relacionamentos estão cada vez mais distantes, exatamente por causa do problema da insegurança que é o problema mais sério que a cidade

está vivendo atualmente". Essa é a principal diferença que ele vê entre a cidade de hoje e aquela de sua infância. Rômulo disse ter muito pouca relação com o centro da cidade, "exatamente por morar em bairro". Raramente tem "contato com os eventos do centro" que é, simplesmente, "o local que tem que ir para fazer determinadas coisas", ou seja, "uma relação utilitária".

Mariana também é sãojoanense e se apressou em explicar que nasceu na Colônia do Marçal. Ela gosta da cidade por causa de sua família, mas considera-a "uma cidade sem opção de vida, [que] oferece muito pouco para a gente". Ela avalia que, em termos "de cultura, está melhorando", mas que é um lugar "difícil de fazer amizade". Mariana se lembra como era difícil morar na Colônia e estudar no centro. A distância era grande e quase não havia ônibus para o bairro, os horários eram muito restritos. Ela conta que, muitas vezes, "quando chovia, a gente ia para a casa de uma tia, em Matosinhos, que a gente não ia a pé, dormia lá e ia embora de manhã". Em suas lembranças estão marcadas as características rurais do bairro, o trabalho em família na horta, o pomar, as brincadeiras e as bonecas fabricadas com palha e cabelo de milho. A professora começou a freqüentar o centro da cidade a partir do momento que passou para as séries finais do ensino fundamental. Ela confessa que o centro da cidade "era um caminho" para chegar à escola e, depois, ao trabalho. Passava pelas ruas em direção à padaria, por exemplo, mas nada, nenhum detalhe do casario lhe chamava a atenção.

Dulce chegou a São João del-Rei já adolescente, vinda de uma cidade próxima. Ela gosta de São João, acha-a "muito bonita", mas sente "tristeza quando vê que não existe uma política voltada para o aspecto cultural". Apesar de ter nascido em outro lugar, Dulce confessou ter mais familiaridade com São João del-Rei. Quando aqui chegou – em meados dos anos de 1960 – foi morar no Matosinhos, depois no centro e hoje está na Colônia do Marçal. Apesar das mudanças, ela nunca se desligou do primeiro bairro onde morou porque sempre trabalhou na escola situada no Matosinhos. Ela disse que considera o centro de São João como sua cidade, que é bonita "pela sua História, pela sua estrutura física [...] o cultural". Quando inquirida a

respeito da cidade, Dulce respondeu se referindo a pessoas – colegas, professores, alunos – com quem conviveu desde que aqui chegou.

Carolina veio de uma cidade maior e mais distante de São João del-Rei. Veio em função de um trabalho que estava escrevendo sobre as cidades históricas mineiras e se "apaixonou" pela região. De São João del-Rei, a primeira impressão foi de que era "meio descaracterizada, como cidade histórica". Mesmo assim, depois de um tempo vivendo em Tiradentes, sua verdadeira "paixão", mudou-se para São João "por necessidade" e, desde então, por ser muito "patriota" e "possessiva", incomoda-se com a "desvalorização [...] dos habitantes em relação à cidade [...]; eles não têm, parece, amor pela cidade." A professora não sente saudade de onde nasceu e considera que centros maiores não possibilitam "muito envolvimento". Carolina mora num bairro cuja localização lhe permite chegar facilmente ao trabalho pela rodovia, evitando a confusão do trânsito do Matosinhos e a agitação do centro da cidade. Sempre que possível, Carolina visita, com os alunos, a Serra do Lenheiro, local onde existem inscrições rupestres. Todo ano ela "passa pelos pontos históricos, faz um trabalho relacionado a essa parte de História do Brasil" e visita o Museu Regional, onde um historiador do IPHAN fala "de toda aquela parte de conservação".

De maneira geral, independentemente da cidade onde nasceram, os professores revelaram, em suas falas, um sentimento de não pertencimento, de modo que, nativos ou não, à exceção de Marina, os demais são "estrangeiros" numa cidade onde o binômio identidade/alteridade se faz representar pela oposição entre o "centro histórico" e os bairros do seu entorno.

Quando falam de São João del-Rei, todos os entrevistados confessam, de um modo geral, gostar da cidade. No caso de Marina, há uma grande "paixão", que faz com que ela considere São João del-Rei a cidade mais "maravilhosa" do mundo. Ela sente orgulho de pertencer a uma família tradicional local, envolvida com política e com a própria História do lugar. A professora fala da Ponte da Cadeia, da Rua Balbino da Cunha, locais onde encontrava os amigos, onde ia estudar. O centro da cidade é o seu "lugar", é onde se sente em casa, entre os seus (Tuan, 1983).

Raul vive uma situação peculiar. Ele nasceu e viveu grande parte de sua vida no centro de São João del-Rei. Suas lembranças o levam a um local que hoje existe, mas que, para ele, não passa de sombra daquilo que um dia foi seu. O centro histórico continua muito bonito, mas, para ele, mais parece um quadro, uma pintura. Raul, "de fora", lá do Matosinhos, admira, com prazer, a beleza de um lugar ao qual ele não pertence mais. E o professor sente a diferença entre o "ser de dentro" e estar "de fora" dizendo nem saber mais se gosta mesmo de São João del-Rei depois de ter se declarado "apaixonado" pela cidade. Em sua prática docente, trabalha pontualmente a História da cidade, por exemplo, "pautado pela Estrada Real", que é um tema proposto pela Secretaria de Educação. O professor conta que seus alunos, no Matosinhos, não se sentem sãojoanenses. O centro histórico é um local com o qual eles não têm familiaridade.

A fala de Mariana é a que mais explicita o estranhamento, a sensação de não pertencimento em relação ao centro de São João del-Rei. Ela se calou, não conseguiu falar ou descrever sequer um traço físico da cidade. Seu "lugar" é a Colônia do Marçal; é lá que está sua família, onde viveu toda a vida, suas melhores lembranças a levam sempre para o seu bairro. Ela acha a cidade "bonita", mas a professora, ao se referir aos locais por onde circulava, lembra que estava segura, sempre acompanhada dos parentes e/ou amigos do bairro e disse: "a minha vida mesmo era a Colônia".

Rômulo justificou seu pouco contato com o centro histórico em função de ter nascido e sempre vivido em bairros. A distância espacial seria o motivo pelo qual ele se relaciona com o local a partir apenas de necessidades práticas, tais como fazer compras, ir aos bancos, etc. O professor foi lacônico quando inquirido a respeito da cidade. Curiosamente, de suas memórias de infância e adolescência, a Biblioteca Batista Caetano é a lembrança mais significativa e ela se localiza no centro de São João del-Rei. Tendo em vista que ele passou a maior parte de sua vida no bairro das Fábricas, no lado oposto ao da Biblioteca, ele necessitava cruzar todo o centro histórico para freqüentá-la. Assim como no passado, hoje, o professor tem que atravessá-lo para ir de casa ao trabalho. A cidade foi e continua sendo, para ele, um lugar de passagem.

Dulce não falou detalhadamente da cidade, apenas que "é muito bonita, [mas] que não tem o cuidado que ela merece". A professora não se referiu a locais significativos ou traços arquitetônicos da cidade,

mas a pessoas. O impacto que sofreu ao se mudar para São João del-Rei está relacionado ao "convívio com um número muito maior de pessoas", algo muito diferente do que ocorre na zona rural onde passou toda a infância.

Para Carolina, morar em São João del-Rei não foi a primeira opção quando se mudou para a região. Mudar-se para a cidade foi uma decisão pautada pela praticidade e não porque se sentiu "atraída" pelo local. A professora não disse, claramente, que gosta da cidade, mas incomoda-se profundamente com aqueles que falam mal de São João del-Rei. Ao mesmo tempo, ela, todo ano, no segundo semestre, "passa pelos pontos históricos da cidade" com seus alunos e visita o Museu Regional.

Segundo Pierre Nora (1993, p. 10), memória é a vida "aberta à dialética da lembrança e do esquecimento". Nas falas desses professores, os silêncios a respeito de aspectos arquitetônicos de São João del-Rei, o laconismo, a ausência da História local nas salas de aula demonstram uma situação na qual esses sujeitos mostram-se duplamente excluídos. Em primeiro lugar, por não fazerem parte, à exceção de Marina, do grupo de famílias tradicionais que sentem como sendo também sua a História da cidade. Depois, a questão espacial define, de certa maneira, o sentido de pertencimento do indivíduo que reconhece como sendo seu "lugar" aquele no qual é possível compartilhar suas lembranças, ou seja, o bairro onde vive.

Quando falam de São João del-Rei, os professores repetem o discurso corrente que fala genericamente de uma "cidade histórica", reforçando o senso comum que nos remete ao período colonial. Ao mesmo tempo, quando rememoram suas histórias, eles se referem aos bairros onde nasceram ou viveram, ou seja, eles falam de seus "lugares". O centro histórico não lhes pertence. A sua beleza é consenso entre os entrevistados, mas, tal qual um "quadro pintado", ele está aí para ser admirado, contemplado e não como espaço que abriga sujeitos, experiências e relações de afeto. O distanciamento faz com que esses professores, exceto pelo sentido utilitário – necessidade de ir a casas comerciais, agências bancárias etc. –, se relacionem com o centro histórico como se ele fosse um "lugar de memória" (não a sua), tal qual um museu ou arquivo que guardam um "estoque material" do que deve ser rememorado, mas que, algumas vezes, provocam, pela sua artificialidade, uma "absoluta falta de vontade de memória" (Nora, 1993).

Marina sente a cidade como sua. Rômulo e Mariana se sentem parte do bairro onde nasceram ou vivem, gostam da cidade, pois é aqui que estão suas famílias; o centro histórico, para eles, é apenas "bonito". Raul vivencia uma situação peculiar. Ele se lembra da infância e adolescência no centro, trabalha durante o dia lá, mas, hoje, o Matosinhos é o seu lugar. É no bairro que ele mora, leciona à noite, participa dos eventos religiosos na Igreja do Bom Jesus do Matosinhos. Aquela que, um dia, ele avaliou como "um elefante branco" é o local onde está a sua rede de relações sociais e afetivas mais fortes. Um dia ele foi "de dentro" e hoje ele "é de fora". Dulce fala de convívio com as pessoas, são elas que lhe dão motivo para gostar de São João del-Rei, suas relações sociais no bairro é que lhe dão o sentido de pertencimento. Carolina sente-se incomodada pelo fato dos sãojoanenses desvalorizarem a cidade. A professora mora em São João del-Rei, num bairro mais distante e diz que não gosta de falar mal dos lugares onde mora ou trabalha.

Os professores sentem-se excluídos. Seus lugares estão, de um modo geral, na periferia daquilo que é considerado representativo de um período glorioso da história da cidade. Os bairros onde vivem são espaços ocupados mais sistematicamente no século XX. Eles não compartilham da memória que se remete a um passado colonial faustoso, enfatizado em detrimento dos períodos subseqüentes. Em contrapartida, a história local não se faz presente em sala de aula. O silêncio atinge até mesmo o período setecentista, do auge da mineração, quando se fala da região das Minas de forma mais geral. A História de São João del-Rei, nesse período, aparece, quando muito, de forma pontual, numa abordagem tradicional ligada à ênfase em acontecimentos e/ou personagens isolados, tais como, o local exato do nascimento de Tiradentes ou onde ocorreu, de fato, o episódio do Capão da Traição etc. Apenas Carolina desenvolve atividades com seus alunos, utilizando, como recurso, o patrimônio histórico local.

A consideração de um determinado bairro como seu "lugar" não leva a que esses professores façam dele um pretexto para trazer para as aulas a sua própria história. Isso, talvez, seja reflexo do discurso histórico hegemônico que transformou São João del-Rei numa "cidade histórica" onde não há lugar para outros "lugares". Considerando que a Colônia do Marçal está ligada ao processo de imigração italiana, é curioso que a história do bairro não se faça presente nas aulas de Mariana, por exemplo. O Bairro Fábricas abriga um imponente edifício de uma indústria têxtil, a SãoJoanense, que estampa, em sua fachada, o ano de 1891, coincidindo com a

política industrializante – o Encilhamento – proposta por Rui Barbosa, no início do período republicano, e que demonstra a relativa prosperidade e industrialização incipiente vivenciada por São João del-Rei, na virada do século XIX para o XX, como apontam Lima (1995) e Graça Filho (2004). O santuário de Bom Jesus do Matosinhos, uma construção moderna, tão diferente das igrejas barrocas da cidade, não constitui um pretexto para se pensar o próprio bairro. As evidências materiais de que a cidade é mais que um núcleo histórico colonial não são percebidas e nem estão presentes nas memórias e nas narrativas desses professores.

Os "lugares" aos quais pertencem esses professores são excluídos da História da cidade, que insiste em reforçar o seu caráter de núcleo histórico colonial. Nas falas dos professores, se repete essa visão, mas, mesmo quando trabalham, com seus alunos, a mineração, esses docentes não levam, para a sala de aula, a História de São João del-Rei. A cidade os exclui e eles, de um modo geral, sobre ela silenciam.

Na roda da memória, a própria cidade carece de uma definição do que seria a sua identidade. Ao enfatizar o perfil barroco colonial, negam-se quase dois séculos da história local. O conjunto arquitetônico citadino, escandalosamente, se coloca à vista de todos, mas, quando nos referimos a ele, a unanimidade em torno de que ele é "bonito" cala "práticas sociais heterogêneas de rememoração e de amnésias" (Miranda, 2004, p.85). A compreensão de tais práticas é fundamental para a superação da nostalgia de um "passado faustoso" – o brilho da mineração – e a sensação de um presente opaco que prenuncia um futuro pouco promissor. Nesse processo, o reconhecimento do sentido histórico do "lugar" ao qual pertencem seus habitantes e, no caso, os sujeitos dessa pesquisa, garante-lhes a constituição de sua própria identidade.

Na roda da memória, sujeitos de uma cidade que não sentem a ela pertencer e que, por isso, se negam a conhecê-la e reconhecê-la, repetindo um discurso que representa o senso comum. Assim, os seus "lugares" de pertencimento, aos quais se nega valor histórico, com os quais se identificam são calados por uma memória homogeneizadora que se quer representativa de uma única identidade. Na roda da memória, professores de História não produzem "sentido e base" de suas próprias identidades (Miranda, 2004, p. 135), o que se reflete na constituição ou não de saberes relativos aos conteúdos da disciplina que lecionam.

CAPÍTULO 4

NA RODA DOS LUGARES... PROFESSORES DE HISTÓRIA

O exercício da profissão docente pressupõe saberes diversos que extrapolam os saberes específicos das disciplinas com as quais seus titulares lidam. No caso dos professores de História, espera-se que sejam capazes de, no dizer de Conceição Cabrini (1994, p. 23), se relacionar "com o saber histórico já produzido" e também de encaminhar seus alunos nos "caminhos da produção e da relação crítica com o saber". Para Selva Fonseca (2003, p.63), além das "competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência", o professor de História deve dominar, também, "os mecanismos de produção do conhecimento histórico".

A proposta de discussão, neste trabalho, acerca dos saberes dos professores de História, tem, como norte, uma questão básica. Ela diz respeito às especificidades da produção do conhecimento histórico e de que maneira isso repercute no perfil profissional dos docentes que se ocupam dessa disciplina. Pergunto-me quais seriam as implicações das características específicas da História, ciência na qual a provisoriedade do conhecimento é uma constante, em que "o conhecimento do passado é uma coisa em constante progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa" (Bloch, 2001, p.75). Segundo Joaquín Prats (2006, p. 203), uma das dificuldades no ensino de História é o fato de que muitos professores apresentam aos alunos "informações prontas e acabadas", rompendo com aquilo que é essencial na ciência histórica: a consciência da provisoriedade e a possibilidade contínua de (re)construção do conhecimento. Nesse caso, creio ser necessário perscrutar como os docentes se relacionam com esse aspecto ambíguo do conhecimento histórico e se, sendo uns graduados em História e outros em Filosofia, há diferenças nas formas como direcionam sua prática, tendo em vista, ou não, a explicitação de "como se adquire o conhecimento histórico", trazendo, para o âmbito da História ensinada, "o método de trabalho do historiador" (Idem, p. 204-205).

Essa característica da produção do conhecimento histórico leva a questões relativas, não só ao método, mas ao objeto e à subjetividade/objetividade da História que suscitam, ainda hoje, tomando como referência o estatuto das ciências exatas, questionamentos relativos à cientificidade dessa disciplina. Para o historiador, a pretensão a uma verdade absoluta é uma quimera e sua única certeza

é a provisoriedade do conhecimento. Segundo Adam Schaff (1978, p. 280-281), na História, mais que a subjetividade na construção do conhecimento histórico – assim como em qualquer outro – em que temos o fato de que o "sujeito que conhece" está "implicado no processo de conhecimento", o verdadeiro problema consiste em que esse sujeito compreenda o seu papel. Para ele, "o sujeito desempenha um papel ativo no conhecimento histórico", e este "contém sempre uma dose de subjetividade, senão, esse conhecimento seria a-humano ou sobre-humano". Isso é válido não apenas para a História, mas "é inerente ao próprio conhecimento científico, às suas múltiplas determinações sociais" (Idem, p.285).

A recuperação do passado em sua totalidade é impossível. No entanto, com o uso de fontes e testemunhos, podemos torná-lo inteligível e dotado de sentido. Segundo Marc Bloch (2001), cabe ao historiador "saber interrogar o documento", analisar criticamente os testemunhos de modo a garantir fidedignidade ao seu trabalho. Numa mesma linha argumentativa, Thompson (1981, p.38) diz que a evidência histórica existe para ser interrogada por "mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta".

É importante notar que a inteligibilidade em História será buscada a partir da relação passado/presente. E, de acordo com Rüsen (2001, p.49), o passado ganha sentido a partir de questões presentes que são definidas em função de uma "carência humana de orientação". Nesse aspecto, o conhecimento histórico é produzido a partir de uma relação – não linear e progressiva – entre passado e presente. O ofício do historiador, então, pressupõe a humildade de se saber sempre passível de questionamento. A riqueza da História está na possibilidade do múltiplo, ou seja, "... da existência do passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações" (Jenkins, 1991, p.35). No entanto, é preciso lembrar, com Thompson (1981, p. 53), "não que a realidade histórica se modifica de época para época, com as modificações na hierarquia de valores, mas que o significado que atribuímos a tal realidade" é que é passível de transformações.

A pertinência dessas questões vai além da produção acadêmica e deve ser inserida nas discussões relativas à História ensinada. De que maneira nós, professores de História do ensino fundamental e médio, temos trabalhado a disciplina História com nossos alunos? Será que temos sido capazes de historicizar a produção do conhecimento histórico? Segundo Ana Monteiro (2002, p.7), os professores dominam e produzem saberes – escolar e docente. Enquanto o primeiro

envolve questões relativas à “transposição didática”, aqui entendida numa concepção dialógica entre teoria e prática, sem hierarquização, o segundo diz respeito ao fato de que, para ensinar, o professor deve ir além do seu conhecimento do conteúdo, dominando outros saberes com os quais garantirá inteligibilidade à sua disciplina. Com relação à História ensinada, temos, portanto, que considerar a especificidade da produção do conhecimento histórico pautados pela consciência da sua provisoriedade e de que maneira isso se reflete na constituição dos saberes e, por conseguinte, na prática dos professores dessa disciplina.

Na tentativa de compreender como esses professores relacionam saberes relativos ao conhecimento histórico e o ensino de História, foi proposta uma série de questões para que pudéssemos dialogar, tendo, como referência, situações e/ou atividades rotineiras do cotidiano no preparo e na realização das aulas. Tais questões estão postas tendo em vista que a História ensinada deveria pressupor, segundo Joaquín Prats (2006), a garantia de acesso aos alunos a aspectos procedimentais e epistemológicos da ciência histórica, de modo que a disciplina escolarizada perca a perspectiva de acúmulo de informações a serem memorizadas, como é percebido no senso comum. O diálogo com os professores, a partir de proposições caras à História e ao seu ensino, pode nos levar a compreender de que maneira eles fazem suas escolhas relativas aos conteúdos a serem trabalhados, a forma como os organizam, o modo como os tornam inteligíveis para os alunos e, ainda, como selecionam os materiais com os quais trabalham.

Destarte, passamos, num primeiro momento, a refletir sobre a escolha e o uso do livro didático por esses docentes. Logo após, foi proposto aos entrevistados que analisassem uma charge que se refere às duas maneiras de organização mais comuns dos programas de História – a linha do tempo e os modos de produção. Em seguida, dirigi a nossa conversa tendo como ponto de partida uma imagem extraída de um livro de grande circulação entre os estudantes de ensino médio em São João del-Rei. Ela foi o pretexto para catalisar uma reflexão acerca do que é um documento e da função do uso de imagens em compêndios escolares. Por último, uma atividade proposta a partir da comparação entre duas gravuras – também extraída de um livro didático – serviu para aprofundar essa questão relativa ao uso de imagens e, mais ainda, pediu-se uma análise dos professores acerca da sugestão de resposta incluída no manual do professor que representa uma visão historiográfica já, de algum tempo, ultrapassada.

4.1 – O livro didático: seleção e uso

No ensino médio da rede estadual, não há o fornecimento de livros didáticos tal como no ensino fundamental. Não há, também, um programa de História a ser seguido pelas escolas. Segundo a professora Dulce, "de modo geral, na nossa programação, a gente tem que seguir um CBC [cuja], ênfase é na História do Brasil no contexto mundial". Isso leva a que os professores organizem suas próprias apostilas e/ou indiquem livros que os alunos interessados possam adquirir.

Os critérios de escolha dos livros indicados, segundo quase todos os professores, foram definidos a partir de suas experiências. Apenas Carolina afirma que "a base de tudo é a formação acadêmica". Ela diz que o livro didático tem que trazer "mapas", ter uma "estrutura alegre", ser "atrativo", com "conteúdos bem distribuídos" e com uma "linguagem acessível". Para Dulce, bom é o "livro que traga o conteúdo de forma sucinta e com imagens". Rômulo afirma que o livro didático "é um material complementar" e que não fica "preso à leitura" dele. Ele recomenda livros que sejam "integrados, de conteúdo de Brasil e de Geral", que apresentam o "conteúdo", que tenham "clareza na exposição desse conteúdo", que tragam "exercícios" e sejam "atualizados". O professor reforça, ainda, a necessidade de o livro ter uma linguagem adequada. Aliás, esse último quesito está presente no depoimento de todos os entrevistados. Raul também faz suas apostilas, usando, como referência, livros "mais difíceis" e tentando "colocar uma linguagem simples e direta", de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Mariana acha que o uso de livro didático facilita o trabalho do professor e gosta de livros que vão "fazendo um paralelo", alternando História do Brasil e da Europa. Marina diz que "aula não é lugar de leitura; leitura é necessário, mas em casa" e que, por isso em seu trabalho, usa muito revistas e jornais para debates e esquemas no quadro e que, depois, os alunos "em casa, vão estudar para poder complementar".

Segundo Miranda e de Luca (2004, p.131), não só a produção, mas também, o consumo de livros didáticos envolve "tramas" densas nas quais estão envolvidos "autores, editoras [...], projetos escolares, compradores e leitores finais". Nesse

emaranhado de interesses, os professores assumem um papel fundamental, pois, de acordo com essas autoras, a partir da década de 1980, eles foram incorporados ao processo de escolha do livro didático (Idem, p. 126). E, no caso dos professores de São João del-Rei entrevistados, eles fazem suas escolhas a partir de sua experiência, no dizer da maioria.

A avaliação desses sujeitos passa, muitas vezes, pelo critério econômico. É necessário escolher um livro que sirva ao aluno durante os três anos de duração do ensino médio e, além disso, ele tem que abordar os conteúdos de História do Brasil e de História geral. Nesse caso, ao que parece, importa menos avaliar aspectos relativos à maneira como os livros abordam a questão da produção do conhecimento histórico que a praticidade no uso daqueles que têm, como temática, a História Integrada – Geral e Brasil. Miranda e de Luca (2004, p.139) identificam esse tipo de escolha como hegemônico em detrimento das coleções que se organizam a partir da História Temática ou da História Nacional.

A escolha e o uso do livro didático são questões recorrentes quando se trata do cotidiano escolar, do fazer diário dos professores e alunos em sala de aula. Segundo Circe Bittencourt (2001, p.71-72), desde o século XIX, o livro didático tem sido o "principal instrumento de trabalho" e "referencial básico" desses atores. Ele é um "*depositário dos conteúdos escolares*" e "realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular". O livro é, também, um "*instrumento pedagógico*" porque portador de uma série de "técnicas de aprendizagem, exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos". Além disso, a autora afirma seu papel de "*veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*" e alerta que, muitas vezes, o livro se presta à transmissão de "estereótipos e valores dos grupos dominantes".

É inegável o papel facilitador do trabalho dos livros didáticos e a importância daqueles quesitos listados pelos professores na definição de um bom compêndio escolar. Ele tem que ser atraente, trazer o conteúdo organizado com clareza e propostas de atividades que possibilitem a apreensão desse conteúdo, bem como ser escrito numa linguagem acessível ao público ao qual se destina. No entanto, não podemos esquecer dos limites do livro didático, que não deixa de ser uma mercadoria e, como tal, sofre condicionamentos de cunho mercadológicos. Além disso, devemos lembrar, como já foi dito, que ele é "*portador de um sistema*

de valores" e que, ao se propor uma linguagem acessível, pode trazer prejuízo à formação dos seus leitores por simplificar em demasia o conteúdo. Para Circe Bittencourt (2001, p.75), esses limites podem ser superados a partir da atuação do professor no manuseio dos livros didáticos com seus alunos. Detectadas as deficiências e/ou intencionalidades do material, o professor deve conduzir o trabalho de modo que os alunos possam refletir sobre conteúdo. A manipulação do livro didático por alunos e professores deve passar pela sua "desconstrução", a partir de um trabalho de dissecação que "deve abarcar desde elementos formais da obra (diagramação, uso de cores, tipo de letra, indicadores, desenhos etc.) até a estruturação da argumentação e o processo de construção de sentido do autor" (Miranda e Costa, 2002, p. 83).

4.2- O programa e a cronologia

Usando como pretexto a charge abaixo, sobre a linha do tempo e os modos de produção, extraída de BARBOSA, Leila M. A. e MANGABEIRA, Wilma C. *A incrível História dos homens e suas relações sociais*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987, p.76 (ver, no anexo, as questões formuladas), teve início uma reflexão mais direta sobre as concepções de História dos entrevistados e de que maneira elas se apresentam no modo como ensinam seus alunos.

Segundo Jean Chesneaux, a forma quadripartida de organização apresentada na charge presta-se a várias funções entre as quais aquelas que o autor denomina “função pedagógica” e “função ideológica e política”. Para o autor, o esquema quadripartite francês tem a função de “armação de programas de ensino e de manuais e coleções de obras históricas” (Chesneaux, 1995, p.93). Além desse aspecto pedagógico, o autor realça a função ideológica de tomar, como referência, marcos importantes para a História francesa (e ocidental, por aproximação), em detrimento dos processos históricos de povos, espacial e/ou temporalmente, distintos do modelo europocêntrico. Ao privilegiar a Europa, reduz-se o lugar dos não-europeus, justifica-se a marginalização da História não-européia, não-burguesa e, por fim, justifica-se o imperialismo.

Por outro lado, a partir dos anos de 1980, de acordo com Selva Fonseca (1997, p. 16-17), durante o processo de redemocratização em nosso país, coincidente com um momento de revisão historiográfica, novas propostas curriculares emergiram, com o objetivo de “preparar os cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 1997, p.16). Nesse contexto, surgiu uma novidade que seria a organização de programas tendo como referência o marxismo. Com isso, os modos de produção passaram a compor a estrutura de organização de programas e livros didáticos. A autora questiona essa “novidade”, alegando que a incorporação do marxismo foi feita de forma acrítica, inclusive reproduzindo a abordagem de linearidade positivista. Se havia a crença de que era necessário incorporar conceitos marxistas aos programas de História, com o objetivo de apontar, para os alunos, caminhos de transformação da sociedade, o que se viu foi a disseminação dessa teoria de forma inadequada, reproduzindo o viés enrijecido do programa tradicional que vigorava até então.

Ao analisarem a charge proposta, os professores falaram de suas escolhas, da maneira como organizam seus programas, de sua formação desde o ensino básico até a graduação.

Mariana analisou a charge exclusivamente na parte relativa à linha do tempo, descrevendo detalhes. Ela disse que a usaria em sala de aula, porque “mostra bem da Pré-história, o homem com a lança na mão procurando alimento; a Idade Antiga mostrando, de repente, uma rainha egípcia; a Idade Média também, olha o poder do senhor feudal...”. Logo adiante, instada a observar a parte

relativa aos modos de produção, disse que "está relacionado" e começou a listá-los. Ela não se lembra de ter visto, ao longo de sua formação, discussões a respeito das duas maneiras de abordagem do conteúdo e organização de programas. Lembra-se dos livros didáticos que optam pela linha de tempo. Mariana confessou se sentir mais segura com essa forma de organização. Segundo ela, "eu gosto mais da linha do tempo; com ela o aluno entende melhor e, eu também entendo melhor". Perguntada sobre a possibilidade de romper com a cronologia, a professora disse que a linha do tempo foi uma criação de historiadores e que foi "mais conveniente para a humanidade aceitar...". Ela contou que, no princípio do ano, trabalha isso com os alunos, mas não consegue se lembrar a partir de quê, de onde ou de quem surgiu essa forma de organização.

Assim como Mariana, Dulce afirmou que usaria a charge com seus alunos, pois, "ao observar isso aqui os alunos procurariam entender a evolução sociopolítica, socioeconômica desde outros tempos até os dias de hoje, mostrando como o homem foi se comportando..." Ela também analisou a charge fazendo uma equivalência entre a linha do tempo e os modos de produção. Mas disse não conhecer nenhum "debate sobre isso" e relatou que, como aluna, sempre estudou de acordo com a linha de tempo. Inquirida a respeito da maneira como organiza seu programa, Dulce respondeu que "no início do ano, [faz] um textinho para eles darem uma olhada em História Antiga e daí passamos a estudar do Feudalismo para cá; aí vem a História do Brasil, já pegando o período moderno e o contemporâneo". Ela faz isso "levando em conta causas, fatos e conseqüências". A professora opinou que seria bom romper com a cronologia para "fazer com que o aluno se dedicasse ao conhecimento sem estar apegado a datas", mas ela acha que isso "é difícil para o aluno [e] até para nós, professores [...], a gente deixar e abandonar completamente esta linha tradicional de tempo, sem ter nenhuma referência antes, aquilo que nos foi passado, fica difícil". Segundo ela, "fica difícil para os nossos alunos terem o conhecimento sem uma delimitação de espaço e tempo; é

preciso que haja uma coisa pré-determinada: século XV, depois o XVI...”

Raul olhou a charge e disse que não trabalha com História Antiga no ensino médio. Ele relatou que sua “forma de ensinar é uma mescla dos dois” [linha do tempo e modos de produção]. Ele pega as Idades Média e Moderna, mas fala “de modo de produção, capitalismo, socialismo, mercantilismo”, fala “sobre a atualidade”. O professor disse que acaba “trabalhando com a linha do tempo e com os modos de produção, porque, senão não [consegue] encaixar o porquê das coisas”. Segundo ele, somos influenciados, dominados culturalmente e “quanto menos conhecimento linear você tiver, menos possibilidade de questionamento sobre o tempo presente você vai ter”. Ao trabalhar com uma “mescla” de linearidade e modos de produção, Raul acha que leva os alunos a uma reflexão sobre “que circunstâncias afetaram a ação social do homem”. Ele acha difícil romper com a linearidade em função do vestibular, em que o aluno “será cobrado diferente”.

Rômulo reconheceu a charge de imediato, pois utilizou-a com seus alunos em fins dos anos de 1980, início da década de 90, quando lecionava OSPB. Ele considera a charge “interessante”, especialmente para o ensino fundamental. Segundo o professor, “a linha do tempo, a História tradicional e, no outro, a postura marxista, os conceitos marxistas de comunidade primitiva, modo de produção asiático, modo de produção feudal, luta de classes, que está explícito na charge”. Para ele, “duas visões diferentes: uma é a que estudei nela e a outra é a que me formei nela”. Ele lembrou do excesso de marxismo na sua graduação, considerando-o justificável em função do contexto da época – o final da ditadura. Ele disse que “o marxismo ainda é um instrumento de interpretação da realidade excelente, a proposta política dele é que fracassou, mas como instrumento de análise [...] é muito importante, tem conceitos muito importantes”. Rômulo organiza seu programa tendo como referência a linha de tempo que ele considera ser uma “noção fundamental para [o aluno de ensino médio] organizar as

idéias na cabeça", mas que acaba usando as duas formas. Ele explicou que "não fica preso à idade, você contextualiza as transformações". Seu trabalho com o ensino de História é feito "fundamentalmente, em cima das transformações". Ele disse que não fala "explicitamente" dos conceitos marxistas com os alunos, mas que os coloca "na medida em que está analisando cada época". O professor acha muito difícil romper com a cronologia e conta que, atualmente, tem enfrentado problemas com a abordagem temática na escola particular onde leciona. Tendo como exemplo o tema *Cidadania*, Rômulo contou que o material "busca lá atrás as origens da cidadania, na civilização grega, nos romanos, lá na República [...] e, de repente, ele joga a Revolução Francesa logo depois, ou seja, dá um pulo de não sei quantos mil anos para haver essa retomada da noção de cidadania, sem ter analisado como isso se perdeu, como as noções de participação política, de cidadania, de estado foram se alterando..." Para ele, "não se pode perder a noção de tempo de maneira alguma; agora, se o tempo é cronológico, se o tempo é modo de produção, não importa, mas você tem que ter a noção de tempo, de processo".

Carolina analisou a charge e falou da sua discordância em relação à linha de tempo que, segundo ela, "foi feita só para a sociedade européia [e que] se você falar Idade Média, isso daqui aconteceu, o Feudalismo, só na Europa. Se você vai pensar em povos pré-colombianos, índios do Brasil, não tem nada relacionado". A professora discute em sala de aula "essa divisão da História que é feita de forma errada [e que], tendo essa consciência você pode fazer um parâmetro para começar a estudar". Carolina continua utilizando a linha do tempo na organização de seu programa, porém, sempre alertando os alunos sobre o seu referencial europeu, inadequado para outras comunidades ou sociedades. Além disso, ela fala dos modos de produção, porque acha "que uma coisa está vinculada à outra". Ela disse, ainda, que, já no tempo da graduação, discutiam-se essas duas possibilidades e que, hoje, os dois livros mais usados na escola onde trabalha

colocam "os assuntos seguindo a ordem cronológica dos fatos e sempre com essa preocupação maior do modo de produção". Com relação à possibilidade de romper com a cronologia, a professora respondeu que isso é muito difícil por exigir muito "conhecimento, não só do professor, mas dos alunos" e que isso pressupõe "um envolvimento com outras disciplinas" para a História não caminhar "isoladamente". Sem a interdisciplinaridade, uma abordagem temática seria, no seu entender, "um atrevimento". Para ela, falta "amadurecimento" dos professores para uma proposta tão diferente.

Marina disse que usaria a charge com seus alunos porque "ela mostra a luta do homem para conseguir a sua sobrevivência, para produzir, a luta pelo espaço". A professora organiza seu programa a partir da linha do tempo e que, a partir da Idade Moderna, inclui a História do Brasil. Sua avaliação é que, com os modos de produção, "fica muito mais complicado para o aluno entender [...] para o pai ensinar para as crianças, fica doido". Para ela, os modos de produção "é encheção de lingüiça" e que o importante, em História, é "interpretar", é ter um programa "com conteúdo, sem tendências". Perguntei-lhe, então, se a linha do tempo não representa uma determinada tendência e ela respondeu: "dizem que é elitizante, mas eu acho que a gente pode quebrar muito isso; e ela é muito menos, é mais sonsa". A professora voltou ao quadro, apontou os modos de produção e disse: "essa aqui é berrante, a tendência esquerdista dessa é muito grande". Segundo a professora, a linha do tempo trabalha com "conceito, [...] ela vem com conteúdo", enquanto o modo de produção "não traz nada, ela traz uma análise te levando para certo caminho".

Na verdade, o referencial desses professores na organização de seus programas continua sendo a maneira como estudaram História na educação básica, ou seja, a linha do tempo ou o chamado "quadripartite francês". Há uma certa naturalização desse método, por exemplo, na fala de Marina, que vê os modos de produção como algo muito tendencioso e a linha do tempo num viés desideologizado. É essa organização linear que dá segurança ao professor, como confessou Mariana. Apenas ela e Dulce não se inteiraram, ao longo de sua

formação e experiência, das discussões a respeito da abordagem marxista dos modos de produção. Os outros quatro entrevistados sabem desse debate, mas o que define a sua maneira de trabalhar acaba sendo o modo como vivenciaram o ensino da História quando alunos.

As falas dos entrevistados evidenciam a permanência de traços de uma História tradicional pautada pela linearidade, quando eles apontam uma equivalência entre as duas formas apresentadas na charge e confessam fazer aquilo que Raul chamou de "uma mescla" das duas abordagens. Esse professor disse, ainda, que "é lógico que [faz] uma História linear", pois acha que ela é que dá a noção de tempo para os alunos. Rômulo aponta uma dificuldade na correspondência entre a *Pré-História* e a *Comunidade Primitiva*, reconhece a importância do marxismo, cujos conceitos ele trabalha "implicitamente" à medida que desenvolve o programa pautado nessa quadripartição. Carolina discute com seus alunos os problemas do referencial quadripartite europeu apontando a artificialidade desse conceito e, com isso, acredita que a consciência dos discentes garante uma facilidade maior de compreensão dos conteúdos.

4.3 – A relação com as imagens e documentos

O uso de imagens em livros didáticos constitui um recurso pedagógico que, segundo Lavisse, permite ao aluno "ver as cenas históricas para compreender a História" (Lavisse *apud* Bittencourt, 2001, p. 75). Para Circe Bittencourt (2001, p. 84), as ilustrações são usadas para facilitar a compreensão do conteúdo do texto mas também fazem parte de uma estratégia editorial – não podemos esquecer que o livro é uma mercadoria. Segundo a autora, normalmente, essas imagens são acompanhadas de legendas nas quais estão colocadas referências à autoria e época de produção da gravura, entre outras. No entanto, o trabalho com essas fontes iconográficas "necessita ultrapassar o âmbito meramente descritivo e ilustrativo", possibilitando ao aluno "perceber os códigos convencionais de uma época, as formas de agir, ser e pensar; sua função social no contexto original e as transformações processadas por outros agentes em outros tempos históricos..." (Miranda e Costa, 2002, p. 84). Assim como um trabalho de "desconstrução" de um livro didático, proposto por essas autoras, garante a ele o *status* de documento, também as imagens nele postas merecem esse tratamento, para que possam ser

consideradas fontes históricas e perderem seu sentido apenas ilustrativo ou confirmador do texto escrito.

Segundo Circe Bittencourt (2001, p. 70), há, hoje, um excesso de ilustrações em livros didáticos, de modo que elas "parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos", mas ainda se faz necessário refletir sobre "o papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico", "no ensino das disciplinas escolares". Nesse sentido, cabem algumas questões básicas acerca do uso das fontes iconográficas no processo de aprendizagem. A primeira refere-se ao fato de que quase nada sabemos a respeito de como essas imagens têm sido trabalhadas em sala de aula, se elas têm sido fonte de problematizações ou se seu uso tem se restringido à confirmação das informações do texto escrito. E, em segundo lugar, cabe perguntar se esse excesso de imagens tem como objetivo concorrer com aquilo que Bittencourt chama de "imagens tecnológicas" (de computador, vídeos, CD-Roms etc.). Há que se pensar se o uso de ilustrações sem um propósito didático claro tem servido a interesses mercadológicos. E, ainda, se, visando seduzir uma geração de alunos já "saturados" pelo excesso de imagens, não há o risco de esses jovens as banalizarem de forma tal que elas acabam por ficar naturalizadas como parte complementar do texto escrito.

Ernesta Zamboni (1998, p. 99-100) reforça essa questão da banalização do uso de imagens, alertando que, de um modo geral, sua reprodução em livros didáticos e paradidáticos não se faz acompanhar das fontes que indiquem sua origem. As imagens acabam por se limitar a uma função ilustrativa. Perdendo sua função propiciadora de "produção e compreensão do conhecimento histórico", essas fontes iconográficas contribuem para reforçar um comportamento de passividade típica de uma "sociedade imagética" entorpecida pelo excesso de imagens produzidas e veiculadas "para e pela televisão".

Oliveira Júnior (2002), refletindo sobre a mídia televisiva, propõe, também, a desconstrução da linguagem audiovisual que, através do que ele chama de "amparos de credibilidade" – sincronia de imagem, som e narrativa, a veiculação da idéia de testemunha ocular na realização de matérias ao vivo etc. –, pretende-se detentora da "verdade" porque imbuída de "objetividade e neutralidade" a serviço da informação. O autor aponta para a necessidade de uma postura crítica, na qual se saiba que o que nos é apresentado é uma "edição", uma "interpretação" da realidade e não ela própria. Não há uma correspondência direta entre a imagem e o que foi

retratado. Entre as duas coisas existem filtros que não são, de modo algum, aleatórios.

Nos livros didáticos, essas deformações se apresentam, muitas vezes, camufladas por um visual atrativo, de variadas formas. Segundo Oliveira Júnior (2002, p. 95), toda imagem – telejornalística, fotográfica etc. – "padece" de uma "aura de verdade", por sua "semelhança física" com o real e porque acreditamos que há uma correspondência entre ela e o que retratam. Além disso, o texto também costuma se apresentar como expressão da verdade, de forma canônica, sem deixar margem a questionamentos por parte dos leitores.

Tais questionamentos nos remetem à reflexão sobre o uso, cada vez mais freqüente, de imagens nos livros didáticos (que são "mercadoria" e, por isso têm que ser "atrativos", no dizer dos entrevistados). Qual o sentido delas? De que maneira estão expostas? Qual sua função em relação ao texto? Que tipo de atividades são propostas a partir delas? O que garante a elas extrapolar uma função meramente ilustrativa e adquirir *status* de documento?

Segundo Le Goff, a noção de documento é algo dinâmico e, desde o século XVII, sofreu alterações que serviram para "alterar o seu estatuto" de modo que, hoje, já há muito ultrapassada a perspectiva positivista de "documento escrito", o leque do que pode ser considerado documento se ampliou enormemente (Le Goff, 1994). Para esse autor, "o novo documento, alargado para além dos textos tradicionais [...] deve ser tratado como um documento/monumento" e, como tal, é preciso demoli-lo para "analisar as condições de [sua] produção" (Idem, p. 549). Segundo ele, desde os anos de 1930, os fundadores da revista dos *Annales* consideram como documento "tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (Le Goff, 1994, p. 540).

Marc Bloch, um dos fundadores dessa revista, afirma que "a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita" e que cabe ao historiador buscar neles pistas de "algo mais" relativas às condições de sua produção. Para isso, "é preciso saber interrogar o documento", é preciso que o historiador se liberte de uma postura de passividade perante a fonte histórica e a faça "falar" (Bloch, 2001, p. 79 – 81).

A partir de tais considerações, justifico a utilização da seguinte imagem como catalisadora da reflexão, com os professores entrevistados, acerca do que vem a ser um documento e qual a importância de seu uso no ensino de História. A gravura escolhida foi copiada de ARRUDA, José J. de e PILETTI, Nelson. *Toda a*

História – História Geral e História do Brasil. São Paulo, Editora Ática, 1998, p. 102 (ver, no anexo, as questões propostas no roteiro). A escolha recaiu sobre essa gravura em função de ser esse um livro de grande circulação em São João del-Rei, como já foi dito. Ele é organizado em unidades que vão desde a introdução ao estudo de História, passando pelo quadripartite francês, com referências aos modos de produção, e intercalando as civilizações orientais, pré-colombianas, América e Brasil coloniais, África, América e Brasil contemporâneos. Ou seja, ele tem uma proposta de História Integrada. Ao final de cada capítulo, os autores utilizam imagens como essa que foi extraída do capítulo 32 – A Baixa Idade Média: as Cruzadas e o renascimento comercial.

Preparativos da primeira cruzada.

A forma como essa imagem está posta referenda uma idéia de ver o passado para estabelecer uma ponte mental com uma cena histórica, tal como se passou de fato. Trata-se de uma imagem desprovida de qualquer sentido problematizador da fonte. Ela se propõe a ser a ilustração do que aconteceu. A despeito do exposto, essa não foi a percepção da maioria dos sujeitos entrevistados, senão vejamos:

Marina, ao analisar a gravura, disse que o uso de imagens é "muito bom, pois desperta [no aluno] a sensibilidade, ele vai associar os fatos". Ela acha que a imagem retrata bem a "realidade" e que ela pode ser considerada um documento, pois "mostra essas pessoas, apesar da Igreja ser poderosa, defender o teocentrismo e manipular o povo, chega um momento em que o povo não quer mais essa manipulação". A professora não soube responder qual seria a função da gravura analisada.

Mariana começou sua fala negando que a imagem representasse a realidade dos preparativos de uma Cruzada. No entanto, à medida que foi observando a gravura concluiu que, de fato, ela correspondia à realidade. Ela a considera um documento porque "alguém pode fazer uma produção em cima, sobre as Cruzadas". Em seguida, a professora se mostrou confusa, deixando entrever a perspectiva de que um documento é "alguma coisa escrita". A professora disse que trabalharia a imagem com seus alunos explorando seus detalhes e produzindo, a partir daí, um texto com a turma. Segundo ela, a função da gravura "depende do ponto de vista do autor" e, mais adiante, complementou que ela serve para reforçar o que foi trabalhado no texto.

Dulce contou que, atualmente, tem trabalhado muito com imagens em sala de aula. Segundo ela, tem sido muito difícil para seus alunos "assimilarem, dentro do contexto histórico, o que a imagem está querendo passar, o que está mostrando de conteúdo naquela imagem". Dulce disse que a gravura analisada não corresponde à realidade "porque, na verdade, as Cruzadas não foram essa coisa que se passou, que tinha como objetivo combater os pagãos em Jerusalém etc. Ela é uma metáfora do que realmente foram as Cruzadas que tinham outros interesses políticos, econômicos..." que não estão postos na gravura. A

professora, assim como Mariana, se mostrou confusa ao reconhecer o *status* de documento para a imagem não sendo ela um texto escrito. Ela disse que trabalharia a imagem com seus alunos após "a leitura prévia de um texto sobre as Cruzadas", deixando entrever uma idéia de que a função da imagem seria reforçar o conteúdo.

Para Raul, o uso que se faz de imagens "depende do professor [...] depende mais desse olhar crítico" e que é difícil tirar algo do aluno hoje "porque ele não sabe fazer reflexão". Por isso, ele quase não faz esse tipo de trabalho com os alunos, preferindo a utilização de filmes para reforçar o conteúdo. Segundo ele, a imagem pode ser um documento, desde que o professor se preparasse e preparasse os alunos, para que "eles tivessem um conteúdo básico, para eles conseguirem compreender e fazer uma análise sobre isso". Perguntado sobre qual é a função da imagem colocada no livro ele respondeu que "talvez [o autor] desejasse fazer isso para se adequar à exigência do estado, pedagógica ou qualquer outra, porque ali está simplesmente como ilustração".

Rômulo disse que costuma "utilizar muito charge, [...] imagens, porque [...] dá para você interpretar História de uma outra visão, você tirar a visão que o menino está tendo". Ele considera que a imagem analisada "pode ser uma visão da realidade, uma visão da Igreja, a visão da diferença social, da massa de manobra da Igreja". Ela pode ser um documento porque "toda tentativa de retratar alguma coisa da realidade é um documento, independente da posição que está sendo tomada ou o que está explicitando". Ele usaria a gravura com os alunos "analisando a motivação das Cruzadas, analisando a desigualdade social no exército que a gente pode perceber aí, vários aspectos, depende do enfoque". Segundo o professor, a imagem tem "primeiro, uma função ilustrativa e, segundo, acho que, em cima disso aí, você pode levantar outros tipos de questionamentos; pode ser uma informação além do texto escrito...".

Prevaleceu, nas análises, a perspectiva de que há uma correspondência entre a imagem posta e a realidade à qual ela se refere, embora, num primeiro momento, Mariana o tenha negado. A colocação da gravura como "fechamento" de um determinado assunto assume, para esses professores, um papel de fixação e confirmação daquilo que está exposto no texto do capítulo ou unidade e corresponde àquilo que deve ser assimilado pelos alunos.

Apesar de apontar o papel do professor no encaminhamento de tal atividade, nem Raul nem os demais entrevistados tocaram na questão da necessidade de "desconstruir" a imagem dada do ponto de vista da construção do conhecimento histórico. Ninguém se referiu à gravura como possibilidade de suscitar conhecimentos prévios que possam desembocar no questionamento da própria maneira como ela está posta. Menos ainda apareceram, nessas falas, questões relativas à produção dessa imagem.

A fala de Carolina se diferenciou das demais, pois a professora apontou a possibilidade de problematização a partir da maneira como a imagem está colocada no texto e garantiu, ao autor – do livro –, o papel de sujeito que escolhe. Ela avaliou que "toda ilustração, tudo que você pode recorrer para fixar melhor um conteúdo, sem dúvida, é muito bom". Para ela, "as imagens, muitas vezes, trazem uma informação que não corresponde à realidade, mas você pode trabalhar mesmo uma imagem negativa ou com uma ideologia diferente da sua", isso depende do professor. Em sua opinião, a imagem em questão "seria falsa dentro do assunto abordado" porque ela passa uma idéia errônea de unidade de interesses que não caracteriza as Cruzadas e que o autor foi infeliz na sua escolha. Carolina acha que a gravura posta não é um documento e que "ela está mais para ilustrar o assunto". Segundo ela, "um documento, ele já fica sério, porque, e se não tiver interpretação? E se essa foto estiver sozinha? Pode dar uma informação errada...".

Quando perguntados acerca da relação entre a imagem apresentada e a realidade à qual ela se refere, Mariana, Dulce e Carolina responderam que não há uma correspondência entre as duas. Apesar do posicionamento diferente, assim como os demais, Mariana e Dulce se ocuparam em descrever a gravura, retirando desse exercício as justificativas para desqualificá-la como retrato da realidade.

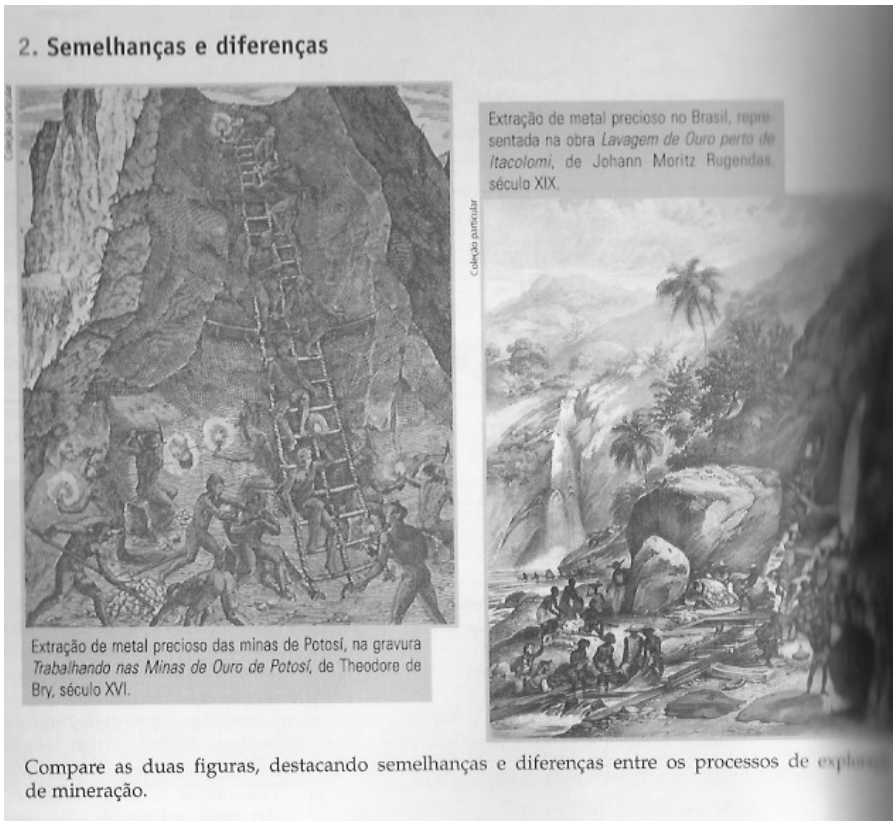
Nesse exercício, Mariana acabou por rever sua opinião inicial e Dulce relativizou, dizendo que a imagem dada representa "alguma coisa sim, alguma coisa não" da realidade. Nenhum dos docentes atentou para o fato de que a imagem foi colocada no livro sem referência alguma a autoria, ao contexto em que foi produzida, de onde foi extraída, perdendo, por isso, lastro como fonte histórica. Nesse sentido, de fato, a imagem assume aquela função, que os próprios entrevistados apontaram, de ilustração.

Por motivos diversos, quase todos os professores disseram que a imagem pode ser considerada um documento. De um modo geral, eles se referiram ao que pode ser produzido a partir de sua análise, mas à exceção de Rômulo e Carolina, os demais sequer pensaram em questionar o que levou à produção e à seleção daquela imagem pelos autores. Nas falas de Mariana e Dulce, ficou explícita a dificuldade em considerar a imagem como um documento em função de um resquício positivista de "fetichização do documento escrito em oposição a outras formas de registro da cultura e da história" (Horn e Germinari, 2006, p. 99).

Pode-se perceber que os professores aprovam, de um modo geral, o uso de fontes iconográficas nos livros e que se dispõem a trabalhá-las com seus alunos. Em suas falas, predominou a visão de que o trabalho com imagens ajuda a fixar o conteúdo e ilustrar o livro. Apenas Rômulo e Carolina se referiram à possibilidade de elas serem mais que um complemento ao texto escrito. Além disso, eles acham que cabe ao professor conduzir os alunos na exploração de gravuras de modo que, independente de serem boas ou ruins, no dizer de Carolina, elas sirvam de pretexto para a aprendizagem do conteúdo dentro da perspectiva que Circe Bittencourt (2001, p. 74) definiu como "o poder de professor", já que é a ele que cabe, no mais das vezes, a escolha do livro e a condução da maneira como as atividades se realizarão em sala de aula. De um modo geral, o trabalho com as ilustrações assume um aspecto de corolário, fechamento de determinado capítulo ou unidade do programa quando, depois de os professores terem trabalhado o conteúdo com os alunos, estes serão capazes de observar a fonte iconográfica de modo a adensar o quadro constituído de informações históricas. Ela não é usada como pretexto para dar início a um conteúdo. Persiste, ainda, a perspectiva, defendida por Lavisse, de que as imagens permitem "ver as cenas históricas", e para "facilitar a memorização dos conteúdos" (Idem, p.75).

4.4 – A relação com a historiografia

Por último, foi utilizada, no roteiro de entrevistas, uma atividade proposta a partir da comparação entre duas imagens sobre a atividade mineratória, extraídas de VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo – *História para o Ensino Médio*. São Paulo. Editora Scipione, 2005, p.212.



2. Semelhanças e diferenças

Extração de metal precioso das minas de Potosí, na gravura *Trabalhando nas Minas de Ouro de Potosí*, de Theodore de Bry, século XVI.

Extração de metal precioso no Brasil, representada na obra *Lavagem de Ouro perto de Itacolomi*, de Johann Moritz Rugendas, século XIX.

Coleção particular

Compare as duas figuras, destacando semelhanças e diferenças entre os processos de explora de mineração.

Nesse caso, os autores colocaram, no manual do professor, uma sugestão de resposta:

> "os metais preciosos na América espanhola eram extraídos em minas subterrâneas, o que implicava grande mobilização de técnica, capital e mão-de-obra. Já no Brasil, a atividade era feita em garimpos, o que tornava possível a praticamente qualquer um tornar-se minerador. Por esta razão, a renda era relativamente mais bem distribuída na colônia portuguesa".

Ao escolher essa atividade para análise dos professores, a idéia era que pudéssemos refletir sobre a relação entre revisões historiográficas e o ensino de História, já que nelas fica evidente o equívoco da perpetuação de uma concepção ultrapassada que apontava a riqueza generalizada entre os mineiros, durante o período colonial.

A importância da historiografia não se restringe a exprimir "o conhecimento científico obtido pela pesquisa" histórica (Rüsen, 2001, p. 33). Ela também está

ligada ao processo de auto-reflexão, através do qual a própria História caminha naquilo que é a sua essência, a sua reescrita a partir de questões que vão sendo colocadas pelos homens no "fluxo do tempo". Segundo Rüsen (2001, p.34), "a obtenção de conhecimento histórico empírico a partir das fontes, pela aplicação de métodos, orienta-se, por princípio, a tornar-se historiografia". Com isso, a própria historiografia constitui um "produto da pesquisa histórica". Ora, nessa relação, está posta, também, a questão do ensino de História, que depende da "transposição didática" dos resultados da pesquisa histórica (Idem, p.49). Se o conhecimento histórico e a própria historiografia são passíveis de renovação, persistir no ensino de História com base em enfoques já ultrapassados redunda não apenas em incorreções de conteúdo, mas, também, em prejuízo à formação do aluno, quando ele for exposto a uma nova abordagem.

A História ensinada ainda se apresenta como um conhecimento pronto e acabado, que exige, dos estudantes, apenas a memorização, perdendo o elo de cientificidade que caracteriza a própria ciência histórica. Segundo Prats (2006, p. 194), é necessário que o conhecimento configurado escolarmente esteja coerentemente ligado à ciência que o produziu. Nesse sentido, nada mais apropriado que a inclusão de abordagens historiográficas divergentes sejam usadas como pretexto para que alunos de ensino médio, por exemplo, exercitem práticas típicas do trabalho do historiador: análises, inferências, formulação de hipóteses. De acordo com esse autor, "o método histórico pode ser simulado no âmbito didático", pois é mais interessante compreender como podemos saber e explicar o que se passou do que apenas entender a explicação de um fato passado. Tal exercício não tem como objetivo a formação profissional, como no âmbito acadêmico, mas garantir aos alunos acesso aos aspectos procedimentais da ciência histórica, de modo que eles desenvolvam um tipo de habilidade de pensamento necessária à construção do conhecimento.

Segundo Maria Yedda Linhares (1990, p. 28-30), persistem, ainda hoje, na historiografia e na História ensinada, deformações e incorreções tributárias de matrizes historiográficas cujas fontes se encontram em leituras, algumas vezes equivocadas, da obra de Gilberto Freyre e "o mito da democracia racial no Brasil"; de Sérgio Buarque de Hollanda e a questão do brasileiro como um "homem cordial"; a definição de "sentido da colonização" de Caio Prado Júnior; a noção de "ciclos econômicos" de Roberto Simonsen, para delimitar fases da História do Brasil colonial. Para a autora, o valor e a importância dos autores citados são

inquestionáveis, pois, se suas obras levaram muitos a equívocos, levaram, também, a que a produção historiográfica brasileira se desenvolvesse.

A persistência de tais abordagens convive, já, com uma produção historiográfica que não só questiona como propõe novas leituras da nossa História. Filiado a essas novas perspectivas, João Fragoso (1990), por exemplo, alerta para a grande complexidade da economia brasileira, quando se refere não só ao período colonial, mas também, ao século XIX. Para esse autor, a visão tradicional, tributária das idéias de "ciclos econômicos" e de "sentido da colonização", que explicam a economia do *oitocentos* como uma continuidade, uma herança colonial do tripé escravismo/latifúndio/exportação, mudando apenas o produto – o café substituindo o açúcar –, carece de fundamentação empírica. Segundo ele, a existência de uma dinâmica interna garantiu que, no Império, a sociedade escravista fosse marcada por uma forte hierarquia e concentração de riquezas em poucas mãos; que a escravidão conviveu com outras formas de exploração do trabalho – colonato, parceria, livre assalariado etc. – e, ainda, que a necessidade de abastecimento de um mercado interno alimentou uma economia diversificada, que fugiu à lógica da *plantation* e da vinculação estrita à economia internacional. Pode-se entender, nessa abordagem, o dinamismo da economia de Minas Gerais que, após a crise da mineração, continuaria com o maior plantel de escravos do país, com uma produção voltada para o abastecimento interno. Essas discussões, que nos meios acadêmicos se fazem presentes desde a década de 1980, ainda estão ausentes dos livros didáticos levando à perpetuação daquelas deformações apontadas por Linhares (1990).

Na atividade selecionada para trabalhar com os professores, fica evidente a incorreção da resposta sugerida pelos autores, pautada numa produção historiográfica já ultrapassada, calcada, basicamente, na idéia de uma "democracia econômica", que particulariza as minas do ouro no cenário do Brasil colonial. Segundo essa perspectiva, na região mineradora, eram grandes as possibilidades de ascensão social, não só para homens livres pobres como também para os escravos, aos quais era garantido o direito de exploração do ouro de aluvião através da faiscação, técnica rudimentar que exigia poucos recursos. Pesquisas como a de Jacob Gorender (1988), por exemplo, relativizam tal postura. Para esse autor, é certo que o ouro de aluvião proporcionou perspectivas de enriquecimento a homens pobres e possibilidades de alforria para os cativos, mas a legislação de época – Regimento de abril de 1702 – demonstra uma relação direta entre propriedade de

escravos e acesso a terras. Portanto, é relativa e equivocada a idéia de que a mineração em Minas Gerais estivesse vinculada a um cenário de possibilidades de ascensão social. Quem vinha para as Minas com mais escravos "começava com vantagem" sobre os demais e, ainda que muitos "plebeus tenham sido bafejados pela sorte, essa não era a regra".

Segundo, ainda, Gorender (1988, p. 457-460), as péssimas condições de trabalho, a "dureza de tratamento acrescentada à enorme concentração, estimulou, nos negros de Minas Gerais, constante rebeldia". Resistências que se expressavam através do furto, da delação, à Coroa, de senhores que traficavam metal precioso, até da ação das irmandades, ainda que fossem restritas. Essa oposição de interesses não impediu que, em muitos momentos, senhores e escravos tenham sido cúmplices na extração clandestina e no contrabando de ouro e diamantes.

O exercício apresentado, portanto, além de inadequado, do ponto de vista da relação primária com a historiografia, reitera uma perspectiva definida quanto à fonte iconográfica, na medida em que, nesse caso, as imagens não são problematizadas como documentos que possuem uma autoria e uma temporalidade e, ao contrário disso, são utilizadas para "descrever" a realidade histórica, como se fossem seus retratos fiéis.

Reforçando o exposto, a gravura de autoria de Rugendas, utilizada na atividade escolhida para compor o roteiro da entrevista, representa uma visão quase idílica da realidade colonial brasileira. Não parece ser inocente o fato de que as duas imagens, postas pelos autores para serem comparadas, imediatamente despertam, no leitor, as idéias de opressão nas minas da América espanhola e de uma leveza na atividade mineradora no Brasil.

Apresenta-se, também, a partir da atividade proposta, a questão de que tipo de relação se estabelece com o passado que, muitas vezes, se expressa na idéia homogeneizadora de "antigamente" como um tempo que pode ser o medieval ou o período colonial brasileiro, por exemplo. Assim, os autores propõem que se comparem realidades distantes, espacial e temporalmente – a extração mineral na América espanhola no século XVI e no Brasil no século XIX –, como se ambas correspondessem ao real.

A inclusão dessas fontes no roteiro de entrevista e a questão relativa ao desenvolvimento da atividade proposta com os seus alunos deveu-se, também, ao fato de que a História de São João del Rei está diretamente ligada à mineração. Ainda hoje, os vestígios da exploração aurífera estão presentes e a extração de

cassiterita e a produção de estanho constituem importantes atividades econômicas na cidade.

Marina analisou as imagens, a atividade proposta e a sugestão de resposta dada pelos autores. Ela foi descrevendo o que via, usando expressões típicas do empreendedorismo, a nova proposta que norteia as ações das escolas da rede estadual mineira. Ela viu muita "competitividade e individualismo" na exploração mineral na América espanhola e, no Brasil, "o garimpo à margem do rio era mais igualitário, [...] mais em equipe, juntos". Na América espanhola, entra o "lucro" e, no Brasil, "empreendimento e cooperativismo". Ela acredita que, depois de terem lido o livro *Empreendedorismo, Primeiras Lições*, seus alunos seriam capazes de responder da maneira como os autores sugerem e com a qual ela concorda plenamente. E, com esse olhar, Marina acabou referendando a validade da exploração dessa atividade.

Dulce achou a atividade "interessante para [os alunos] procurarem entender o processo de cada uma das colônias", apesar de considerá-la "bastante difícil". Para facilitar, ela traria a discussão para o presente, quando os alunos "poderiam fazer comparações com o dia de hoje, uma venda, uma lojinha e os grandes shoppings". Ela concorda com os autores apenas "em parte", pois, "quando fala na maior distribuição de renda, eu não sei se aqui, na América portuguesa, isso aconteceria" e, mesmo porque, " o nosso garimpo não dava tanto lucro [...] tanto é que os Contratadores iam, ao final de semana, no domingo, para o garimpo ver o escravo garimpar, porque saía pouco, mas este pouco era muito. Este pouco que saía dali era lucro para ele e o escravo continuava escravo do mesmo jeito".

Mariana disse que desenvolveria essa atividade com seus alunos. Ela concordou com a sugestão de resposta do manual. A professora comparou as duas imagens e só viu tristeza na América espanhola. Em contrapartida, achou a paisagem brasileira idílica, reforçando que "com todo sacrifício que era para os escravos, ou mesmo para os índios trabalharem o ouro de aluvião, aqui era mais fácil [e]

que eles tinham possibilidade de enriquecer também" e, se isso não ocorreu, é "porque não sabiam como usar isso".

De acordo com Raul, a atividade "proposta está muito acima das possibilidades dos nossos alunos, [pois] eles não foram acostumados a observar, mas sim, a engolir conhecimento, fazer prova e tirar nota". Ele não desenvolveria essa atividade, pois "isto está fora da nossa realidade". No entanto, ele, hoje, trabalha "pautado na Estrada Real [já que] em São João, o ouro era de aluvião, as pessoas tropeçavam, nas beiradas do rio, em ouro". Em seguida, o professor falou longamente sobre a escravidão e o Proafro – um programa desenvolvido nas escolas estaduais para resgatar e valorizar a cultura negra. Raul discordou da resposta sugerida pelos autores, dizendo que "a renda não era bem distribuída, é ridículo fazer uma afirmação dessa". Além disso, "aqui se exigia técnica, o garimpo, o batear". Ele acredita que esse tipo de resposta acaba por valorizar "uma cultura espanhola europeizada" e que, no Brasil, "existia negros e brancos, nem pobres, nem ricos, porque isso, às vezes, é até relativo, mas dizer que existiu essa possibilidade, então todos os negros aqui seriam ricos e, no entanto, os negros de Minas Gerais são pobres".

Rômulo avaliou a atividade como "interessante", mas achou que a análise dos autores é que ficou muito "pobre". Ele questionou a sugestão de resposta do manual, alegando "é até difícil o menino inferir isso daí que ele está querendo que o menino perceba". O professor usaria a atividade para tratar da questão do trabalho, da mão-de-obra. Segundo ele, é possível discutir "a utilização do índio, não a escravização do índio, a escravização do negro, as diferenças no sistema de trabalho, as formas de extração desse trabalho".

Carolina observou as gravuras e, ironicamente, comentou que "Debret, todo esse pessoal que retratou a História do Brasil colonial tinha um grande óculos cor-de-rosa". Segundo a professora, apesar de a atividade proposta ser "interessante", a gravura é

questionável, pois mostra "tudo muito bem organizado, sem problema, [...] quando descreve a História do Brasil toda, tudo limpo, tudo organizado, tudo tranqüilo, ninguém, assim, com ar de insatisfação". Ela trabalharia essas imagens começando por criticar esse aspecto, mostrando "uma diferença da realidade do fato histórico com relação à própria imagem" mostrada. Além disso, ela discordou da sugestão de resposta, alegando que, para "qualquer um se tornar minerador [...] ele recebia uma data de acordo com o número de escravos. Então, você tinha que ter posse para ter a quantidade de escravos maior que o outro para ter uma determinada data que fosse leiloada". Mais uma vez, a análise de Carolina se diferenciou da dos demais quando a professora, de certa maneira, problematizou a gravura de Rugendas.

O fato de as imagens expostas se referirem a duas realidades distantes, espacial e temporalmente, não chamou a atenção dos entrevistados. Ambas foram reificadas, tomadas como expressão das realidades às quais se referem, exceto por Carolina, que disse haver "uma diferença da realidade do fato histórico com relação à própria imagem". Mas, à exceção de Mariana e Marina, que concordaram e reforçaram a idéia de uma maior "democratização" da riqueza nas Minas Gerais, os demais criticaram a sugestão de resposta incluída no manual do professor, seja pela dificuldade da proposta ou pela "pobreza" da análise dos autores e, ainda, pela incorreção da idéia de que, na região das Minas, "a renda era relativamente mais bem distribuída". As falas de Raul e Carolina foram muito diretas a esse respeito. Rômulo não se posicionou muito claramente, dizendo, apenas, que a sugestão de resposta era "muito pobre". Dulce disse concordar com a resposta "apenas em parte", afirmando que não havia distribuição da riqueza por que o garimpo, aqui, "não dava tanto lucro".

As ilustrações acabaram por suscitar, nos professores, mais questões relativas à utilização da mão-de-obra, indígena e negra, escrava ou não. Esse foi o caso de Raul, Carolina, Rômulo e Dulce. Parece-me que esse olhar dos entrevistados foi dirigido, em grande medida, pela ênfase que os livros didáticos têm dado à questão da escravidão e à situação dos negros, ainda hoje, na sociedade

brasileira, que, segundo Dulce, "não mudou, mesmo depois da Lei Áurea".

A relação entre a exploração mineral e a História de São João del-Rei não se efetivou na fala dos professores. Raul chegou a afirmar que "isso está [...] fora da nossa realidade". O professor, mais adiante, contou que "hoje, eu trabalho pautado na Estrada Real, ponho alguns dados, falo sobre a mineração, falo sobre São João". Há, na cidade, uma grande discussão em torno do potencial turístico da Estrada Real. Na educação, são vários os projetos e eventos que se vinculam ao tema, mas, para Raul, a gravura de Rugendas sobre a exploração do ouro, assim como para os demais professores, não foi um pretexto para suscitar uma reflexão sobre a história de São João del-Rei, tampouco sobre as relações históricas entre aquele contexto e a projeção turística contemporânea, promovida em função desse fio com o passado.

Marina e Dulce desenvolveriam a atividade proposta com seus alunos, mas em outras perspectivas, trazendo as questões mais para o presente e o cotidiano dos alunos. Enquanto a primeira incluiria, na comparação proposta, a leitura que tem feito sobre empreendedorismo, porque "o governador mandou um livro [e ela está] estudando com os alunos", Dulce faria a discussão "contrastando com o cotidiano deles, trazendo para o hoje, [...] fazendo um gancho com a forma de desenvolvimento do capitalismo, a formação de monopólios...".

Segundo Kátia Abud (2003, p. 99), espera-se que o professor de História seja "um profissional que constrói, juntamente com seus alunos, o conhecimento histórico escolar". Para isso, é necessário, por exemplo, que ele seja "um leitor crítico da obra didática, [que faça] uma reflexão mais atenta sobre o acervo iconográfico dos livros que ele seleciona para os alunos" (Bittencourt, 2001, p.84). No entanto, o que se percebe é que esses professores têm realizado seu trabalho desconhecendo, muitas vezes, aspectos epistemológicos da produção do conhecimento histórico e da própria História como disciplina escolar. Esta, por suas especificidades, segundo Rüsen (2001, p.50), pressupõe "um quadro de fundamentos do ensino" que a diferencia dos "métodos da pesquisa histórica" que fundamentam a História como ciência.

Na roda dos lugares, a prática desses professores é, muitas vezes, definida por exigências alheias ao conhecimento da disciplina com a qual trabalham. O conhecimento acadêmico deixa de ser uma referência significativa para o seu trabalho. A experiência como alunos ocupa o lugar mais importante, o ponto de apoio para conduzir suas atividades em sala de aula. As novidades que vão se colocando às escolas, os projetos propostos pela Secretaria de Educação vão se impondo no seu cotidiano e eles desenvolvem atividades introduzindo temáticas postas a partir de exigências de políticas públicas, cujos elos históricos nem sempre podem ser estabelecidos. Assim, trabalhos relativos ao "empreendedorismo", tentam relacionar o conteúdo e a "realidade do aluno", para que a disciplina se torne mais "interessante", de modo que seu aprendizado tenha mais sentido. Nessa empreitada, vão fazendo o que é possível dentro da estrutura escolar e na medida do que sabem a respeito da disciplina que lecionam.

Na roda da escola, a roda da esperança que nos leva a imaginar a possibilidade de mudanças na perspectiva de formação e de trabalho desses docentes. Se eles se dispuseram a participar desta pesquisa, algo os move no sentido de refletir sobre o ensino de História, sobre sua formação e experiência, enfim, sobre sua própria História. Nesse caminho trilhado, um momento de parada para pensarmos que, se os docentes não estão fechados para repensar sua prática, é possível, junto com eles, construir uma proposta de formação que redunde em benefícios para todos os atores envolvidos na tarefa de aprender/ensinar História.

NA RODA DA ESCOLA, A ESPERANÇA
(À GUISA DE CONCLUSÃO)

A realização de uma pesquisa que teve como objeto a tentativa de compreensão de como se constituem os saberes dos professores de História do ensino médio em São João del-Rei e como eles os percebem mostrou ser algo muito mais complicado do que o imaginado à princípio. Em primeiro lugar, pelas relações anteriores que eu já travara com aqueles que seriam meus sujeitos/objetos da pesquisa. O cenário restrito de uma pequena cidade onde quase todos se conhecem leva a que para além das relações sociais amplas muitas outras mais íntimas - familiares, de amizade etc. – sejam fatores relevantes para definir a empatia entre os atores cujos papéis se tocam e interpenetram no que se refere à profissão.

Além disso, o fato de eu mesma ser professora de História, atuando também no ensino médio, levou-me muitas vezes, a tomar as falas dos professores como se elas fossem o eco de minhas próprias angústias, insatisfações e perspectivas profissionais. Quantas vezes me vi perguntando: “Será que eu também faço assim?” ou, “Sou uma boa professora?” ou, melhor ainda, “O que é ser uma boa professora de História?”. Essas questões suscitaram em mim os sentimentos mais diversos. Ora me animava a um esforço profissional maior, ora batia-me uma vontade de abandonar o magistério. Por fim, o fato de que os seis professores se dispuseram a participar do trabalho compartilhando comigo suas lembranças, suas experiências e expectativas fez com que eu sentisse como se estivesse traindo sua confiança ainda que seus pseudônimos sejam uma forma de garantir seu anonimato.

Carolina, Rômulo, Marina, Mariana, Dulce e Raul, todos docentes com mais de 20 anos de profissão são os personagens - e, de certa maneira, co-autores desse trabalho - cujas memórias tornaram possível uma reflexão sobre os saberes e as práticas dos professores de História em São João del-Rei. Suas experiências enquanto alunos, desde crianças até a graduação e os cursos de formação continuada, os “lugares” aos quais pertencem, as escolhas que fizeram ao longo de suas vidas são aspectos fundamentais para se entender de que maneira esses sujeitos lidam com a disciplina com a qual trabalham.

Retomo aqui o fato de que desses seis professores apenas Rômulo e Carolina são graduados em História e os demais se formaram em Filosofia. A formação inicial dos docentes bem como o formato dos cursos de formação continuada foram o que, de início, motivaram essa pesquisa. A questão inicial se

referia à sondagem a respeito da maneira como essa formação em serviço era percebida pelos docentes e o que eles esperavam dela tendo em vista suas formações iniciais distintas. O que se pode perceber, nesse caso, é uma resistência dos professores aos programas de formação continuada propostos pela rede estadual de ensino. Essa resistência aparece em suas falas de duas maneiras distintas. Primeiramente, pela desqualificação dos professores formadores como sendo alguém que não conhece a dinâmica cotidiana da sala de aula e, por isso, nada tem a lhes acrescentar. Outra forma de resistência dos docentes é o apagamento desses cursos de suas memórias. Eles não se lembram nem do formato, nem dos temas trabalhados mesmo que recentemente. Ao que parece enquanto esses programas não se vincularem às demandas reais dos docentes e dialogarem com os planos constitutivos de seus saberes e daquilo que os professores utilizam como base de seu repertório de conhecimentos eles estarão condenados ao esquecimento. Os cursos de formação continuada são propostos sem levar em conta as necessidades dos docentes e, em contrapartida, eles quando os freqüentam o fazem como se fosse apenas mais uma dentre as muitas obrigações do cotidiano escolar.

A graduação desses docentes foi, como já disse, um dos motivos que me levaram a refletir sobre a situação e atuação deles enquanto professores de História. Parti para a elaboração do projeto e iniciei o processo de leituras, montagem do roteiro de entrevista com a idéia pré-concebida de que a formação inicial seria o fator definidor do perfil desses profissionais. Nos momentos de interlocução, nas disciplinas cursadas, nos encontros do Grupo de pesquisa de ensino de história, mesmo no Exame de Qualificação vários foram os alertas de que eu poderia me surpreender com o resultado da pesquisa de campo. Ao final, devo reconhecer que para além da formação inicial, a constituição dos saberes de professores bem como a forma que eles os percebem estão intrinsecamente relacionados à história de vida desses sujeitos sendo a graduação apenas um dos muitos aspectos a serem considerados. Não se discute aqui a importância de um bom curso de graduação, mas o fato de que o seu significado na formação docente depende da forma como os alunos - futuros professores – fazem suas escolhas e se relacionam com suas próprias histórias.

Só muito recentemente os saberes docentes passaram a ser pesquisados mais sistematicamente. Segundo alguns autores - Tardif (2005), Nóvoa (1995), Tardif e Raymond (2000) etc. - a importância das experiências pré-profissionais, anteriores e até exteriores à educação formal está no fato de que, muitas vezes, elas

são mais significativas na constituição dos saberes docentes do que a própria formação inicial. Assim, os professores entrevistados, ao lembrarem de sua infância, adolescência e juventude, dos seus “lugares” (Tuan, 1983), de sua relação com a disciplina História e seus antigos professores avaliaram como principal fonte de seus saberes a experiência seja como alunos, seja como professores. Apesar de avaliarem, de um modo geral, os cursos de graduação como bons, eles os desqualificam enquanto algo que os prepare para lidar com as questões práticas da profissão confirmando uma tendência apontada pelos autores acima citados.

O que os professores mais valorizam é o saber ligado á arte de ensinar e não os conteúdos da disciplina que lecionam. Até mesmo Carolina que fala todo o tempo da formação acadêmica que lhe deu base para ensinar História, em certos momentos, acabou priorizando o saber da prática em detrimento da formação acadêmica. Dessa maneira, o período de graduação torna-se um hiato entre o momento da experiência como alunos do ensino básico e a experiência profissional.

Buscou-se na própria história dos professores não só o tipo de relação que estabeleceram enquanto alunos com a História ensinada, mas também, os motivos que os levaram a escolher o curso e a profissão. Nesse caso, fica muito clara a diferença de Carolina em relação aos seus colegas de profissão. Ela escolheu, de fato, ser professora. E de História. Sua escolha se deu em função da clareza com que relacionava, já no ensino médio, a História aprendida e a sua própria vida percebendo assim o potencial de transformação social do ensino da disciplina. Isso definiu a maneira como investiu na própria formação, inicial e continuada, que marca hoje a sua diferença em relação aos demais entrevistados. Ela concluiu um curso de especialização, iniciou o mestrado como investimento em sua formação, pois percebe a relação entre pesquisa e ensino. A professora apresenta, em suas falas, um domínio de questões relativas ás especificidades da produção do conhecimento histórico. Isso transparece em sua prática quando problematiza com os alunos a organização do conteúdo, a produção e a seleção de imagens, quando discorda veementemente de uma proposta caracterizada por incorreções historiográficas.

Quando os demais professores creditam ao acaso ou naturalizam sua trajetória profissional – como uma vocação familiar - isso acaba por se refletir na maneira como lidam com o próprio conteúdo e como investem ou não em sua própria formação. O caso de Rômulo é emblemático. Formado em História ele credita sua opção ao acaso. O professor tem o domínio de uma linguagem na qual

estão presentes elementos típicos da pesquisa e da teoria históricas. No entanto, a transposição disso para a História ensinada a partir das análises propostas ficou por ser feita. O professor demonstra um desgosto pela profissão e confessa que esse sentimento foi uma constante em sua vida e não fruto de um cansaço decorrente dos mais de 20 anos de experiência. Os quatro docentes formados em Filosofia ou desconhecem aspectos relativos à produção do conhecimento histórico, ou estes aparecem de forma fragmentada, de modo confuso, ficando evidente um conhecimento derivado apenas de discussões historiográficas já incluídas em livros didáticos. Na fala deles está presente um encantamento pelo conhecimento e pela erudição e isso se reflete numa prática em que o conteúdo é ensinado de modo que os pressupostos da produção do conhecimento histórico estejam ausentes.

Persiste na prática dos professores a desvinculação entre o que se aprende na disciplina e a realidade do aluno. Essa foi a experiência escolar deles, a História ensinada era aprendida, de um modo geral, a partir de exercícios de memorização. Segundo Stephanou (1998, p. 19), "por temos sido formados, modelados para crer na incontestabilidade das narrativas históricas, ou ainda para voltar nossa compreensão do passado à naturalização dos eventos históricos" acabamos muitas vezes por reproduzir em nossa prática o que aprendemos enquanto alunos da educação básica. Se os professores, independentemente da graduação concluída, têm, de um modo geral, dificuldade em lidar com os aspectos procedimentais da História e incluí-los em sua prática docente, os cursos de formação continuada não têm contribuído para reverter essa situação.

Nesse caso, professores de História na "histórica" São João del-Rei lidam com o conhecimento e o ensino da disciplina como se eles estivessem desvinculados de sua própria história. Desterrados de uma cidade que não reconhece as memórias diversas daquela que se estabeleceu como hegemônica – cidade setecentista ligada ao brilho do ouro – esses sujeitos reproduzem o discurso corrente e silenciam sobre a história sãojoanense em sua prática docente. A cidade, seus monumentos, seu acervo e tradições, não se constituem num texto (Miranda, 2004) a ser decifrado pelos seus habitantes. Os professores, exceto Marina cuja família faz parte da elite local, negam-se a reconhecer São João del-Rei como seu "lugar". Mais que isso, negam-lhe a possibilidade de se constituir em pretexto para ensinar História, afora Carolina que veio de longe e escolheu viver na cidade e que anualmente visita o centro histórico e o Museu Regional com seus alunos.

Esses professores conduzem seu cotidiano em sala de aula distanciados da vida, das práticas de memória e da História nos fundamentos de seu saber. A escolha do livro didático dá-se em função da praticidade – preço, linguagem acessível e durabilidade; a participação nos programas de formação continuada é tomada como uma tarefa a ser cumprida; as atividades desenvolvidas em sala de aula são definidas pelo material didático – ou pela sua inexistência. Trabalhos são desenvolvidos a partir de propostas externas que pouco sentido têm como a imposição do tema "Empreendedorismo" que Marina diz trabalhar porque o governador mandou ou Raul que pauta o seu trabalho pela Estrada Real reforçando a importância da cidade no século XVIII e silenciando os séculos subseqüentes.

Na roda de suas vidas os professores de História conduzem sua prática pautados em estruturas de plausibilidade que os impelem a mecanismos de resistência que tornam ineficazes as formas impositivas de formação que pouco têm a lhes dizer. Por outro lado, curiosamente, se dispõem a participar de um trabalho de pesquisa, que lhes toma tempo, que demanda certa energia. Esse é o sinal de que, de alguma forma, há espaço para trabalhar com eles. Talvez seja o caso de inverter o processo tão comum nas propostas de formação continuada: ao invés de falar, chegou a hora de ouvir. Nós professores temos muito que dizer.

Roda mundo... rolam histórias. Quando se chega ao fim de uma etapa de uma caminhada olhar para trás é inevitável. A avaliação do caminho percorrido, o trajeto escolhido, dificuldades enfrentadas, a ajuda e estímulo vindos de pessoas as mais diversas tornam-se, ao mesmo tempo, um motivo para olharmos para frente e ensejar novas empreitadas. O fim de uma etapa torna-se, então, apenas uma pausa. Pausa para se pensar questões que se apresentaram ao longo da caminhada e que não puderam ser esmiuçadas por uma questão de tempo, pela necessidade de concluir aquilo que foi traçado como objetivo. Na roda do mundo, pesquisando a constituição dos saberes docentes nos últimos dois anos e, ao mesmo tempo, atuando em sala de aula pude perceber em minha prática a incorporação de elementos típicos da atividade de pesquisa com meus alunos. Isso propiciou uma renovação na programação de atividades a serem desenvolvidas com eles ao longo do ano dando-me novo fôlego para continuar em sala de aula. Será que isso tem repercutido na forma como meus alunos se relacionam com a História ensinada?

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M., BELLUCCO, H. e KNAUSS, P. *Esfinges Urbanas – Quadros da Imaginária Urbana*. In: KNAUSS, P. (coord.) *Cidade Vaidosa: imagens urbanas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999, p. 136-191.

ABUD, Kátia M. *Um Projeto de Formação Continuada para Professores de História*. In: CARVALHO, A M. P. de (Coord.). *Formação Continuada de Professores. Uma Releitura das Áreas de Conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p.87-101.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, julho/2001, p. 51 - 63.

ARRUDA, José J. de A e PILETTI, Nelson. *Toda a História - História Geral e História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

BARBOSA, Leila M A e MANGABEIRA, Wilma C. *A incrível história dos homens e suas relações sociais.* Petrópolis: Vozes, 1987.

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69-90.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou, o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BORGES, C. e TARDIF, M. *Apresentação. Educação e Sociedade*, ano XXll, nº 74, Abril/2001, p. 11-26.

BORGES, Cecília. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. In: *Educação e Sociedade*, ano XXll, nº 74, abril/2001, p. 59-76.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno, 1997.

CABRINI, Conceição et alli. *O Ensino de História. Revisão Urgente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 4ª ed., 1994.

CALVINO, Italo. *As cidades Invisíveis*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

CARDOSO, Ciro F. S. *História e paradigmas rivais.* In: *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? – Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DANTAS, Rodrigo. *Da colonização e da emancipação do pensamento*. In: KOHAN, Walter (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 119-144.

DAVIES, Nicholas. *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Acess, 2001.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História Oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Lívia de, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003, p. 229 - 251.

FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva G. *O ensino de história e a construção da cidadania*. In: SEFFNER, F. e BALDISSERA, José A (orgs.). *Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997, p. 14-20.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, João L. *Economia brasileira no século XIX: mais do que uma plantation escravista-exportadora*. In: LINHARES, M. Y. (org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 144- 187.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. In: Educação e Sociedade, vol 24, nº 82. Campinas, abril/2003.

GAIO SOBRINHO, Antônio. *Vertentes*. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São João del-Rei*, vol. VIII, 1995, p. 14-22.

GAIO SOBRINHO, Antônio. *Sanjoanidades – Um passeio histórico e turístico por São João del-Rey*. São João del-Rei: A voz do Lenheiro, 1996.

GORENDER, Jacob. *Escravismo na Mineração*. In: GORENDER, J. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ed. Ática, 1988, p. 443-471.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *A Princesa do Oeste e o Mito da Decadência de Minas Gerais: São João del Rei (1831-1888)*. São Paulo: Annablume, 2002.

HORN, Geraldo B. e GERMINARI, Geyso D. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

IANNI, Octávio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, parte l.

JENKINS, Keith. *A História Repensada*. São Paulo: contexto, 1991.

KNAUSS, Paulo. *Cidade Panteão – produção social da imaginária urbana*. In: KNAUSS, P. (coord.) *Sorriso da cidade: imagens urbanas e história política de Niterói*. Niterói: Fundação de Arte de Niterói, 2003, p.175-193.

LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. In: *História e Memória*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, p. 535-549.

LIMA, Sérgio J. F. de Sousa. *Arquitetura São-Joanense do Século XVII ao XX*. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São João del-Rei*, vol. VIII, 1995, p. 47-63.

LINHARES, Maria Yedda. *Introdução.* In: Linhares M. Y. (org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 23-32.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. In: Projeto História - trabalhos da memória, nº 17. São Paulo: Educ, 1998.

MARES GUIA NETO, Walfrido S. dos. *A reforma educativa em Minas Gerais.* In: CASTRO, Claúdio de M., CARNOY, Martin (orgs.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 105 - 120.

MENDES, Sônia R. *A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados*. ANPED, GT 08. In: http://www.anped.org.br, capturado em 08/10/2004.

MESQUITA, Ilka M. *Formação de Professores de História em Minas Gerais: As experiências da PUC - MG, UFMG, e UFU*. http//www.educacaoonline.pro.br, capturado em 29/09/2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo/Editora da Unicamp, 2002.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2004.

MIRANDA, Sonia R. e COSTA, Carina M. *Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas*. In: Boletim Pedagógico – Caed, UFJF, 2002, p. 78-86.

MIRANDA, S. R. e DE LUCA, T. R. *O Livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. In: *Revista Brasileira de História – Produção e Divulgação de saberes históricos e pedagógicos*, vol. 24, n. 48, jul./dez., 2004, p. 123-144.

MOLINA, Sérgio. *Formação e habilitação de professores*. In: CASTRO, Claúdio de M., CARNOY, Martin (orgs.). *Como anda a reforma da educação na*

América Latina? Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 131 - 132.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado. Departamento de Educação - PPGE - PUC Rio, 2002.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História. A problemática dos lugares*. In: Projeto História, n. 10, Dezembro/1993, PUC/ São Paulo, p.1-28.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 13-33.

NUNES, Célia Maria F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao de O. *Como uma notícia vira a verdade. Mídia, conhecimento e educação*. In: Boletim Pedagógico - Caed, UFJF, 2002, p. 94-103.

PIMENTA, Selma G. *Porque traduzir o livro La autonomia del profesorado?*. In: CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p.11 - 22.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e rezão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRATS, Joaquín. *Ensinar História no contexto das Ciências sociais: princípios básicos*. In: *Educar – Em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p.191-218.

RÜSEN, Jörn, *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica* Brasília: Editora UNB, 2001.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica do Brasil*. 2º Grau. São Paulo: Editora Nova Geração, 1992.

SHULMAN, Lee. *Ensino, formação do professor e reforma escolar*. In: CASTRO, Claúdio de M., CARNOY, Martin (orgs.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997 p.133 - 139.

SILVEIRA, Rosa M. H. *A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados.* In: COSTA, Maria V. (org.) *Caminhos investigativos ll: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119 - 141.

SOARES, Maria Clara C. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003, p. 15 - 38.

STEPHANOU, Maria. *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. In: *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, M. e Raymond, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

TOMMASI, Lívia De. *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação.* In: In: TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mírian J., HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES, Rosa María. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, Lívia de, WARDE, Mírian J., HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo. *História para o Ensino Médio.* São Paulo: Editora Scipione, 2005.

ZAMBONI, Ernesta. *Representações e linguagens no ensino de história*. In: *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998, p. 89-101.

ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO I : DADOS PESSOAIS

1. Nome do entrevistado:
2. Idade:
3. Tempo de magistério:
4. Você é sãojoanense? Gosta da cidade? Como a vê? Como era a cidade na sua infância e adolescência? Algo mudou? O quê?
5. No caso do entrevistado não ser sãojoanense: de onde veio? Como era sua cidade?
6. Quando veio para São João del-Rei? Quais as impressões que teve da cidade?
7. Em qual escola você estudou? Quais são suas lembranças desse tempo de estudante?
8. Enquanto aluno, qual era sua relação com a História? Como era cobrado o conteúdo dessa disciplina e como você a estudava?
9. Como era o recorte programático que os professores utilizavam? Como era trabalhado o tempo histórico?
10. Algum professor de História o marcou durante o ensino básico? Por quê?
11. Você estabelecia relação entre o que aprendia na escola e a sua vida?
12. Sua vivência como aluno influiu na escolha da profissão? Como?
13. Há alguma coisa de sua vivência/experiência como aluno que esteja presente, hoje, no seu jeito de ser professor?
14. Por que ser professor de História?
15. Qual o livro didático que você usa com o seu aluno? Qual ou quais você gosta de usar para preparar as suas aulas?
16. Você tem o hábito de escolher ou participar da escolha dos livros didáticos de História que você utiliza?
17. Em caso negativo, como esse livro que você usa foi escolhido? O que você pensa dele? Se pudesse e tivesse liberdade total para escolher, quais os critérios que você usaria para escolher um livro didático?
18. A definição desses critérios vem de sua formação acadêmica ou de sua prática de professor?

19. Em caso negativo, como você avalia o livro adotado?

BLOCO II: Formação inicial

20. A graduação: qual o curso escolhido? Por quê?
21. Qual a avaliação que você faz do curso de graduação?
22. Qual o autor e/ou a obra que você lembra de ter lido e que tenha sido marcante? Por qual motivo?
23. Se você tivesse que iniciar a graduação hoje, escolheria de novo o curso que concluiu? Por quê?
24. Qual a importância dessa fase de sua formação na sua prática hoje?
25. No caso do entrevistado formado em Filosofia: o que você aprendeu durante a sua graduação que te auxilia na prática como professor de História?
26. Nesse período, como percebia, dentro da graduação, a parte relativa à formação pedagógica, a Prática de Ensino? E hoje, qual é sua avaliação a esse respeito?
27. Algum professor desse período que seja uma referência profissional? Por quê?
28. Quando começou a trabalhar, nos momentos em que precisou de ajuda você recorreu à universidade como apoio? Por quê?

BLOCO III: Formação continuada.

29. Freqüentou cursos de formação continuada? Quais, onde e quando?
30. Quais os motivos que o levaram a buscar esses cursos?
31. Você os cursou por livre e espontânea vontade?
32. De que maneira eles afetaram sua prática?
33. Como professor da rede estadual de ensino participou dos programas de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação, ao longo dos anos 90, início do século XXI?
34. Você se lembra de algum especificamente?
35. Em caso afirmativo, você se lembra do PROCAP? Qual sua avaliação desse programa? Participar dele teve algum impacto na sua prática? Qual?

36. E o SIAPE? Como você o avalia? Este programa teve qual significado na sua prática? Você se lembra de algum tema discutido nesses encontros?
37. Com a experiência de professor que você tem hoje, como você proporia um modelo de formação continuada?

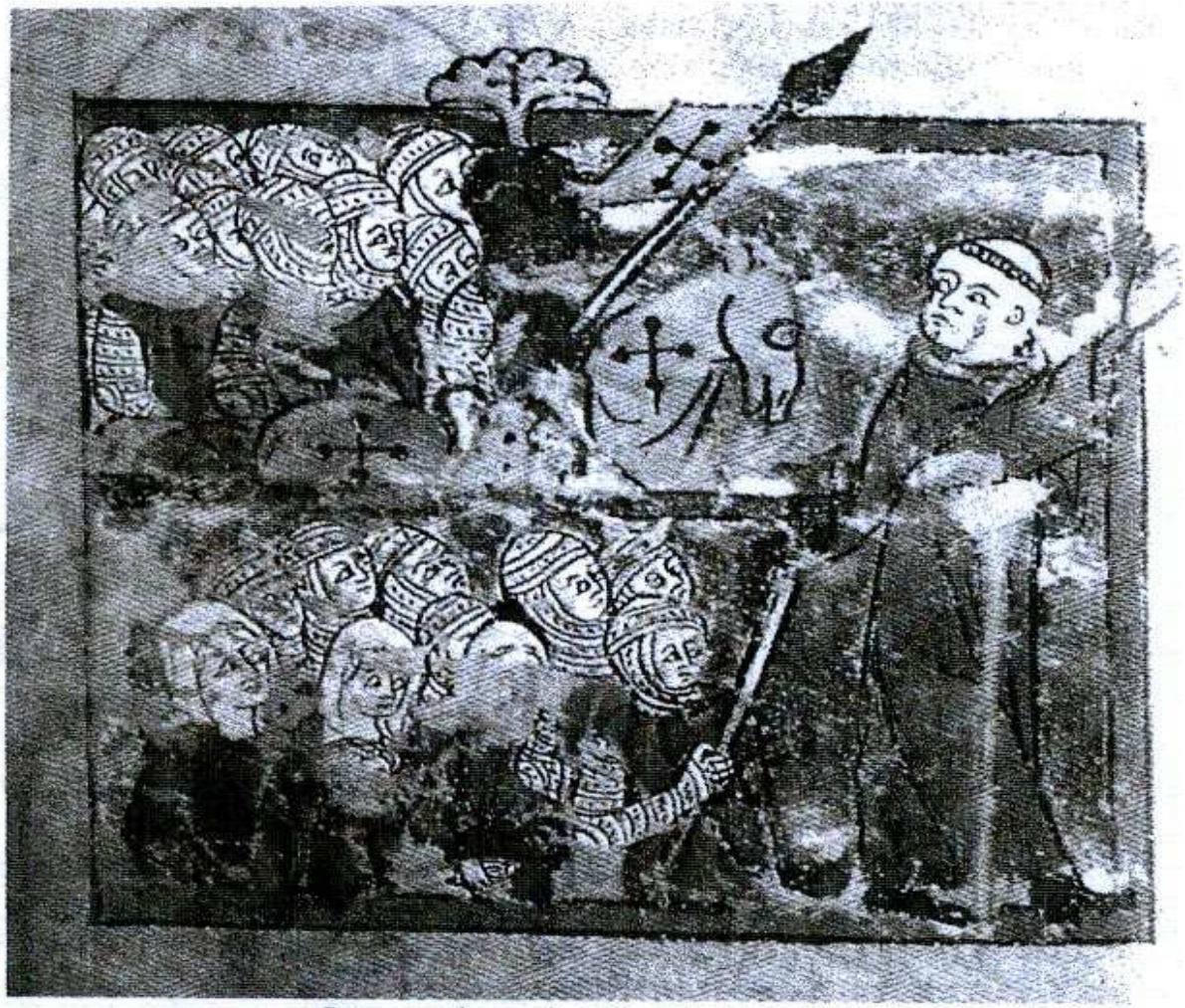
BLOCO IV: CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E SEU DESDOBRAMENTO NO ENSINO.

Veja a charge abaixo. Ela foi extraída do livro BARBOSA, Leila M A e MANGABEIRA, Wilma C. *A incrível história dos homens e suas relações sociais.* Petrópolis, Editora Vozes, 1987, p.76 e se refere a duas maneiras de organização dos conteúdos em livros didáticos**.**

38. Como você analisa esse quadro? Você o utilizaria em suas aulas? Por quê?
39. Você conhece alguma discussão a respeito dessas duas formas de organização do programa?
40. Em caso afirmativo, em que circunstância tomou conhecimento dela? Na graduação? Em algum curso de formação continuada?

41. Qual o critério de organização que você utiliza em sua prática? Por quê?
42. O que você pensa de um programa de História para o ensino médio que rompa com a cronologia histórica tradicional?

Veja a gravura abaixo. Ela foi copiada de ARRUDA, José J. de e PILETTI, Nelson. Toda a História – História Geral e História do Brasil. São Paulo. Editora Ática, 1998, p.102.



Preparativos da primeira cruzada.

43. O que você pensa a respeito do uso desse tipo de imagem com o aluno? Qual o seu valor?
44. Ela pode ser considerada um retrato da realidade a que se refere? Por quê?

45. Ela pode ser considerada um documento? Por quê?
46. Como você trabalharia essa imagem em sala de aula?
47. Da forma como ela está posta, qual seria sua função na aboradagem do conteúdo proposto pelo livro-texto?Como você trabalharia essa imagem em sala de aula?

Veja a gravura abaixo. Ela foi copiada de VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo – História para o Ensino Médio. São Paulo. Editora Scipione, 2005, p.212.

2. Semelhanças e diferenças

Extração de metal precioso das minas de Potosí, na gravura *Trabalhando nas Minas de Ouro de Potosí*, de Theodore de Bry, século XVI.

Extração de metal precioso no Brasil, representada na obra *Lavagem de Ouro perto de Itacolomi*, de Johann Moritz Rugendas, século XIX.

Coleção particular

Compare as duas figuras, destacando semelhanças e diferenças entre os processos de exploração de mineração.

Sugestão de resposta no manual do professor: os metais preciosos na América espanhola eram extraídos em minas subterrâneas, o que implicava grande mobilização de técnica, capital e mão de obra. Já no Brasil, a atividade era feita em garimpos, o que tornava possível a praticamente qualquer um tornar-se

minerador. Por esta razão, a renda era relativamente mais bem distribuída na colônia portuguesa”.

48. O que você acha de uma atividade como essa?
49. Você proporia essa atividade em sala de aula? Por quê?
50. Você concorda com a sugestão de resposta proposta pelos autores?
51. De que maneira você acha que seus alunos resolveriam essa questão?
52. Se o professor responder de forma crítica: De que maneiras você exploraria essas imagens com seus alunos?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo