

CAROLINE PACIEVITCH

NEM SACERDOTES, NEM GUERRILHEIROS: PROFESSORES DE
HISTÓRIA E OS PROCESSOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

PONTA GROSSA

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CAROLINE PACIEVITCH

NEM SACERDOTES, NEM GUERRILHEIROS: PROFESSORES DE
HISTÓRIA E OS PROCESSOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Título de MESTRE no Curso de
Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor
de Ciências Humanas, Letras e Artes, da
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

PONTA GROSSA

2007

Ficha catalográfica elaborada pelo setor de processos técnicos BICEN/UEPG.

P117c Pacievitch, Caroline
Consciência histórica e identidades de professores de
História / Caroline Pacievitch. Ponta Grossa, 2007.
203 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Estadual de Ponta Grossa – Pr.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

1. Consciência histórica. 2. Formação de professores - história. 3.
Identidades. I. Cerri, Luís Fernando. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação.

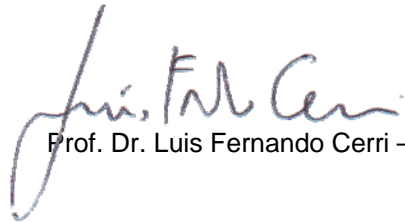
CDD 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

CAROLINE PACIEVITCH

NEM SACERDOTES, NEM GUERRILHEIROS: PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS PROCESSOS
DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri – UEPG



Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca – UFU

Prof. Dr. Edson Armando Silva – UEPG



Profa. Dra. Maria Virginia Bernardi Berger – UEPG

Ponta Grossa, 28 de fevereiro de 2007.

AGRADECIMENTOS

À minha família: Meroslau, Zení e Andrey, por seu amor, paciência, apoio e ensinamentos; à vó Sabina, pelos dedos de prosa regados a chimarrão; à madrinha Maria, pela confiança incondicional.

À amiga e irmã Anny Consuelo, pela presença e pelo abraço amigo quando eu mais precisei.

Ao orientador, professor e amigo Luis Fernando Cerri, agradeço, principalmente, pelos desafios que me lançou, confiando sempre.

Aos amigos e colegas do GEDHI: Janaína, Maria Antonia, Marcos, Ângela, Jamila, Marlete, Rilka, Selma, Andressa, Thiago e Eliezer, pela audição atenta de minhas angústias, pelos preciosos momentos de trocas e discussões e pela ajuda inestimável com os questionários.

À amiga Jeane Carla de Melo, pelos questionamentos, pelos livros e textos que me indicou e, principalmente, pelas incontáveis horas que passamos discutindo nossos estudos, nossas utopias e nosso trabalho.

Aos colegas e amigos do Programa de Mestrado em Educação da UEPG, por todas as experiências trocadas.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UEPG e, em especial, ao Professor Ademir, ao Professor Antonio Marques e à Professora Maria Virgínia, pela leitura atenciosa que fizeram de meus trabalhos no decorrer do curso.

Aos professores e colegas que encontrei nos Encontros e Seminários que participei, pelos valiosos comentários e sugestões.

Aos funcionários do CIPP, por sua disponibilidade e gentileza.

E a Haroldo Stark Filho, por tudo.

Para sempre

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?

Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.

Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.

Mãe, na sua graça,
é eternidade.

Por que Deus se lembra
- mistério profundo -
de tirá-la um dia?

Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:

Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Discute-se o fenômeno da consciência histórica e da formação de identidades de professores de história a partir do depoimento de cinco professores de história e de dados estatísticos envolvendo outros 67 professores de história, obtidos através de questionário. Movem o trabalho: necessidade de pesquisa sobre o fenômeno da consciência histórica e os questionamentos a respeito da formação de identidades e representações por parte de professores de história, com e apesar da formação institucional. Objetiva-se compreender como os professores mobilizam a consciência histórica através de suas narrativas, identificando, com o auxílio dos dados mais amplos, componentes que influenciam nos processos de criação e manutenção de identidades. Os principais referenciais utilizados são os escritos sobre consciência histórica, narrativa e identidade de Jörn Rüsen e Agnes Heller e as considerações de Bauman, Hall e Edson Silva sobre identidades. A metodologia utilizada diferiu em duas fases. A fase um corresponde à coleta de depoimentos orais e escritos através de três tipos de questionário: a) semi-estruturado com perguntas referentes à relação do professor com o processo histórico e as três dimensões temporais, sob o ponto de vista da mobilização de identidades; b) estruturado, relativo à trajetória de vida e formação do professor e c) fechado, incluindo narrativas históricas e alternativas de tomada de decisões. As questões tratam de momentos da história de vida, questionamentos sobre o papel do professor de história, compreensões a respeito de processo histórico e sobre tópicos da história que se mostram fundamentais para os entrevistados. A fase dois corresponde à aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a todos os professores de história da rede estadual de ensino na zona urbana de Ponta Grossa. As análises são realizadas em três momentos: a) análise vertical, em que cada professor da fase um é analisado em relação a si próprio b) quantificação dos dados da fase dois através de gráficos, analisados dentro de suas categorias próprias e c) horizontal, buscando semelhanças, diferenças e complementaridades entre os depoimentos e os dados quantitativos. Observou-se que a narrativa histórica pode ser entendida como parte do processo de atribuição de sentido e significado à passagem do tempo e à manutenção/modificação da identidade histórica, sendo que a forma de atribuição de sentido predominante foi a genética, seguida da crítica.. Percebeu-se também que narrativas históricas levam às estratégias de convivência com ambigüidades e desafios (freqüentemente profissionais) frente aos quais se oscila entre o sonho e o contingente. Considera-se que os professores são capazes de constituir significado para sua profissão perante as representações dominantes em diferentes graus de intensidade crítica. A política é um fator de identificação forte entre os professores de história, a religiosidade aparece em menor grau e, freqüentemente, o professor pinça em cada uma apenas os elementos passíveis de coerência com sua concepção de saber histórico e suas vivências pessoais, mesmo que em alguns casos aconteçam processos inversos.

Palavras-chave: Consciência histórica. Identidades. Professores de história.

ABSTRACT

This work discusses historical consciousness and history teachers' identities. It is necessary to develop researches about historical consciousness and also to research about history teachers' identities and professional constructions. The established work goals are to understand the history teachers' narratives and try to detect the identity construction process by the lights of the historical consciousness theory. The theorists who base the historical consciousness' and narratives' comprehensions are Jörn Rüsen and Agnes Heller. The theorists who base identities' comprehensions are Zygmunt Bauman, Stuart Hall and Edson Silva. The research done has two methodological phases. Phase one: interviews (oral and writing) to five history teachers with three kind of questionnaires: a) half-structured, including questions about historical process and relationship with the past, present and future; b) structured, including life data and teacher's formation; c) closed, including three small narratives with decisional alternatives. Generally, the questions concern about learning history and the role of history in the history teachers' lives. Phase two is a survey with 67 history teachers about historical knowledge, politics and religion. The analysis are performed in three moments: a) vertical analysis, the five history teachers are individually analyzed; b) phase two data quantification, with graphics compositions and statistics about 67 history teachers and c) horizontal analysis, corresponding to a comparison between vertical analysis and statistics, pretending to make a synthesis. It was observed that historical narrative can be understood as part of making sense and meaning process. This process is a help to creating historical identities. The predominant type of historical sense generation was the *genetics* and, after that, the *critics*. History teachers use the historical narratives as survival strategies confronting with ambiguities and challenges (professionals), where dreams and contingencies are in the middle of a coherent process. History teachers are able to build professional meaning more or less critically, considering dominant representations about their profession. Politics is a great factor of identity between history teachers, like religious (but not so much). The meaning between history, politics (utopia) and religious is formed (more frequently) with historical knowledge and prevailing personal life.

Key words: Historical consciousness. Identities. History teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – CONTE-ME SUA HISTÓRIA – A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS E PERFIS IDENTITÁRIOS	18
1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES	18
1.2 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTAL METODOLÓGICO.....	24
1.3 PLANO DE ANÁLISE	35
1.3.1 Análise Vertical	35
1.3.2 Análise dos dados quantitativos	39
1.3.3 Análise horizontal	42
CAPÍTULO II – O FENÔMENO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA – UM PROCESSO COLETIVO DE COMPREENSÃO TEÓRICA	45
2.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	46
2.2 A NARRATIVA HISTÓRICA E A MEMÓRIA COMO ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	55
2.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COMO FUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	64
CAPÍTULO III – OS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS, SABERES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	75
3.1 ERNESTO (ENTREVISTA VIRTUAL)	78
3.2 ANDRÉ (ENTREVISTA VIRTUAL)	86
3.3 SOFIA (ENTREVISTA PRESENCIAL).....	92
3.4 OLGA (ENTREVISTA PRESENCIAL)	102
3.5 ESTER (ENTREVISTA PRESENCIAL)	112
CAPÍTULO IV – NASCEMOS HISTORIADORES: PROFESSORES ENTRE A HISTÓRIA, A POLÍTICA E A RELIGIÃO	124
CAPÍTULO V – GARATUJAS NO SOLO DO TEMPO: OS PROFESSORES COMO TEÓRICOS DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS – VIVIDAS E ESTUDADAS	150
5.1 UTOPIA, POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	162
5.2 O PAPEL DO TRANSCENDENTE NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A RELIGIOSIDADE	167
5.3 AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM FUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	194
APÊNDICE 1 – DADOS DO PROFESSOR	195
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL	197
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO FECHADO	199
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO.....	202

INTRODUÇÃO

INCENSO FOSSE MÚSICA
isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

Paulo Leminski

Ser professora foi uma das escolhas mais livres que já pude fazer na minha vida. Não fui influenciada pela família, nem pelas amigas dos tempos do Fundamental, talvez apenas – e muito sutilmente – por um ou outro professor. Eu só sabia que cursar o Magistério ia propiciar-me a possibilidade de trabalhar com algo relacionado à transformação social assim que terminasse o Ensino Médio. Ainda na oitava série, fiz alguns trabalhos como auxiliar de professores em classes de Maternal, na escola onde estudava. Foi uma boa experiência, mas eu acreditava que ser professor deveria ir além de determinadas práticas e discursos que eu presenciava. Eu queria saber.

Durante o curso de Magistério, realizado num colégio tradicional, particular e católico, entre 1997 e 2000¹, muitas idéias foram despertadas. Havia uma preocupação em alguns grupos de estudantes com relação às “inovações” das práticas educativas. Não sabíamos muito bem como aconteciam estas mudanças, mas algumas disciplinas nos ajudavam com base teórica e apoio durante os estágios. No entanto, as dúvidas persistiam. O que mais preocupava era a falta de relação entre conteúdos e procedimentos didáticos ensinados no curso com a

¹ Naquela época, o Magistério durava quatro anos e haviam sido cancelados os cursos técnicos nas escolas públicas. Havia muita discussão sobre a validade do Magistério Nível Médio, já que a LDB 9394/97, no Título IX, Artigo 87, parágrafo 4º em determinadas interpretações, exigia o curso de Pedagogia como graduação mínima para atuação em todos os níveis de ensino. Diz o dito parágrafo: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

realidade vivida pelos alunos e pelos professores que atuavam na rede pública da cidade (havia discrepâncias até no próprio colégio, percebidas por alunas, que como eu, trabalhavam como auxiliares na Educação Infantil, no contraturno, já que em troca, recebíamos abatimento na mensalidade). Afinal, éramos preparadas na realidade de uma escola voltada para a elite econômica da cidade. Poucos eram os professores, dentro das disciplinas metodológicas, que nos propunham um questionamento consistente de políticas públicas, estrutura da escola pública, pesquisa, etc. Uma das que nos incentivava a um olhar mais crítico, inclusive para os problemas internos do colégio, era a de Estrutura e Funcionamento. No entanto, havia resistência por parte da maioria das alunas, para quem as discussões e os trabalhos propostos pela professora pareciam demasiado “abstratos” e “políticos”. Era comum ouvir: “Eu vou dar aula pra crianças, por que preciso saber tudo isso?”. Eu também pouco entendia do que ela falava, mas sabia que era importante.

Essas insatisfações e o inconformismo com o discurso de que “professor não precisa saber muito”, aliados ao fato de que em minha casa vivi cercada de livros e de leitores (meus pais amavam leitura; havia centenas de romances históricos, enciclopédias, coleções sobre civilizações da Antigüidade, etc.), tiveram influência na hora de escolher o curso para o qual prestaria vestibular: Licenciatura em História, Noturno, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Aprovei no teste de inverno, em 2000, e também no vestibular para Filosofia da Universidade Federal do Paraná, já em janeiro de 2001. Optei, no entanto, pela História. Em fevereiro de 2001, depois de muito procurar, comecei um estágio num Centro de Educação Infantil onde trabalhei por três meses com Maternal I e II. Isso me surpreendeu bastante, pois trabalhar com crianças muito pequenas não era exatamente o que eu pretendia. Contudo, foi uma experiência enriquecedora, aprendi a ampliar meu conceito de educação e respeitar várias facetas do ofício do professor.

Ainda em março de 2001, fui aprovada no Concurso para Professores na Rede Pública Municipal e comecei a atuar em maio do mesmo ano. A escola que escolhi ficava na zona rural do município de Ponta Grossa, numa comunidade bastante pobre, sem acesso à saúde e a serviços básicos como mercado, telefone público, papelaria, farmácia... Muitos alunos sequer tinham água encanada e energia elétrica. Lembro bem que certa vez um aluno não pôde realizar um trabalho que propus, pois sua casa não tinha televisão. Uma outra vez – estávamos falando sobre água, eu creio – uma aluna olhou-me, um tanto zombeteira, e disse: “Mas

professora, lá em casa não tem chuveiro!”. Nesse momento, ficou ainda mais claro o quanto minha formação no Magistério foi distante da realidade na qual eu estava atuando. As atividades que propus no início do meu trabalho estavam completamente desconectadas das lógicas, da vivência e das necessidades das crianças. A diretora da escola teve um papel significativo na minha adaptação. Mostrou-me as sensibilidades, potencialidades e dificuldades da turma, sempre relacionando a vida na sala de aula com as necessidades da comunidade. Percebi que o conhecimento acadêmico apenas não era suficiente; era preciso compreender tradições, respeitar valores do grupo, fugir de estereótipos, errar, aprender e, também, contestar práticas que eu considerava incorretas (como a de impor uma oração católica para um grupo de crianças bastante heterogêneo em matéria de religião).

Lentamente, eu fui aprendendo e acredito que melhorei muito minha atitude docente com as disciplinas do curso de graduação. Continuei com o mesmo grupo de crianças durante os próximos anos (2002 e 2003), porém com vários alunos novos que entraram com o assentamento² iniciado em 2002. Ao final da quarta série, embora com incertezas em relação ao futuro das crianças, pude perceber que a escola é capaz de ajudá-las a compreender melhor o seu mundo e as transformações que ocorrem em suas vidas. Por isso, durante o curso superior, tentei aprofundar conhecimentos a respeito da sociedade, da escola pública brasileira e da Didática da História, participando de Grupos de Estudos e fazendo um ano de Iniciação Científica voluntária.

Por estar trabalhando em uma escola bastante isolada, também ficou evidente a importância da participação dos professores nas decisões oficiais. Fui compreendendo que, se os professores não estudam em conjunto, não discutem as propostas e ordens vindas dos órgãos oficiais, nem realizam a crítica de sua prática; os avanços qualitativos em educação ficam comprometidos. Nesta escola, com corpo docente pequeno e relativamente homogêneo (professoras jovens, recém-formadas ou em processo de formação, algumas freqüentando especialização e com uma visão progressista de educação), fomos capazes de compartilhar experiências,

² Houve uma ocupação organizada numa chácara improdutiva próxima à escola. Ela foi legalizada pelo governo municipal, o terreno foi loteado e recebeu infra-estrutura básica. Muitos alunos tiveram a vantagem de sair de lugares onde moravam “de favor” para uma casa própria. Esse processo também atraiu pessoas de outras vilas e cidades vizinhas. A comunidade que ali se formou é bastante mobilizada e conquistaram benefícios que há muitos anos eram necessários na região.

conhecimentos e nos auxiliar mutuamente, além de realizar inúmeras atividades com as crianças e as famílias, inclusive festas, passeios e viagens. Também participávamos das reuniões do sindicato e das paralisações de protesto e tentávamos explicar aos alunos os porquês de determinados dias sem aula.

No ano de 2004 e parte de 2005, trabalhei numa escola pública localizada num bairro de classe média, com novos desafios, principalmente relativos ao perfil dos alunos, bastante atraídos pelo consumismo, moda e mídia, mas também curiosos e criativos. Percebi entre algumas colegas de trabalho o desinteresse pela discussão de políticas educacionais e pela aquisição de novos conhecimentos pedagógicos. Outras, porém, interessavam-se por um debate mais consistente, participavam de cursos, oficinas, eventos culturais e reuniões do sindicato, além de tentarem aliar a prática de sala de aula a uma leitura de mundo que ajudasse a expandir os horizontes dos alunos. Essa heterogeneidade do professorado era bastante visível nos conflitos (às vezes mudos, outras não tanto), nas rivalidades e, também, nas ações solidárias entre professores.

Por isso, durante as disciplinas do mestrado, nas discussões com o orientador e no Grupo de Estudos (GEDHI), decidi conduzir o projeto de pesquisa a um olhar compreensivo e crítico dos processos de consciência histórica dos professores de história e dos trabalhos identitários daí advindos. Construir e delimitar este problema foi um percurso bastante longo, para o qual devo destacar o valor das conversas com os colegas de mestrado e com o orientador e também, os debates e diálogos que ocorreram nos Encontros de Pesquisadores e Professores nestes últimos meses. No início, tive medo de que o processo de construção da pesquisa científica, visto como algo árido e solitário, acabasse por distanciar-me das preocupações da vida prática da escola. No entanto, parece que tem acontecido justamente o contrário: dialogar com vidas e pensamentos de professores de história tem sido uma experiência apaixonante, na qual tenho descoberto uma nova forma de lutar pela profissão que amo e que escolhi.

Por isso escolhi como epígrafe o poema do paranaense Leminski que enfoca a idéia de ir além, sendo exatamente o que se é, pois esta temática faz parte do cotidiano de todo professor, e ficou bastante visível nas narrativas e demais relatos que pude recolher durante a pesquisa. Mas como saber quem nós *realmente* somos? Como realizar nossos desejos, conhecendo os limites (temporais, entre outros) que nos cercam? Se todos nós construímos uma imagem sobre *quem*

somos, certamente estamos mais aptos a projetar caminhos que nos levarão *além*. Neste trabalho de pesquisa, professores de história falam sobre seus conhecimentos, sua vida, suas crenças e seus sonhos, mostrando como atribuem sentidos e significados à passagem do tempo, a partir de que parâmetros tomam decisões e de que maneira constroem suas identidades como pessoas que lecionam história. Eu, na condição de pesquisadora e professora de história (e também de ser humano com suas utopias, fraquezas e vivências), procuro realizar a tarefa de refletir sobre outros professores de história – colegas, antigos professores, agradáveis surpresas do acaso – no exercício de uma prática diferenciada: a de narrar histórias sobre sua constituição pessoal e profissional, tendo como eixo a relação especial que têm com o conhecimento histórico.

A construção do problema de pesquisa originou-se de questionamentos de ordem teórica e de ordem pessoal. Teórica, devido à minha participação no Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) já desde os tempos de graduação, onde discutíamos, entre outros assuntos, o problema da consciência histórica. Percebíamos a necessidade de criar instrumentos metodológicos que possibilitassem a pesquisa empírica no campo da consciência histórica, tendo em vista a importância deste fenômeno para a Didática da História. Interesse de ordem pessoal, por conta da construção de minha própria identidade como professora de história. Essa, muitas vezes perdida entre o que diziam os formadores, como atuavam os professores nos estágios e nas escolas em que trabalhei e, por fim, a multiplicidade de estereótipos ou pressões sociais sobre o papel do professor de história (o revolucionário, o “diferente”, o mais preparado para lecionar Ensino Religioso, o melhor “conselheiro”, o mais relapso, entre outros).

Acredito, portanto, que o fenômeno da consciência histórica apresenta alguns elementos e características que podem ajudar a ampliar a compreensão da forma como acontecem os processos de ensino-aprendizagem de professores de história, olhando-os sob o ponto de vista da constituição de identidades. Adotei como referencial principal os escritos do historiador Jörn Rüsen (2001b) e da filósofa Agnes Heller (1993). Para eles, a consciência histórica é uma constante antropológica, manifestada como um processo mental em que cada pessoa, a partir de suas intencionalidades e das limitações que a envolvem, é capaz de estabelecer linhas de ação, tomar decisões de cunho moral e interpretar a passagem do tempo (seja o de sua própria vida, de seu grupo ou da humanidade). Com isso, atribui

sentido e significado às mudanças e cria/recria sua identidade frente ao outro (outro tempo, outros grupos, outro futuro). Os dois autores citados também concordam que a narrativa é uma das formas de expressão da consciência histórica, em que memórias, vivências, conhecimentos e valores são articulados e organizados de maneira coerente e que existem várias formas, qualitativamente diferentes, de gerar sentido a essas narrativas.

A opção por trabalhar com as teorias sobre consciência histórica veio pela detecção, nelas, de diferentes aspectos que podem ajudar a esclarecer como os professores teorizam seu próprio ofício (ZAVALA & SCOTTI, 2005). Esta prática de “interpretar-se” e “explicar-se” é matéria-prima para a constituição de saberes e identidades. Ainda, o fato de a consciência histórica manifestar-se por meio de narrativas históricas aproxima esta pesquisa de trabalhos como o de Josso (2004), concentrados em “narrativas de formação”. Essa aproximação é importante porque os escritos de Josso, de certa forma, apóiam teórica e empiricamente o potencial da presente investigação. Para ela, a autoformação depende de um empenho pessoal e afetivo com saberes, vida, conjuntura e liberdade. Aqui, pretendo que a análise destes fatores a partir do eixo da “atribuição de sentidos” contribua para um alcance maior dos diálogos entre universidade, professores e escolas.

Teóricos como Ecléa Bosi (1999), Michael Pollak (1992) e Myriam Sepúlveda dos Santos (1998) associam a questão da construção de identidades com a memória ou o conhecimento histórico, seja no seu sentido coletivo, seja no mais específico, e alertam para o caráter “socialmente construído” de ambas. Marie-Christine Josso (1999), em outro texto, aproxima as compreensões sobre a memória com a problemática da formação do sujeito a partir do trabalho com histórias de vida. Ela sugere que se entenda o professor enquanto sujeito e enquanto *ator*, ou seja, enquanto alguém que vive na tensão entre sua biografia, suas intencionalidades e o que o ambiente lhe proporciona (tensão esta que pode ser interpretada a partir das teorias sobre consciência histórica já mencionadas). Segundo a pesquisadora francesa, o professor é alguém capaz de refletir e atuar ao mesmo tempo, buscando orientar sua prática e aumentar sua conscientização. Minha experiência docente e as conversas que tive com vários professores no período do mestrado corroboram essa colocação: os professores refletem sobre sua prática e buscam maneiras de melhorar o que ainda consideram ruim. Essa reflexão, muitas vezes, está permeada por interpretações de sua própria história de vida, da história da educação no Brasil,

dos conhecimentos científicos adquiridos ou até mesmo da tradição que permeia a comunidade onde a escola está inserida (MIRANDA, 2004). Este é outro ponto que alia o problema da consciência histórica à constituição do “ser professor de história”.

Entender o professor como *intelectual* (nos sentidos dados por GIROUX, 1997 e por ZAVALA & SCOTTI, 2005), agente e paciente das transformações acontecidas nas políticas educacionais e nas teorias de ensino-aprendizagem é premissa teórica e política deste trabalho. Comungo com Maria Helena Dias-da-Silva (1998) o desejo de realizar um trabalho empático com as narrativas e depoimentos dos professores de história. E ser empática, que fique claro, não significa ser ingênua, mas sim cultivar uma atitude respeitosa, que compreenda o professor na natureza ambígua de seu trabalho e de sua condição social na elitização das profissões universitárias no Brasil:

como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações — ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 3).

A citação resume de maneira magnífica a forma como pretendo conduzir as análises dos diversos materiais a que tive acesso. Não é possível ser empática sem direcionar um olhar interdisciplinar para as narrativas e depoimentos dos professores. Este é mais um fator que amarra os processos de consciência histórica ao problema da constituição dos saberes dos professores de história, por serem apresentados teoricamente também numa abordagem interdisciplinar, constituindo um diálogo entre a história, a psicologia social (RÜSEN, 2001c), a lingüística, a sociologia e até a antropologia.

É preciso clarificar, porém, que os processos de consciência histórica são diferentes da constituição de saberes docentes. A consciência histórica lança luzes para a complexidade e ambivalência dos saberes docentes, mas não é a mesma coisa. Ela permeia a constituição dos saberes ao mobilizar conhecimentos e memórias e articulá-los às projeções realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre o

papel do professor de história. Estas memórias, projeções e conhecimentos estão conjugados com o contexto em que vive o professor (que não se restringe ao tempo imediato, mas aos diversos passados e futuros que permeiam uma mesma situação). Os processos de consciência histórica seriam parcialmente responsáveis por atribuir sentido a esta complexa interligação de tempos, fornecendo coerência aos saberes constituídos nas práticas.

Por todos esses aspectos, a investigação ora apresentada insere-se na área da Didática da História, entendida como um campo híbrido entre a Educação e a Teoria da História, pois ela não se preocuparia apenas com os aspectos metodológicos do ensino de história, mas com as mais variadas formas de transmissão e produção do saber histórico como um todo (BERGMAN, 1989/90). Portanto, a Didática da História é um amplo campo de pesquisa e estudos que pode ser subdividido em três dimensões, segundo Klaus Bergman (1989/90):

- a) Dimensão Empírica: preocupa-se com o conteúdo efetivamente transmitido, seja em salas de aula, seja em publicações acadêmicas, na mídia ou em documentos oficiais.
- b) Dimensão Reflexiva: investiga e reflete sobre quais conteúdos poderiam ser transmitidos nas diversas instâncias de divulgação do conhecimento histórico.
- c) Dimensão Normativa: propõe quais conteúdos devem ser transmitidos, discute currículos e inovações pedagógicas, etc.

Estudar a transmissão e utilização do conhecimento histórico significa refletir sobre consciência histórica e, por isso, esta pesquisa insere-se nas dimensões empírica e reflexiva da Didática da História, na luta por uma aproximação cada vez maior entre escolas e universidades enquanto espaços de produção cultural que se complementam mutuamente. As formas como cada professor de história elabora sentidos e significados (ou seja, como se processa sua consciência histórica) passa pelas duas instâncias, já que seus saberes pertencem tanto ao campo escolar quanto ao acadêmico. Por isso, o desejo de refletir sobre a consciência histórica a partir do caso dos professores de história tendo como utopia a melhoria e valorização do ensino público brasileiro. A citação a seguir justifica esta opção teórica e política:

(...) a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto socio-histórico (...).

Ela tem por tarefa investigar, descritivo empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente.” (BERGMAN, 1989/1990, p. 29-30).

Assim como Bergman, Sonia R. Miranda (2004) defende a área de ensino de história como um campo autônomo de pesquisa. Ela afirma que trabalhos científicos em ensino de história não podem ficar restritos às conformações do método histórico, devem beber das fontes da pesquisa em educação, formando um setor híbrido. Nesse sentido, pesquisas sobre os usos do saber histórico em propagandas (CERRI, 2002); sobre a formação do conhecimento histórico por professores sem formação específica (MIRANDA, 2004); sobre os saberes tradicionais no livro didático (ESPÍRITO SANTO, 2005); sobre as mulheres no livro didático (RIBEIRO, 2005) e sobre os usos dos quadrinhos nas aulas de história (BONIFÁCIO, 2005) são partes de um mesmo campo em crescimento: a Didática da História.

O intuito primeiro da presente pesquisa não é utilizar das narrativas como instrumento direto da formação dos professores de história participantes. Acredito que alguns professores, após responder aos questionários, acabaram por refletir de uma ou outra forma sobre seu processo de constituição de significados. Como eu mesma sou sujeito em formação (JOSSO, 2004), penso que a ênfase esteja muito mais centrada nos professores em busca do seu lugar como profissionais da história. Acredito que as sínteses que serão expostas ao final da dissertação poderão auxiliar, aí sim, numa compreensão mais ampla e interdisciplinar dos processos de formação do sujeito.

Portanto, o objetivo maior é explorar o conceito de consciência histórica, auxiliando a compreensão dos processos de formação de professores em sentido amplo, levando-os em conta na condição de sujeitos-atores construída pelos docentes, em função das demandas de orientação temporal e tomada de decisões. De forma específica, as pretensões da pesquisa são:

- a) Compreender os processos de consciência histórica mobilizados por professores de história em suas narrativas pessoais de vida e formação.

- b) Identificar componentes de consciência histórica que condicionam ou participam na construção de identidades históricas e profissionais de professores de história.
- c) Formular quadros compreensivos e críticos dos tipos de consciência histórica que se expressam na vida prática a partir da análise dos indicadores.

Clarificadas as origens e objetivos da pesquisa e delineados os princípios teóricos e políticos que orientaram sua formulação, apresento no primeiro capítulo o caminho de elaboração do instrumental de coleta de depoimentos e narrativas de professores de história, um caminho longo e tortuoso, mas extremamente rico em experiências e aprendizados. Nele explico os passos dados desde os primeiros testes até a idealização final dos questionários e roteiros, argumentando os motivos de cada escolha e os objetivos gerais almejados com cada instrumento. Também no primeiro capítulo apresento as reflexões relativas aos sistemas de análise adotados e o porquê da divisão entre análise horizontal e vertical. No segundo capítulo, realizo diálogo mais detalhado entre as teorias de Agnes Heller e de Jörn Rüsen sobre consciência histórica e seus principais desdobramentos: a memória, a narrativa e as identidades. Apresento ainda outros autores que foram de fundamental importância para a sustentação da metodologia e das análises realizadas, como Eclea Bosi, Edson Silva, Maurice Halbwachs, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. Em seguida, no terceiro capítulo, os professores de história que participaram da fase qualitativa da pesquisa são apresentados um a um e suas características discutidas em contraponto com a teoria, no que chamo de análise vertical. Diversos quadros comparativos são apresentados neste momento, a fim de facilitar ao leitor as recorrências aos dados pessoais de cada professor. É já no terceiro capítulo que inicio algumas discussões sobre as narrativas, a constituição da consciência histórica e a construção de identidades. Enfim, no quarto capítulo, são expostos os resultados da pesquisa quantitativa, auxiliados por vários quadros e tabelas. Na construção destas ferramentas auxiliares de compreensão, estão presentes tanto estratégias quantitativas simples quanto formulações quantitativas amparadas principalmente pelo diário de campo. Por fim, os dados quantitativos entram em diálogo com os dados narrativos, de forma a compor a análise horizontal e as sínteses finais do trabalho.

CAPÍTULO I

CONTE-ME SUA HISTÓRIA – A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS E PERFIS IDENTITÁRIOS

- Por isso, para reparar meu erro, resolvi me informar sobre o senhor, da maneira mais minuciosa. Mas, como não tenho ninguém para me informar, é o senhor mesmo que deverá me contar tudo a seu respeito. Vamos, que espécie de homem é o senhor? Depressa, comece, conte sua história!
- Minha história? – exclamei, apavorado. – Minha história! Mas quem lhe disse que eu tinha uma história? Não tenho história...
- Então, como viveu, se não tem história? – interrompeu-me ela, rindo.
- Absolutamente sem a menor história! Tenho vivido, como se diz entre nós, num buraco, isto é, só, absolutamente só, perfeitamente só... Compreende o que quer dizer: só!

Dostoievski. Noites Brancas.

1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES

Neste trecho de Noites Brancas, estão presentes alguns elementos que participaram do processo de criação do instrumental metodológico da presente pesquisa: a curiosidade com relação à história do outro, pautada no princípio de que só conhecemos alguém quando sabemos algo de sua história; a forma de abordagem, de mobilização do companheiro para que conte algo a seu respeito – no conto, não muito sutil; o problema das identidades, quando a personagem pergunta “que espécie de homem” ele é, entendendo que isso se descobre pela narrativa de

sua vida e, por fim, algo que pode ser relacionado com a constância antropológica da consciência histórica – a impossibilidade de viver sem conceber ou dar sentido à história, sem relacionar-se com os outros. Além disso, há também um toque de ingenuidade e romantismo da personagem, ao pensar que seu companheiro, perante um simples pedido direto, iria contar tudo a respeito de sua vida.

Essa citação lembra muito determinadas assertivas de Agnes Heller (1993), quando ela afirma que todos têm necessidade de ouvir e de contar suas histórias, todos têm a curiosidade de *voyeurs* sobre as vidas dos outros. É a partir deste contínuo narrar/ouvir que se constituem e modificam identidades e, além disso, se projeta a existência futura a partir da atribuição de sentido ao nosso tempo. Como pesquisadora e como professora, tenho curiosidade sobre a constituição de identidades de professores de história através de sua relação com o tempo e com a historiografia. Minha intenção é investigar de que formas os professores relacionam e constroem sentido à multiplicidade de saberes e papéis oferecidos e/ou impostos no decorrer de sua vida pessoal e profissional, a fim de melhor entender as ditas “incoerências” ou “não-correspondências” entre o que é ensinado nas Licenciaturas e o que aparece nas práticas dos professores. No entanto, eu não poderia aproximar-me dos professores como a personagem dostoievskiana, exigindo que contassem sua história a fim de que eu pudesse saber “que espécie” de pessoas ou professores eles são. Eu precisaria, a partir da teoria estudada, descobrir caminhos mais sutis para acessar o pensamento e, até quem sabe, a intimidade de meus colegas.

Rüsen (2001c) propôs o desafio de investigar a consciência histórica e oferece seu esforço de síntese teórica como guia. No entanto, não existem instrumentos metodológicos prontos, é preciso buscar aqueles mais adequados aos objetivos e interesses de cada pesquisa. De acordo com esse teórico (2001c), estratégias utilizadas pela psicologia social podem ser úteis, existindo também pesquisas que buscam na teoria das representações sociais algumas pistas para a investigação empírica da consciência histórica. Segundo Cerri (2006), a elaboração da pesquisa em consciência histórica implica – além da boa construção teórica – a reflexão sobre as formas de atingir o objeto, já que se trata de processos mentais. É necessário, portanto, entender História de forma ampla, para além da científica (ou acadêmica, ou livresca), pensando-a como “tempo significado” e buscando suas

manifestações. Envolvem-se, então, os conceitos de memória, narrativa e identidades.

Definir o objeto da pesquisa – consciência histórica e identidades – significa deslocar a percepção dele enquanto fenômeno empírico, enquadrando-o como algo cientificamente perceptível a partir da teoria (SÁ, 1998). No caso do presente trabalho, construiu-se o objeto de pesquisa tendo em vista o acesso às manifestações da consciência histórica (ou seja, as narrativas históricas). O objetivo é promover análise rigorosa e não apenas intuitiva desses processos que, de alguma forma, norteiam as definições e transformações identitárias dos professores de história, bem como orientam interpretações e representações a respeito do conhecimento histórico e da vida prática. Pensando nisso, foi importante conhecer outras pesquisas que utilizassem desses conceitos, para melhor definir (e criar) estratégias metodológicas de conceituação, acesso e análise dos processos de consciência histórica.

Na Europa realizou-se nos anos 90, um *survey* sobre consciência histórica dos jovens chamado *Youth and History*³. Utilizaram-se questionários fechados aplicados tanto aos alunos quanto aos professores, de todos os países da União Européia, mais Israel e Palestina. Para os mestres, as questões versavam sobre o conhecimento que o professor possui de seus alunos da escola, sua formação, significado de religião, interesse e posicionamento político, diferentes questões sobre os conteúdos e conceitos já ensinados na turma em que atuavam, perguntas sobre metodologia e objetivos do ensino de história, problemas enfrentados, questões relativas às relações entre presente, passado e futuro. Este *survey* foi uma importante contribuição para a pesquisa em consciência histórica, principalmente por fornecer modelos de questões que foram cuidadosamente elaboradas com um fim semelhante a este, embora em escalas diferentes. Entretanto, tratava-se de uma investigação voltada para um recorte quantitativo e comparativo, portanto, servindo a objetivos diferentes dos que foram propostos no presente trabalho.

No Brasil, há a pesquisa de Daniel Medeiros (2004), que utiliza o conceito de consciência histórica relacionado com o contato de gerações professor-aluno.

³ As instruções para o uso e leitura dos resultados do *Youth and History* encontram-se em KINDERWATER, Angela. How to use and read Youth and History Publications? In: *The State of History Education in Europe – Challenges and Implications of the “Youth and History” Survey*. Hamburg, Ed. Körber-Stiftung, 1998, pp. 53-65. Foi a partir do corpo de comentários presentes no relatório e da profunda análise feita por PAIS (1999) que buscamos as especificidades do presente instrumental metodológico.

Objetiva verificar o grau de consciência histórica em que se encontram os alunos e encontrar a metodologia mais adequada para esse olhar, além de procurar orientações para que os professores saibam trabalhar com esse conceito em sala de aula. A metodologia foi exploratória e baseou-se no *Youth and History*, incluindo questionários fechados com perguntas relacionadas à compreensão que os alunos possuem do conhecimento histórico na escola e para a vida e sua respectiva valorização. Chegou a resultados semelhantes ao *survey* europeu no que diz respeito ao que os alunos consideram agradável e confiável no ensino de história, porém, no artigo que referencio, não há maiores considerações sobre o conceito de consciência histórica. Existem, ainda, pesquisas que procuram aplicar os estágios de consciência histórica de Rüsen em projetos práticos de intervenção em sala de aula, como no artigo de Schmidt e Garcia (2005). Neste, investigam-se metodologias de ensino de história capazes de promover o desenvolvimento da consciência histórica “*crítico-genética*” (elaboração das autoras) em alunos da terceira série do Ensino Fundamental, através do trabalho com documentação particular. Destaque-se, ainda, a pesquisa de Maria Rosa Künzle (2003), que discute as representações de alunos do Ensino Médio sobre a construção da nação e sobre a participação política, ancorada nos conceitos de consciência histórica, memória histórica, representações sociais e cultura política. Em seus resultados, Künzle percebeu que é necessária uma elaboração metodológica bastante específica para a compreensão dos processos de consciência histórica, tendo em vista que suas perguntas (que tinham outros objetivos) não alcançaram com eficiência as compreensões dos alunos em relação à interpretação da passagem do tempo.

Assim, a construção de uma metodologia específica da pesquisa em consciência histórica permanece aberta às decisões de cada pesquisador. Da mesma forma, as pesquisas sobre identidades docentes oscilam entre trabalhos que envolvem grandes coortes, com técnicas predominantemente quantitativas, como as de Gatti (1996); Nogueira e Ferreira (2005); Valle (2002), entre outros, e trabalhos que utilizam a abordagem qualitativa, como os de Girod e Pardales (2002); Titton (2004); Nilma Gomes (1993); Beltrame (2002); Bueno, Catani e Souza (s.d.); Kramer (1999), entre outros. Interessantes são, ainda, as pesquisas que utilizam tanto da abordagem quantitativa quanto da qualitativa, sendo freqüente a primeira subordinada à segunda, como nas obras de Gusmão (2004) e de Silva Brandão (2004). A ênfase principal dos trabalhos qualitativos está em captar narrativas de

professores (por entrevistas, autobiografias, em projetos de formação inicial ou continuada, diários de bordo, etc.) e, a partir delas, levantar pontos em comum sobre os quais se constrói a análise. Poucos são os que tentam estabelecer unidades *a priori* e então analisar as narrativas. Frequentemente, as contribuições de cada pesquisa advêm dos objetivos específicos a que se propuseram – identidades de professores que trabalham em escolas rurais (BELTRAME, 2002), de professoras negras (GOMES, 1993), de professores aposentados (BEM-PERETZ, 1994), etc. Como destacam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54):

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho.

Apesar da diversidade, percebe-se que os caminhos da pesquisa em identidade docente, saberes profissionais e consciência histórica podem cruzar-se no ponto das narrativas – elas são uma das estratégias a partir das quais é possível captar características e estabelecer comparações. Mesmo assim, é importante não alimentar a ilusão totalizante e universal dos resultados de uma única pesquisa. Como os olhares, no primeiro momento, dirigem-se para poucos indivíduos, as possibilidades de generalização dos resultados devem ser racionalizadas, buscando não só aproximações, como também as diferenças e descontinuidades, numa abordagem compreensiva daquilo que, muitas vezes, é contraditório, ambíguo ou sem sentido imediato nas narrativas (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Assim, as características da narrativa histórica na concepção de Rüsen (2001b) permitem que se especifique o tipo de discursos que se pretendia observar nas falas dos professores. A narrativa, segundo Rüsen, une percepção e representação do tempo de forma coerente, garantindo atribuição de sentido às mudanças temporais (e, conseqüentemente, identitárias). Portanto, não bastava coletar narrativas simples, eram necessárias narrativas históricas. Também não bastavam apenas respostas prontas a um questionário fechado, era preciso captar as formas de atribuição de sentido à mudança temporal, cruzando-as com uma massa maior de dados. Por isso criaram-se estratégias metodológicas que permitissem observar as várias frentes propostas pelas características da narrativa

histórica: a atribuição de sentido e significado, as memórias e conhecimentos históricos, as funções de orientação e motivação, os problemas propostos pela vida prática, as utopias. Além disso, era mister levar em consideração as quatro formas de atribuição de sentido (*tradicional, exemplar, crítica e genética*), cujo potencial heurístico pretendia-se testar, tendo como acessórios as concepções de tempo elencadas por Heller (1993) a partir da idéia de “Agora” e de Conjuntividade: as Idades Passada-presente, Presente-presente e Futura-presente.

Tendo isso em mente, destacam-se aqui dois trabalhos cujas linhas gerais foram inspiração e baliza no processo de construção dos questionários e na realização das entrevistas e análises. O primeiro é o de Maria Madalena Fontoura (1995), presente na coletânea “Vidas de Professores”. Neste artigo, Fontoura questiona os motivos pelos quais os professores escolhem ensinar história e que fatores os impedem de mudar de profissão ou de enfoque na atuação prática. Sua hipótese é de que a história de vida e o contexto histórico podem auxiliar a compreender estes problemas, utilizando-se da subjetividade e da consciência do professor. Fontoura insere-se numa perspectiva que valoriza a multiplicidade de interpretações e a complexidade dos fenômenos sociais.

A autora optou por utilizar métodos biográficos em forma de histórias de vida, por não serem tão redutíveis quanto os quantitativos. Segundo Fontoura, o método biográfico seria o mais indicado por não permitir cair em antagonismos entre social e individual, mas evidenciar as complexas relações entre um e outro, além de ser mais adequado para a investigação do subjetivo, do qualitativo e do afetivo:

Como qualquer outra opção, esta também tem seus riscos; todavia ponderados os ‘prós’ e os ‘contras’ pareceu-nos a mais adequada. Porque o relato de vida constitui um acto de pesquisa que necessariamente implica não só o relator, não só o contexto social, mas também a pessoa de quem investiga e o seu próprio meio social (POIRIER, 1983); e porque, a recolha de uma história de vida é essencialmente o fruto do encontro entre o narrador e o investigador o que constitui a malha da sua existência. (FONTOURA, 1995, p. 180).

Apesar de portar objetivos diferentes, na essência, a pesquisa de Fontoura e a minha aproximam-se ao estudarem narrativas de professores em busca de compreender relações com a história e com a passagem do tempo nas construções identitárias e decisivas dos professores de história.

O livro “Ser professor no Brasil – história oral de vida”, de Selva Guimarães Fonseca (2003), contribuiu para compreender as relações subjetivas entre pesquisador e entrevistado não só no momento da entrevista, mas durante toda a elaboração do projeto e das análises. Além disso, trouxe contribuições relevantes no levantamento de critérios para a escolha dos professores, na forma como se devem realizar as entrevistas (principalmente ao valorizar a sensibilidade do entrevistador), na importância do diário de campo e no rigor necessário à transcrição.

Considerando todas estas contribuições, apresento na seqüência o detalhamento das estratégias metodológicas definidas para a consecução da pesquisa.

1.2 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTAL METODOLÓGICO

Com a teoria sobre consciência histórica em processo de compreensão, aliada às leituras de artigos e às hipóteses levantadas, pouco a pouco se delineava a forma de captar as narrativas históricas de professores de história. A primeira resolução foi de que seriam utilizadas técnicas da história oral, mas sem a pretensão de realizar histórias de vida, pois a coleta de depoimentos deveria estar subordinada às características da consciência histórica e da construção de identidades. Restava delimitar que tipo de instrumental seria mais adequado. Nesse sentido, foram esclarecedores os artigos de Belmira Bueno (2002), que realiza reflexões teóricas sobre o método autobiográfico, inserindo-o no paradigma da ciência da incerteza e de Iduina Chaves (2000), que discute quais elementos caracterizam as narrativas e em que elas incorrem no processo de formação dos professores. Há, ainda, o interessante artigo de Ana de Moraes (2004), sobre as possibilidades da história oral para a pesquisa em formação de professores, definindo que termos, métodos ou técnicas seriam mais adequados para pesquisar esses processos. Sua tese é de que existem diferentes métodos e técnicas da história oral, porém, mais indicadas são as “narrativas de formação”, pois são entendidas como método de coleta de dados e, como conseqüência, método formativo para o professor e para o pesquisador. Desse material, concluiu-se que o instrumental deveria obedecer muito mais às exigências da teoria da consciência histórica do que copiar modelos já existentes de recolhimento de narrativas. Daí a necessidade de se discutir com

maior profundidade o problema da memória e da narrativa histórica, seus elementos e funções. Não se descartou, obviamente, a reflexão referente à natureza das fontes orais.

As fontes orais possuem a peculiaridade de serem construídas a partir dos próprios questionamentos da pesquisa. Os artigos e livros estudados insistem no fato de que a coleta de narrativas não se limita em “ouvir o professor”, mas em estabelecer ligações com ele. É o pesquisador quem o incentiva a falar, é ele quem faz as perguntas e espera determinadas respostas e esta expectativa não acontece apenas pelas interrogações teóricas, mas também pela subjetividade do entrevistador. Alessandro Portelli (1997) e Mercedes Vilanova (1994) ressaltam de diferentes formas a responsabilidade do pesquisador sobre o texto que produz. Segundo Portelli (1997), as fontes orais são artificiais, variáveis e parciais e se diferenciam, sim, da fonte escrita, embora não sejam menos confiáveis – por isso, o que garante a objetividade é a responsabilidade do historiador perante a fonte que ele mesmo está produzindo. Para Vilanova (1994), a subjetividade inerente à fonte oral deve ser defendida, posto que necessária para a construção de uma “*história completa*”. Ela também ressalta o papel da fonte oral na distinção entre o coletivo e o pessoal – ponto fundamental nesta argumentação, já que a consciência histórica e as identidades são fenômenos sociais que se processam individualmente.

No transcorrer da pesquisa, através dos diversos momentos de avaliação e auto-avaliação do trabalho, foi sugerido que se buscassem dados que dialogassem com as narrativas dos professores entrevistados, permitindo chegar a conclusões mais rigorosas e generalizáveis com relação aos perfis identitários dos professores de história. Por isso, procedeu-se a um momento de elaboração de um questionário curto, porém instigante, baseado em determinadas unidades de sentido que apareceram nas entrevistas. Assim, a presente pesquisa acabou por utilizar-se tanto de instrumentais qualitativos como quantitativos, na esperança de responder às mesmas perguntas, porém com um grau menor de incerteza. O interessante é que se realizou o caminho contrário da maioria das pesquisas que utilizam material quantitativo e qualitativo, como as de Gusmão (2004), Silva Brandão (2004) e Ranzi e Martins (2007), pois, no presente caso, iniciou-se com número reduzido de professores. O resultado das análises dos depoimentos é que despertou a necessidade de uma sondagem mais abrangente, a fim de confirmar ou refutar certas conclusões.

O relacionamento entre entrevistador e entrevistado não é apenas um problema metodológico para esta ou para outras pesquisas, mas um elemento importante que envolve a compreensão teórica e a análise das narrativas, pois as histórias que se contam e ouvem, aquilo que se escolhe contar ou omitir, tudo está intimamente ligado aos sentimentos de quem conta/ouve e, principalmente, à pertinência das histórias na Conjuntividade. Contar e ouvir uma história parte de um desequilíbrio, de uma carência de orientação temporal, é um “agora”: a pesquisadora, envolta em seus problemas teóricos (mas não só, posto também seja uma professora de história), envia questões ao entrevistado (que é *outro* nos papéis desempenhados na entrevista, mas que é *próximo* no papel de colega de profissão), incentivando-o a ativar processos mentais de consciência histórica, memória e identidade. O depoimento final não é apenas o que o entrevistado escolheu dizer, mas resultado da interação pesquisador-sujeito-ambiente-teoria. Vilanova (1994, p. 54) resume: “(...) queremos saber quem são e como são, mas, sobretudo, falando com eles, queremos saber quem somos nós”. Pensando nisso é que as narrativas serão apresentadas juntamente com o contexto da entrevista e com informações relativas à trajetória de vida de cada professor. A reflexão presente neste parágrafo vale também para a aplicação do questionário quantitativo, pois o interesse dos professores em respondê-lo foi significativamente maior nas situações em que se conversou diretamente com eles, explicando-lhes os motivos da pesquisa e o uso que seria feito de suas respostas.

Assim, após um estudo aprofundado das teorias de Agnes Heller e Jörn Rüsen, complementadas e contrapostas a teóricos e pesquisadores de diferentes campos da memória, narrativas, construção de identidades e saberes da docência, passei à elaboração do instrumental metodológico, realizando testes preliminares e submetendo os resultados à avaliação do GEDHI e de outros colegas em diferentes eventos das áreas de Educação e História. Em seguida, fez-se necessário delimitar que tipo de professores entrevistar, definindo perfis. Para isso, recorreu-se ao trabalho de Michaël Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. A questão que moveu a pesquisa de Huberman foi verificar até que ponto o ciclo de vida humano coaduna com o ciclo de vida dos docentes, por isso, a partir do objetivo específico de Huberman, esperávamos criar outros perfis, adequados às questões norteadoras deste trabalho. Huberman (1995) identifica

diferentes fases da vida, a partir das quais se estabeleceram parâmetros de classificação dos professores entrevistados:

1. Entrada na carreira: “choque do real” e descoberta.
2. Estabilização: ligada às idéias de liberdade e competência.
3. Fase de diversificação: momento em que os caminhos começam a divergir bastante e há necessidade de motivação para não cair na rotina e seguir a carreira. O professor pode tanto avançar quanto sair da profissão. Nas palavras de Huberman (op cit, p. 42):

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas. (...) esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (...) através do acesso aos postos administrativos.

4. A rotina ou o desencanto podem levar à fase do “pôr-se em questão”, quando os professores podem penetrar em certas crises, decorrentes, provavelmente, de experiências pessoais ou institucionais fracassadas. Mas nem todos os professores passam por esse questionamento.
5. Serenidade e distanciamento afetivo: a fase de serenidade pode chegar após a fase de questionamento, caracterizada pela aceitação pessoal e passividade, falta de entusiasmo, perda do valor afetivo pela profissão, menor ambição e maior confiança em si.
6. Conservantismo e lamentações: é a fase que pode ocorrer concomitante à de serenidade em professores diferentes. Há queixas e atitudes de conservadorismo por parte dos professores mais velhos; muitos, devido à consciência de que as reformas e as lutas não levaram a melhoras reais no sistema.
7. Desinvestimento: nesse momento, pode acontecer a recusa às ambições, desejando não se imiscuir mais nas “novidades”. Ou então, o professor pode estar focalizando seu comprometimento em aspectos mais específicos da profissão.

Huberman não pretende extrair perfis-tipo nem modelos, nem privilegiar um único fator de explicação, pois as múltiplas influências são combinadas entre si. Considera importante ouvir a pessoa que fala e não esperar um tipo de respostas para depois encaixá-las em esquemas pré-definidos, alertas indispensáveis para o presente trabalho.

Assim, produziu-se uma listagem com os perfis de professores que poderiam ser entrevistados, levando em consideração o alerta de Huberman (1995) para usar os perfis como parâmetros e não como amarras classificatórias. As condições estabelecidas foram elaboradas com o intuito de diversificar as trajetórias profissionais estudadas, fornecendo várias possibilidades de cruzamento de informações. Há duas condições imprescindíveis para todos os depoentes desta pesquisa: serem graduados em História ou em Estudos Sociais e atuarem em sala de aula de Ensino Fundamental ou Médio (exceto item 4), já que o interesse é sobre consciência histórica em professores de história com formação específica. No entanto, excluíram-se os professores de história com doutorado, por enfrentarem, provavelmente, problemas distintos dos professores que atuam em Ensino Fundamental e Médio. Os perfis são os seguintes:

1. Professor recém-formado (de um até três anos de experiência), o que corresponderia à fase da “entrada na carreira”.
2. Professor formado há mais de 10 anos, ou seja, que já passou pela fase de “estabilização” e estaria entrando na “diversificação”.
3. Professor formado há mais de 20 anos. Nesse ponto, se encontram professores em plena fase de “diversificação”, talvez “colocando em questão” seus conhecimentos e práticas, ou, ainda, em crise.
4. Professor aposentado, ainda atuando ou não. Aqui se situam professores já na fase do distanciamento sereno ou das lamentações, em processo de desinvestimento ou já completamente afastados da profissão.

Estes quatro primeiros itens são cruzados com os que seguem:

1. Filiado/Militante em partido político de direita
2. Filiado/Militante em partido político de esquerda
3. Militante sindical
4. Militante religioso, ou participante ativo em movimentos religiosos
5. Militante em movimentos sociais: MST, movimentos urbanos, movimentos ambientais, étnicos e de gênero (feminino/homossexual/masculino)
6. Morador da região dos Campos Gerais
7. Morador de outras regiões do Estado do Paraná
8. Morador em outros estados brasileiros
9. Professor com pós-graduação – especialização ou mestrado (excluem-se professores com doutorado)

Para entrevistar professores de outros estados, recorreu-se aos contatos virtuais. Em comunidades e grupos de discussão da Internet, foram encontrados professores que demonstraram, de alguma forma, interesse pelos temas das identidades de professores de história e da consciência histórica. Os primeiros contatos com professores aconteceram justamente através dos meios virtuais, quando foi possível realizar um teste preliminar dos questionários e preparar modificações. A primeira versão dos questionários também foi testada em uma entrevista oral, não sem antes realizar uma revisão das considerações mais gerais existentes sobre técnicas de entrevista oral. Meihy (1996) contribuiu com colocações bastante precisas sobre as técnicas a serem utilizadas na coleta de depoimentos orais. Portanto, absorveram-se de seu texto as considerações relativas às entrevistas e transcrições, porém adaptando-as para uma pesquisa que utiliza fontes orais, mas que não tem a pretensão de realizar história oral.

Definidos os perfis de professores e realizados os testes preliminares, o instrumental metodológico acabou dividido em duas grandes fases de aplicação:

1. **Primeira fase:** corresponde à parte exclusivamente qualitativa da pesquisa. Nesta fase foram entrevistados cinco professores de história (três entrevistas presenciais e duas virtuais), realizadas entre os meses de setembro de 2005 a março de 2006. Esses professores responderam a três questionários diferentes:
 - a. Questionário 1 – responsável por captar dados factuais sobre a trajetória de vida e a formação do professor de história. Podia ser respondido de próprio punho pelo professor, no caso das entrevistas presenciais (**Apêndice 1**).
 - b. Questionário 2 – responsável por captar as narrativas históricas propriamente ditas. Nas entrevistas presenciais, sua função foi a de roteiro semi-estruturado. As perguntas eram abertas e giravam em torno das relações do professor com a passagem do tempo, suas concepções sobre o papel do professor de história, conceituações de processo histórico, fatos históricos que considerava marcantes, atuação política e social fora de sala de aula, entre outros (**Apêndice 2**).
 - c. Questionário 3 – responsável por oferecer balizas concretas para a identificação do nível de consciência histórica do qual cada professor se aproxima. Consta de três pequenas narrativas que implicam em tomada de decisão por parte do professor. Para respondê-lo, há quatro alternativas, cada uma referente a um dos níveis de consciência histórica propostos por Rüsen (2001c), além da possibilidade de escrever uma quinta resposta, desde que o professor considere que nenhuma das opções propostas foi condizente com seu pensamento. As três narrativas deste questionário dizem respeito, uma, a formas de mobilização política; outra, às relações entre ciência histórica e religião; e a terceira a tradições familiares e sociais. Esses temas foram escolhidos tendo em vista o caráter orientador da consciência histórica sobre as decisões de cunho moral, político e da vida cotidiana e também por serem passíveis de relacionar com os perfis delineados para a seleção dos entrevistados (**Apêndice 3**).
2. **Segunda fase:** corresponde à parte quantitativa da pesquisa. Trata-se de um questionário elaborado com base nos três principais temas que apareceram na primeira fase da pesquisa: identidade em relação ao conhecimento histórico, participação política e mobilização religiosa. O questionário consta de cinco

perguntas (três abertas e duas fechadas). A primeira, sobre o estabelecimento da identidade do professor com relação ao saber histórico e ao “saber história”. A segunda, fechada, indaga sobre o nível de participação política que o professor atribui a si mesmo e é complementada pela terceira, quando o professor escreve se o seu posicionamento político influencia no seu ideal e na sua prática docente. A quarta e a quinta pergunta têm um teor semelhante ao da segunda e da terceira, só que com relação à religiosidade. O professor é convidado a escrever qual sua confissão religiosa e justifica seu envolvimento espiritual em relação ao ser e atuar como professor. Optei por não acrescentar ao questionário dados como idade, tempo de serviço, sexo, e grau de formação, pois resultaria em informações que, embora bastante interessantes, não serviriam aos objetivos imediatos da pesquisa. Este instrumento foi aplicado aos professores de história de todas as escolas da zona urbana do município de Ponta Grossa, totalizando 67 respostas, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2006 (**Apêndice 4**).

Além desses questionários, utilizei também o diário de campo, que inclui todos os passos dados na localização e escolha de professores para as entrevistas, assim como anotações relativas ao ambiente em que foi realizada, a disponibilidade do professor, sua segurança ou insegurança no momento de responder, assim como minhas impressões pessoais.

Na seqüência, exponho os passos tomados para a realização das entrevistas orais:

1. Localização dos depoentes e verificação da compatibilidade com os perfis estabelecidos

A princípio, foram escolhidos professores já conhecidos ou que eram indicados por colegas, sendo fácil enquadrá-los nos perfis estabelecidos. Os primeiros contatos aconteciam, geralmente, por telefone ou por breves visitas na escola onde o professor trabalhava, a fim de dar as primeiras explicações sobre o projeto e marcar data, horário e local adequados para a primeira entrevista. Esse momento, para Meihy (1996), é chamado de pré-entrevista. O professor entrevistado é informado de todos os cuidados com relação à privacidade e ao uso que será feito de seu depoimento.

Foram entrevistados cinco professores. Em três casos, as entrevistas foram presenciais, nos demais foram virtuais. Duas das entrevistadas pessoalmente foram minhas professoras no Ensino Fundamental, mas em escolas diferentes. A outra foi indicada por uma colega de trabalho. Os outros dois, com os quais realizei entrevista virtual, conheci através do Orkut (sítio da Internet dedicado à formação de comunidades por temas de interesses), nas comunidades de discussão sobre Ensino de História. As entrevistas virtuais realizaram-se através de Correio Eletrônico ou MSN (programa de troca instantânea de mensagens pela Internet), enquanto que as autorizações foram enviadas e retornadas por Correio comum, a fim de que os professores as assinassem. Outros contatos virtuais foram realizados e mantidos, porém não houve necessidade de coletar novos depoimentos. Nas entrevistas virtuais, tive o cuidado de me certificar que o contato fosse efetivamente professor de história que se encaixava nos critérios propostos. Isso aconteceu tanto através de conversas por correio eletrônico (buscando saber como e quando se formou, que experiências teve, onde trabalha atualmente, etc.), pela busca na Plataforma Lattes, pela solicitação de número de documentos e da assinatura na folha de autorização. Todo texto, fruto de conversas virtuais utilizado na dissertação, foi revisto e autorizado pelos professores.

2. A entrevista

Na data combinada para cada entrevista presencial, procurei chegar com antecedência a fim de preparar o local e encetar um diálogo ameno antes de ligar o gravador. Optei por não utilizar de “entrevista estimulada” (com uso de fotos, cartas e outros documentos), pois o interesse não era nas memórias em si, mas nas formas como elas são articuladas, expressas e utilizadas pelo professor. Ao iniciar a entrevista, gravou-se a data, local e nome do entrevistado, utilizando-se de gravador digital. Essas informações também eram registradas no diário de campo e no roteiro da entrevista. Também no diário eu anotava as perguntas posteriores, as dúvidas e as impressões possíveis de captar no momento. Geralmente, ao voltar para casa, eu escrevia um pequeno (ou longo) texto, descrevendo mais minuciosamente o clima, os problemas e os êxitos da entrevista.

3. A transcrição

Procurou-se transcrever o mais imediatamente possível, a fim de que as impressões do momento ainda estivessem presentes na memória (FONSECA, 2003). As gravações foram transpostas para o computador e, posteriormente, copiadas em CDs, a fim de evitar perda de dados. Na transcrição, intentou-se preservar as idéias e formas de expressão dos professores, já que algumas repetições ou silêncios podem ser pertinentes para a análise. No entanto, excluíram-se cacoetes como “né, ah, sabe?, entende?” que fossem meramente retóricos. Em cor diferente do texto, registraram-se momentos de risos, pausas, hesitações e as ênfases dadas pelos depoentes em suas falas. Também foram apontados os momentos em que os professores elevam ou abaixam a voz. Trechos em que palavras ou frases ficaram incompreensíveis também são ressaltados na transcrição.

Meihy (1996) defende que o texto transcrito deve mostrar claramente as marcas do produtor da fonte (o historiador), pois, para ele, “*O que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto*” (MEIHY, 1996, p. 57). Como a intenção não é publicar os depoimentos integralmente, apenas trabalhou-se a transcrição de forma que todos os elementos pertinentes para as análises estivessem presentes e destacados. Manteve-se a forma pergunta-resposta.

Os retornos aos entrevistados não puderam ser imediatos, pois houve o período das férias de final de ano entre algumas devoluções. Para a segunda entrevista, necessária em alguns casos, realizou-se o mesmo procedimento da primeira, com tempo e lugar adequados. Combinou-se que os professores verificariam sua primeira entrevista e, em seguida, responderiam a mais algumas perguntas, que partiram da transcrição. Os professores conferiam cada página, rubricando uma por uma ou apenas a última, conforme preferissem. Depois, realizava-se nova entrevista, quase sempre bem mais curta que a primeira e eles assinavam a autorização do uso do depoimento. Em seguida, partia-se novamente para o processo de transcrição e conferência. Não foi realizado, em nenhum caso, mais do que duas entrevistas.

Para a aplicação do questionário 4, foi necessário, em primeiro lugar, fazer o levantamento das escolas estaduais existentes na zona urbana do município de Ponta Grossa, perfazendo um total de 42 escolas. Com o auxílio valioso de alguns

companheiros do Grupo de Estudos em Didática da História, o questionário foi levado às escolas, obedecendo aos seguintes passos (PAIS, 1999):

1. Telefonar à escola solicitando autorização à coordenação pedagógica ou à direção para uma visita.
2. Visitar a escola, apresentando-se à direção ou à equipe pedagógica munido de carta de apresentação assinado pela pesquisadora e pelo orientador.
3. Solicitar os períodos em que os professores de história da instituição possuem hora-atividade para que seja possível a aplicação do questionário, ou deixar a critério da escola a determinação de um horário.
4. Retornar à escola no horário sugerido pela coordenação, apresentando ao professor de história os objetivos e finalidades do questionário, garantindo-lhe o anonimato e o respeito às informações concedidas.

Em muitos casos, a coordenação pedagógica das escolas preferiu ela mesma distribuir os questionários para seus professores, o que reduziu em muito as chances de devolução das respostas. Já outras instituições combinaram os horários para que todos os professores de história estivessem juntos ao mesmo tempo, a fim de facilitar o trabalho. Isto propiciou diálogos bastante interessantes entre professores e pesquisadora. Houve situações em que os próprios professores tomaram frente e se organizaram entre si para responder os questionários e entregá-los numa data combinada. Houve, também, situações desagradáveis de desencontros e extravio de questionários (por sorte, casos isolados).

Se a experiência de realizar a primeira fase da pesquisa já foi rica, esta segunda trouxe aprendizados valiosíssimos, principalmente por visitar quase todas as escolas da cidade, conviver com professores de história ansiosos por contar suas histórias – ou por livrar-se logo da pesquisadora incômoda – resolver conflitos e contar com a solidariedade de diretores, pedagogos, professores e colegas de grupo. Minha alegria por ter participado dessa experiência não significa que todos os professores se encaixavam nas minhas expectativas e nas minhas representações (ingênuas, talvez, como a personagem de Dostoievski) sobre o papel do professor de história; mas presenciei a diversidade nos papéis assumidos por eles e na situação das escolas visitadas - heterogeneidade que não é em si um problema. Ela

torna-se problema quando é desconsiderada na avaliação dos saberes e práticas docentes (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Portanto, o plano de análise tentará ser fiel, sim, à construção teórica realizada, mas, para além disso, pretendo posicionar-me de forma empática às criações dos próprios professores, suas interpretações, suas condições de participação na pesquisa, etc. Assim será possível aproximar-se mais do caráter interdisciplinar que reveste uma narrativa de cunho biográfico (JOSSO, 1999).

1.3 PLANO DE ANÁLISE

No presente item, são expostas as estratégias adotadas para analisar os dados obtidos a fim de atingir os objetivos da pesquisa. A análise acontece em três etapas: **análise vertical**, **análise dos dados quantitativos** e **análise horizontal**. Os termos “vertical” e “horizontal” foram tomados de empréstimo do trabalho de Fontoura (1995).

1.3.1 Análise Vertical

Neste momento, as narrativas foram pensadas em sua estrutura interna, destacando-se as conclusões possíveis para cada professor, individualmente, obedecendo aos seguintes passos:

1. Contextualização das entrevistas e localização do professor tanto em sua história pessoal quanto em relação aos perfis estabelecidos, visando ampliar o escopo compreensivo da narrativa e abrir para possíveis generalizações dos resultados, utilizando, principalmente, o Questionário com os Dados do Professor (**Apêndice 1**). A voz, as decisões e sentimentos da pesquisadora foram levados em consideração, principalmente para captar as reações dos professores frente à situação de professores-entrevistados. Além disso, compreende-se que os depoimentos não são verdades absolutas, nem meras estratégias de encobrimento do “eu”. Para esse ponto da análise, a atenção recaiu nos dados pessoais fornecidos pelo professor e nas informações

disponíveis nas narrativas sobre infância, juventude e idade adulta. Sintetizando as informações, estabeleceu-se uma tabela comparativa a fim de facilitar a visualização dos dados biográficos e formativos básicos de cada professor (Tabela 3). Esta tabela foi elaborada com base nas perguntas do Questionário 1 e inspirada no quadro proposto por Emery Marques Gusmão em seu livro sobre cultura e identidade docente (GUSMÃO, 2004, pp. 24-25). Para cada um dos cinco professores entrevistados, foi escolhido um nome fictício baseado no sistema desenvolvido por Sonia Regina Miranda (2004), muito útil por auxiliar em dois sentidos: na aproximação com a complexidade do objeto pesquisado, através da simbologia e na organização didática do próprio trabalho, facilitando a compreensão do leitor. Nesse sentido, os nomes que escolhi, com a ajuda dos colegas do GEDHI, correspondem a algumas características do professor, seja por sua biografia ou por sua relação peculiar com o conhecimento histórico. Os motivos da escolha de cada nome serão explicados quando da apresentação dos professores, no capítulo “Os professores e suas histórias: vivências, saberes e consciência histórica”.

2. Confronto dos dados levantados em relação à teoria. A análise, neste momento, centrou-se em:
 - a. Caracterização geral dos depoimentos a partir dos quatro estágios da consciência histórica, conforme Tabela 1. Identificação e interpretação dos esquemas e formas de atribuição de sentido mobilizadas pelos professores, principalmente nas questões C, D, I e J do Questionário 2 (**Apêndice 2**) e das respostas fornecidas no Questionário 3 (**Apêndice 3**), sempre as relacionando com as trajetórias de vida e de formação. Neste momento, as subdivisões temporais estabelecidas por Agnes Heller (1993) foram instrumentos úteis para identificar a que tipo de temporalidade o professor faz referência e à qual estágio da consciência histórica ela pode ser interligada (Tabela 2). De acordo com Heller (1993), a Responsabilidade Planetária depende da interligação da Idade Passada-Presente à Idade Presente-Presente com vistas à construção da Idade Futura-Presente, o que entendo ser semelhante à consciência histórica *genética*. Portanto, dependendo da forma com que cada professor articulou essas instâncias de tempo, produziram-se diferentes formas de consciência histórica. Os conceitos de “história presente” e de “presente histórico” são fundamentais para perceber se o professor interpretou sua Conjuntividade, tornando-a

parte de sua Pessoaalidade. A “história passada” e o “passado histórico” são categorias a partir das quais foi possível diferenciar as memórias e conhecimentos históricos evocados pelos professores, possibilitando localizar o estágio de consciência histórica predominante na narrativa. A tentação em ver os modos de geração de sentido como níveis fixos da consciência histórica é grande, mas Rüsen alerta que no real eles não aparecem estanques, separados, mas estão presentes, de forma mais ou menos complexa, nas manifestações práticas. Esses quatro tipos quase nunca são empiricamente puros, mas sim uma ajuda conceitual para a reconstrução teórica da complexa realidade empírica. Afinal, o que tornou-se possível captar nos depoimentos foram as narrativas e decisões dos professores, ou seja, aquilo que eles escolheram e conseguiram expressar durante a entrevista, suas representações de si, da profissão e do passado.

Tabela 1: Estágios de consciência histórica (tabela traduzida de RÜSEN, 2001c)

	Memória	Conceito de tempo	Formas de comunicação	Identidade	Sentido do tempo
Tradicional	Origens do mundo ordenam as formas de vida	Permanência na mudança	Consentimento	Acomodação a ordens pré-existentes	O tempo ganha o sentido de eternidade
Exemplar	Casos demonstram regras gerais de mudança temporal e ação humana	Validade supra-temporal das regras	Argumentação por meio de julgamentos	Competência com as regras	O tempo ganha o sentido de espaço da experiência
Crítica	Colocação dos fatos históricos sob dúvida	Ruptura nas seqüências temporais	Demarcação de pontos de vista	Negação da ordem obrigatória	O tempo ganha sentido ao ser julgado
Genética	Mudanças que ampliam formas de vida	Desenvolvimento em que as formas de organização mudam ou persistem	Inter-relação entre pontos de vista e perspectivas	Relação com os que já foram e os que ainda virão. Relação conjuntural com os que vivem no mesmo tempo	O tempo ganha o sentido da temporalidade

Tabela 2: O tempo em função da Conjuntividade (tabela montada com base em HELLER, 1993)

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
História passada: coisas que já não incomodam o presente. Relacionamento explicativo.	História presente: eventos “com os quais nos relacionamos prática e pragmaticamente”(p. 60).	
Passado histórico: mesmo que haja relações práticas com ele, não há identificação, já o transcendemos.	Presente histórico: “estrutura cultural dentro da qual nos situamos” (p. 60).	
Idade passada presente: “é o passado histórico (...) <i>entendido pelo presente</i> (...). confere identidade” (p. 60). Pode ser ameaça ou fonte de esperança.	Idade presente-presente: objetivações, crenças e valores que dirigem a vida.	Idade futura-presente: a imagem de uma utopia com significado atribuído.

- b. Reflexões sobre os elementos presentes nas narrativas: quais fatos o professor rememorou e como os interpretou, inserindo-os na continuidade do tempo? Essas interpretações representaram algum tipo de orientação temporal? Dão idéia de mobilização prática, ou de intencionalidade para o futuro? O “contar histórias” auxiliou, enfim, na atribuição de sentido ao tempo? Há momentos, na entrevista, em que o professor mostrou-se como “Pessoalidade” não só em busca de atribuir sentido à sua existência, como também de ajudar a solucionar problemas coletivos? O professor utilizou-se de quais focos de sentido? É possível percebê-los ou delimitá-los? Há referências às *histórias ultra-curtas*? Os depoimentos, enfim, obedeceram à estrutura de uma narrativa histórica, nos aspectos da forma, do conteúdo, da função e da motivação? As respostas podem oscilar conforme a disponibilidade e abertura do professor; sua compreensão dos objetivos da pesquisa e das perguntas feitas pela pesquisadora e, também, de acordo com a imagem que possui e que deseja passar de si. A escolha dos fatos que o professor lembra e dos que omite também pode ser uma forma de expressão de sua consciência histórica e uma maneira de organização de identidades. Não interessa verificar se a narrativa é “verdadeira” ou “mentirosa”, mas sim interpretar escolhas, formas de argumentação, estratégias de atribuição de sentido e significado ao “eu”, ao “outro” e ao tempo. As características da narrativa histórica são elementos fundamentais para a análise dos depoimentos dos professores, realizando inclusive o teste dos questionários e das entrevistas, a fim de verificar se o tipo

de perguntas realizadas efetivamente instiga a formação de uma narrativa histórica que seja expressão da consciência histórica mobilizada. A narrativa histórica não pode dar a idéia de uma unicidade, senão será mentirosa; e a “falta de sentido” de alguma coisa também é uma forma de sentido, pelo que Rüsen chama de “*dialética negativa da constituição de sentido*” (2001a, p. 172). A compreensão de memória que guiará a análise dos depoimentos é de que o conteúdo fornecido pela memória não é neutro ou lançado ao acaso para a consciência, mas sim um evento intencionalmente buscado no interior do todo que compõe as lembranças de cada indivíduo. Portanto, deve-se atentar para que a análise não caia apenas na natureza das memórias (sua qualidade, correções ou incorreções), mas questionar o porquê de um determinado fato ter sido evocado perante uma determinada pergunta (que também possui seu objetivo específico). Qual o propósito que o professor tinha ao evocar, por exemplo, o Holocausto? Que significado essa lembrança pode ter, ligada ao conjunto do seu depoimento? Existe algum tipo de lembrança que seja recorrente em vários professores? E as articulações realizadas com esses elementos, são semelhantes, ou variam de acordo com o perfil do professor? Para isso, deve-se considerar que as memórias são seletivas e selecionadas, modificam a interpretação do presente e por ele são modificadas. É dessas memórias sempre cambiantes que o professor lança mão ao buscar elementos empíricos à sua narrativa histórica, dando-lhe sentido e consistência.

- c. Avaliações sobre as estratégias identitárias dos professores de história, a partir do conceito de identidade histórica desenvolvido por Rüsen (1992), das reflexões de Agnes Heller (1993) sobre autodeterminação individual e coletiva e das reflexões de Silva (2000), Hall (1999), Bauman (2005) e outros sobre Identidades. A ênfase recaiu nas questões pessoais e nos itens A, B, G e H do Roteiro de Entrevista Oral (**Apêndice 2**).

1.3.2 Análise dos dados quantitativos

Os dados obtidos a partir do Questionário 4 (**Apêndice 4**) foram submetidos a um processo de quantificação simples, capaz de fornecer um panorama básico restrito às informações que interessavam mais diretamente à comparação com as entrevistas da primeira fase. Há outras formas de cruzamento das informações, que

serão exploradas posteriormente, em artigos ou comunicações em eventos, dialogando com os resultados obtidos por Luis F. Cerri e seus alunos sobre o perfil dos professores de história da região dos Campos Gerais (CERRI, 2007). Os dados da presente pesquisa foram organizados em gráficos obedecendo aos valores absolutos obtidos a partir de tabelas. Mesmo nos casos em que um mesmo professor poderia ser alocado em mais de uma categoria, optou-se por selecionar apenas uma de suas respostas (geralmente, a que era colocada primeiro, ou a que parecia predominar sobre as outras). Desta forma os dados estariam mais claros e a comparação ficaria mais fácil.

Como o Questionário 4 possui tanto perguntas fechadas quanto abertas, as categorias eleitas para alocar os dados obedeceram a dois critérios: primeiro, pelas alternativas já pré-estabelecidas e segundo, pelas recorrências nas respostas escritas pelos professores. No caso das questões abertas, foi necessário ater-se mais às diferentes interpretações que os professores realizaram do que à coerência estrita com a pergunta, já que nem sempre o que os professores escreviam correspondia ao que efetivamente se perguntava, principalmente na questão 1. Por isso, as críticas, silêncios, estereótipos e respostas aparentemente deslocadas também foram levadas em consideração no momento da quantificação. Acrescento-se minha interpretação do que os professores quiseram dizer em suas respostas, realizadas graças às impressões que acumulei durante a aplicação dos questionários e nas conversas com os professores, como fatores que influenciaram na construção das categorias de quantificação, registradas no diário de campo.

Como já foi dito, realizaram-se apenas as possibilidades de cruzamento de dados mais pertinentes à comparação com os depoimentos principais. A tentativa era demonstrar, da forma mais clara possível, se havia correspondência entre o que disseram Ernesto, André, Sofia, Olga e Ester e o grupo maior de professores a respeito do saber histórico na vida cotidiana, política e religiosa. Por isso, os números apresentados pelos gráficos apontam para a relevância que os professores deram a cada questão e a intensidade com que se debruçaram sobre cada pergunta. Há comentários interessantes deixados por alguns professores que mereceram um olhar mais atento, sendo utilizados para ilustrar certas categorias ou para destacar, uma vez mais, a heterogeneidade (mas com aspectos em comum) do pensamento dos professores de história pesquisados.

Trabalhos quantitativos envolvendo o tema da consciência histórica não são novidades, como os já citados *Youth and History* (PAIS, 1999) e a dissertação de mestrado de Maria Rosa Künzle (2003), que trabalharam com ajuda de estatísticos profissionais (no *Youth and History*) e, nos dois casos, de programas de computador para auxiliar no tratamento de seus dados (KÜNZLE, 2003; PAIS, 1999). Há, ainda, a tese de Sonia Regina Miranda (2004) – que também traz modelos de cruzamento de dados e elaboração de gráficos com um número grande de professores consultados – e a pesquisa desenvolvida por Gatti, Esposito e Silva (1994). O que se concluiu desses trabalhos foi que o mais importante deve ser estabelecer categorias afins aos problemas de sua própria pesquisa, de maneira a facilitar tanto uma visão global dos dados recolhidos quanto a reflexão particularizada de cada aspecto.

Por isso, as respostas às questões 2, 3, 4 e 5 do Questionário 4 foram organizadas de diferentes formas, dando origem a mais de um gráfico cada uma. Isso aconteceu porque se verificou a necessidade de apresentar de maneira separada as respostas positivas das negativas e os nuances do geral, tentando manter-se o mais fiel possível aos termos usados pelos professores. Optou-se por copiar as respostas, corrigindo eventuais erros de gramática e concordância, em nome da clareza, pois não havia o risco de alterar a essência da resposta. Aspas, maiúsculas, grifos e parênteses em nenhum caso foram acrescentados por mim. Quando aparecem, trata-se da grafia do próprio professor.

No total, elaboraram-se onze gráficos, sendo dez deles referentes às questões em si e um resultante dos cruzamentos gerais das informações obtidas (por exemplo: número de professores que afirmam que a história, a política e a religião influenciam, de alguma forma, em suas vidas particulares e profissionais). O papel mais importante desempenhado pelos dados quantitativos não é o seu cruzamento interno, mas sua interlocução com as narrativas, trabalho que se realizou no momento da análise horizontal.

1.3.3 Análise horizontal

Neste ponto, as conclusões individuais foram comparadas entre si e entre os resultados da análise de massa, a fim de buscar generalizações, detectar as possibilidades das classificações teóricas da consciência histórica desenvolvida por Rüsen e levantar as contribuições do trabalho para a compreensão dos processos de identificação e construção de saberes dos professores de história.

Discutiram-se os estereótipos existentes sobre os professores de história em relação ao que eles assumem como seus papéis principais, cruzando esses dados com o perfil de cada professor (principalmente no que diz respeito às filiações políticas, sociais, culturais e religiosas) e com as formas de organização da narrativa de que lança mão. Para fins de generalização, foi verificado se os estereótipos/papéis/identidades assumidos pelos professores possuem vestígios nas assunções manifestadas pelo grupo maior de professores, discutindo a existência ou não de uma dada cultura docente.

O cruzamento entre as informações da análise vertical e da análise dos gráficos originou uma tabela em que as categorias obtidas com o Questionário 4 são superpostas às definições dos professores da Fase 1. Essa tabela servirá de base e orientação para as sínteses discorridas na análise horizontal.

As possibilidades de generalização da teoria e dos resultados da pesquisa passaram pela idéia do trabalho de criação/preservação de identidades a partir da interpretação do tempo, envolta em problemas levantados pela vida cotidiana, ancorando-se na hipótese, defendida tanto por Rüsen (2001b) quanto por Heller (1993), de que interpretar o tempo é parte da vida cotidiana. Pretendíamos também verificar se a consciência histórica *genética* permite que se trafegue com facilidade pelos demais estágios, tendo em vista que, nos níveis de Heller (1993), o quinto estágio (que corresponde, de certa forma, ao que genericamente se entende por modernidade) tem a característica de permitir a convivência de diferentes formas de atribuição de sentido e significado ao tempo. Não se trata de postular que um estágio é melhor que outro, pelo contrário, o intuito é evitar implicações dogmáticas sobre que formas de consciência histórica ou que perfis identitários são mais corretos para o professor de história de hoje. A classificação dos estágios não é um

fim em si. Além de testar a teoria, fornece linhas gerais a partir das quais se interpretam as narrativas.

É preciso acrescentar que a própria elaboração desse instrumental metodológico foi um dos resultados do confronto entre os dados empíricos, a síntese teórica e as contribuições de artigos e livros referentes ao uso de fontes orais, memória e identidades. Os professores depoentes também tiveram sua parcela de colaboração direta com o constante aperfeiçoamento do instrumental, posto que a opinião dos professores sobre a qualidade dos questionários e das entrevistas foi ouvida e considerada. Assim obtivemos a sugestão de novas perguntas, supressão de outras e o aperfeiçoamento de alguns enunciados (principalmente nas entrevistas via correio-eletrônico). Uma professora preocupou-se por estar sendo parcial e pessoal demais em suas respostas, receando que suas falas não pudessem ser úteis, dependendo dos objetivos da pesquisa. Houve momentos em que se trocaram os papéis e esta mesma professora pediu para fazer algumas perguntas a mim, o que demonstrou seu envolvimento com a situação da entrevista. Destacou-se também que o roteiro deu bastante liberdade para se falar sem ter a preocupação de ser academicamente correto. Nenhum professor criticou o Questionário 3, mas os que sentiram necessidade de modificá-lo não se constrangeram.

Em nossa avaliação do instrumental, verificamos que algumas perguntas foram praticamente inócuas, pois o que se pretendia alcançar com elas simplesmente não aparecia nos depoimentos, como a que diz respeito ao papel do conhecimento histórico veiculado pela mídia na formação dos alunos (Roteiro para Entrevista Oral, Grupo 2, Questão b – **Apêndice 2**). Nessa questão, os professores restringiram-se a dar respostas de cunho normativo, não trazendo maiores esclarecimentos sobre suas relações com o tempo. Já as perguntas relativas ao conteúdo que os professores mais gostam de estudar e de ensinar e do momento histórico vivido ou estudado que mais marcou trouxeram uma riqueza imensa de aspectos a se discutir. Elas ganharam maior destaque quando relacionadas às respostas dadas à pergunta sobre o processo histórico e sobre o papel do professor de história. E, sem dúvida, os grupos de perguntas sobre a trajetória de vida e formação foram indispensáveis na contextualização geral das respostas dos professores e na identificação das “vivências” ou “experiências”.

Comparando o desempenho das entrevistas virtuais em relação às presenciais, destacou-se a superioridade das últimas no que concerne à quantidade

de dados disponíveis e às “pérolas” que pude coletar nas “curvas” que a conversa tomava. Além disso, a afetividade e a confiança despertada pelos olhares permitiram que se revelassem fatos e crenças que, num momento mais formal, ou frio, talvez não surgissem. Nas entrevistas presenciais, em apenas um caso não havia conhecimento prévio entre pesquisadora e professora. Nos outros dois, apesar de anos sem nenhum contato, ficou sutilmente presente certo orgulho por ter sido escolhida para a entrevista, ao ver uma ex-aluna fazendo um curso de mestrado. Professoras e pesquisadora compartilham um passado histórico e a mesma história presente, pois são também colegas de profissão. Em alguns casos, compartilhamos também as mesmas utopias, as mesmas projeções de uma Idade Futura-Presente, solidarizando na angústia e no sonho.

CAPÍTULO II

O FENÔMENO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA – UM PROCESSO COLETIVO DE COMPREENSÃO TEÓRICA

Amo a história – e é por isso que estou feliz
por vos falar, hoje, daquilo que amo.

Lucien Febvre

No presente capítulo, são discutidos de modo mais detalhado os fundamentos teóricos que direcionam a pesquisa, articulando-os com artigos de pensadores que tratam de problemas semelhantes e ressaltando, ao longo do texto, potenciais e limitações da teoria. A preocupação com identidades de professores de história leva a pensar nas relações do sujeito com as decisões tomadas a partir da interpretação do tempo – nos processos mentais de organização das três dimensões temporais em função dos problemas levantados pelas mudanças na vida prática: a consciência histórica. A consciência histórica do professor de história é aqui investigada a partir de um referencial teórico determinado, levantando, além disso, as contribuições específicas da sua conceituação para a formação de identidades históricas.

A explanação teórica foi dividida em três subtítulos, procurando relacionar os elementos teóricos com as pesquisas já existentes sobre professores (principalmente os de história) e as possibilidades empíricas das problemáticas formuladas:

1. A consciência histórica e sua contribuição para a compreensão de processos de aprendizagem formal e não-formal de professores de história.

2. Os trabalhos da memória e sua interligação com a narrativa histórica: elementos que compõem a consciência histórica.
3. A criação/reprodução de identidades como função da consciência histórica.

2.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

É costume dizer que o trabalho de escrita científica é um esforço solitário, só aliviado nos diálogos com o orientador e com os pares, nos encontros de pesquisa. Mas isso é verdadeiro apenas ao focar os debates que podem ser realizados frente a frente e esquecer dos historiadores, filósofos, sociólogos, pedagogos – pesquisadores e teóricos, enfim - com quem passamos horas a fio “conversando” sobre nossos problemas, idéias e conceitos em comum. Ora eles esclarecem, ora confundem, levantam questões e apontam caminhos, desafiam a compreendê-los, a discordar e a continuar, dentro das possibilidades, os trabalhos que abraçamos e pelos quais somos apaixonados.

Infelizmente, não é possível travar conversa com todos os teóricos que já se debruçaram sobre os sentidos da consciência histórica, da memória e das identidades de professores. É preciso se concentrar em alguns deles, sob pena de perder o foco das interrogações e as possibilidades de ampliar a compreensão dos processos de consciência histórica e identificação abordados, bem como trabalhar com autores cujas bases epistemológicas são contraditórias entre si. Isso não impede de flertar, aqui e ali, com alguns autores que podem auxiliar e complementar posições principais.

O que é, então, a consciência histórica? Para Rüsen (2001b, p. 57):

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.

Para Agnes Heller (1993, p. 15),

A resposta à pergunta – ‘De onde viemos, o que somos e para onde vamos?’ – será chamada de ‘consciência histórica’ e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos ‘estágios da consciência histórica’. (grifos da autora).

Em primeiro lugar, é preciso dizer que, para ambos, a consciência histórica não é um fenômeno exclusivo dos iniciados na ciência histórica. Segundo Rüsen (2001b), todo ser humano, mesmo o homem “comum e cotidiano”, tem necessidade de equilibrar-se entre suas intencionalidades e as contingências e mudanças do tempo. O eixo da argumentação de Rüsen está na crença de que existe um pensamento histórico genérico, com características e estruturas próprias e que é a partir dele que se desdobram formas específicas da história – a consciência histórica, a história científica e as produções de cunho historiográfico veiculadas na mídia, por exemplo. Agnes Heller (1993) tem uma concepção semelhante ao apoiar suas explicações sobre a teoria da história em fatos cotidianos como o contar de histórias, a curiosidade sobre os muitos passados e sobre o que “verdadeiramente aconteceu”. Segundo ela, os critérios de plausibilidade e as categorias narrativas e explicativas que utilizamos em nossas vidas cotidianas são bases para o que se considera história e verdade no âmbito da ciência.

Agnes Heller é uma filósofa marxista, mas distante do sentido ortodoxo da alcunha. Em seus escritos, percebe-se vinculação dos estudos filosóficos às necessidades de vida dos homens, assim como a atenção dada tanto às estruturas quanto aos elementos da vida cotidiana; dialogando, inclusive, com as correntes pós-modernas na política, fazendo a crítica e propondo alternativas práticas de atuação. De toda a obra de Heller, trabalhou-se aqui com os três primeiros capítulos de “Uma teoria da história” (1993) e, de forma complementar, com “A condição política pós-moderna” (1998) e com “O cotidiano e a história” (1992). Estes livros apresentam pontos em comum, sendo que há várias remissões às explanações de “Uma teoria da história” para reforçar argumentos a partir dos níveis de consciência histórica.

Em Heller (1993), a consciência histórica configura-se em diferentes possibilidades de respostas sobre uma mesma pergunta - “Quem somos, de onde viemos e para onde vamos?” – ou seja, uma pergunta que engloba a necessidade

de conhecimento de histórias (que podem aparecer em forma de mito, de memória, de ciência...) e de manutenção e transformação de identidades. A filósofa se propõe a lançar um olhar geral sobre as formas pelas quais a humanidade desenvolveu as respostas. A base de seu pensamento é a Europa, porém, os estágios apresentam certa pretensão de universalidade que não pode ser negada de todo. Assim, Heller (1993) propõe seis níveis ou estágios da consciência histórica, que, num primeiro momento, aparecem como uma seqüência cronológica evolutiva pela qual a humanidade teve de passar – partindo das compreensões mitológicas, passando por diferentes formas de generalização e particularização das origens e destinos da humanidade – até o sexto estágio, para o qual se prega a idéia de “generalidade refletida enquanto tarefa”. Porém, os estágios propostos por Heller não significam necessariamente evolução linear e acumulativa, apesar de se reconhecer que algumas categorias de interpretação histórica só podem surgir em determinado estágio e não antes, como é o caso da “*alternativa*”. Dependendo do nível de consciência histórica em que se está, as possibilidades de escolher e tomar decisões morais estão mais estendidas ou mais reduzidas.

Um determinado grupo (nação, país, classe social, movimento político) não precisa necessariamente passar por todos os estágios da forma como eles foram elencados e não existe obrigatoriedade de se atingir a “generalidade refletida enquanto tarefa”, embora ela seja uma saída aconselhável. É possível perceber que o quarto e quinto estágios são identificados com aquilo que se convencionou chamar de “modernidade” e o sexto estágio (que ainda não foi de todo atingido, para a autora), é a alternativa de ação frente ao niilismo, ao neopositivismo e às neuroses pós-modernistas. Em outra obra, Heller e Fehér (1998) apontam o problema da impossibilidade ou inexistência de ações coletivas dirigidas a problemas mais gerais e à aceitação das contingências como amarras intransponíveis na dita pós-modernidade (HELLER e FEHÉR, 1998), fator fundamental para se entender a constituição das identidades dos professores de história.

Jörn Rüsen segue certa tradição da teoria e filosofia da história entre os alemães que se preocupam com a consciência histórica⁴. Contudo, assim como Heller, não se limitou à tradição, procurou ampliar as possibilidades que os conceitos do fenômeno da consciência histórica possuem sobre a teoria e sobre a Didática da

⁴ De acordo com Gadamer, é particularmente na Alemanha que o tema da consciência histórica ocupa um lugar central na Filosofia, principalmente em Wilhelm Dilthey (GADAMER, 1998, p. 10).

História. Partes das proposições de Rüsen atendem ao modelo weberiano de “tipos ideais”, ou seja, são generalizações teóricas que não têm o propósito de servirem como modelo do real, mas sim de fornecerem à pesquisa empírica estruturas com valor heurístico. Rüsen mostra-se crítica e criteriosamente aberto a algumas colaborações advindas da crítica pós-moderna sobre a história enquanto campo acadêmico de produção de conhecimentos, principalmente no que diz respeito às colaborações de Hayden White (RÜSEN, 1997).

Porém, a concepção moderna de produção científica segue presente, já que métodos e procedimentos racionais de busca de resultados verdadeiros, ancorados no rigor e na crítica, ainda deve ser a meta. Para esse historiador, são partes da ciência histórica teorias, categorias e regras do método, assim como as formas de representação, os interesses (carências de orientação) e as funções de orientação sobre a consciência histórica. Assim, quando Jörn Rüsen propõe níveis de consciência histórica, não se trata de um quadro a partir do qual se devem classificar e ordenar quantitativamente os dados empíricos, nem tampouco procedimentos que se encontram no mesmo nível dos romances de ficção. Trata-se de pontos de partida e não de chegada, unidades que encontram, sim, um respaldo na realidade, mas sem exigir o encaixe perfeito e estanque.

Os níveis de consciência histórica propostos por Rüsen (2001b) não têm o mesmo mote dos de Agnes Heller (1993), pois não pretendem caracterizar determinadas etapas de pensamento, mas estabelecer diretrizes de interpretação de narrativas históricas. Mesmo assim, essas diretrizes podem ser relacionadas com determinadas épocas da história humana. Rüsen organiza sua tipologia de consciência histórica em quatro níveis e reforça que ela deve ser entendida apenas como ferramenta de pesquisa (RÜSEN, 1992). Em outro artigo, no qual trata das especificidades da pesquisa em consciência histórica, Rüsen (2001c) estabelece os mesmos níveis, mas denomina-os de “formas de geração de sentido histórico”, apontando-as como modelos a partir dos quais pode ser possível diferenciar as narrativas dos professores. Dentro de cada uma das quatro formas, o passado é lembrado de uma maneira diferente. Através delas, presente, passado e futuro mantêm uma relação compreensiva a fim de regular a comunicação, estabelecer orientação à vida prática e criar/modificar/conservar identidades (RÜSEN, 2001c).

As formas de geração de sentido são diferenciadas como segue e foram sintetizadas na Tabela 1:

1. Forma de sentido tradicional:

A identidade e as normas estão tradicionalmente pré-dadas e basta ao indivíduo adaptar-se a elas. O tempo é eternizado para ter significado, a identidade histórica ocorre pela adaptação e imitação. Como exemplo da forma tradicional há os mitos de origens. A tradição, assim, é o modo de orientação predominante.

2. Forma de sentido exemplar:

Extraem-se exemplos universais do passado para a normatização do presente. A habilidade mais importante é saber tomar decisões, partindo de justificativas extraídas de fatos anteriores. A identidade histórica assume a forma de competência com regras e a comunicação se dá pela habilidade de buscar normas no passado. A história é vista como processo e não mais como tradição. Um exemplo é a historiografia século dezoito. É a conhecida “história como mestre da vida”.

3. Forma de sentido crítica:

Pretende deixar de lado os padrões históricos dominantes em busca de novas perspectivas. A história - ou contra-história - tem a capacidade de esmigalhar as normas atuais. A memória tem o papel de quebrar tradições, mostrando suas contradições. A comunicação se dá pela demarcação de si e do outro, assumindo o ponto de vista crítico sobre os outros. A identidade se dá pela habilidade em negar padrões já determinados. O tempo pode ser julgado pelos homens e assim ganhar significado. O exemplo é a produção científica e militante do feminismo.

4. Forma de sentido genética:

O foco está na passagem do tempo, na transformação do que se considera vida alheia em vida conhecida, apropriada. O passado é representado na forma de seqüências, em que a mudança é o eixo principal. Rüsen esclarece que, neste nível, as três dimensões temporais são representadas como dinâmicas, ressaltando a habilidade em compreender e enfrentar as mudanças (RÜSEN, 2001c). A comunicação, na forma genética, acontece pela diversidade de pontos de vista, em

várias perspectivas temporais. A orientação da vida prática se dá pela interpretação das mudanças e a identidade histórica é concebida como conservação do “*self*” nas mudanças temporais, pois quando se reconhece ser diferente dos outros, compreende-se melhor sua própria particularidade histórica. As mudanças não são justapostas como certas ou erradas, nem consideradas eternas. O movimento e a mudança é que constituem o significado.

Os níveis de consciência histórica não são entendidos como etapas de desenvolvimento da consciência histórica que precisam ser superadas ou atingidas. São diferentes formas de atribuir sentido à história e é óbvio que algumas são mais identificadas com uma ou outra época ou grupo. No entanto, Rüsen (2001a) afirma que uma mesma pessoa pode, em diferentes situações, utilizar formas de atribuição de sentido também diferentes, mesmo que uma delas seja a predominante. Segundo Assis (2004), a forma *genética* é a mais adequada para a modernidade, embora as formas *críticas*, *exemplares* e *tradicionais* estejam presentes em muitas instâncias da vida atual. Por outro lado, Hans-George Gadamer (1998) entende que antes da modernidade não foi possível ao homem possuir consciência histórica, apenas hoje ele é capaz de relativizar suas próprias posições e se colocar no lugar do outro. Para Gadamer, as formas anteriores (ou mais antigas) de interpretação e atribuição de sentido ao tempo não poderiam ser consideradas consciência histórica (CERRI, 2001). Porém, de acordo com a teoria de Rüsen (2001a), a maneira “moderna” de se interpretar o tempo e utilizá-lo como orientador para a vida prática é só uma das formas possíveis na atualidade; em outros tempos, outras eram as estratégias. Consciências históricas *Tradicional*, *Exemplar*, *Crítica* e *Genética* não só convivem, como podem ser identificadas numa mesma pessoa, dependendo da situação-problema que enfrenta.

Deste ponto de vista, a consciência histórica pode ter, também, uma significação bastante generalizante, conforme os trabalhos de Pais (1999). Este historiador português demonstra que a consciência histórica permeia notadamente as formas de decidir sobre assuntos de caráter político e cultural e que ela é fortemente determinada pelos movimentos mais presentes no entorno de cada jovem. A pesquisa portuguesa diz respeito a uma grande quantidade de jovens, correndo todos os riscos possíveis quando um trabalho é feito em níveis tão altos de generalização. Nesse sentido, a consciência histórica pode até assumir características de um fenômeno coletivo, apenas incorporado tal e qual pelas

peessoas. Na presente pesquisa, porém, um número pequeno de professores oferece o material empírico fundamental, sendo posteriormente submetido à comparação com dados mais generalizáveis.

O fenômeno da consciência histórica é, portanto, um processo mental individual, obviamente não desconectado do coletivo e contingente. Por isso as perguntas sobre as identidades de professores de história não se formulam sem recorrer a representações coletivas sobre a profissão (na forma de pressões sociais em geral, ou na forma de pressões oficiais). Todos vivem equilibrando-se entre o tempo interno e o tempo externo. Buscam sentido no tempo que escapa ao controle - as contingências; e o tempo que está “humanizado” – a cronologia, aquele tempo sobre o qual existe algum tipo de poder. Ninguém se satisfaz com o tempo unicamente próprio, que vai do nascimento até a morte, sempre precisa conhecer algo do passado (posto que imersos num mundo que já existia antes). A projeção de um futuro também não é privilégio de poucos, para todos existe um amanhã para o qual se fazem planos e se estabelecem projetos de ação (RÜSEN, 2001a).

Isso se assemelha às idéias de Conjuntividade e Pessoalidade em Heller: só se vive em função de tempos que ultrapassam o que é exclusivamente individual, por isso o destaque ao tempo do “Agora”. Esse estado de tensão entre o que “já foi” e o “que ainda não é”, entre o “superávit de intencionalidades” e o “contingente” causa carências de orientação para a vida prática (RÜSEN, 2001a). Elementos de orientação tornam-se necessidades básicas, estabelecer sentido ao tempo é pré-requisito para agir sobre ele, para tomar decisões de cunho moral, para preservar ou adaptar identidades. Assim,

(...) a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001b, p. 59).

Esse processo depende de alguns elementos para ser levado a cabo, como o elemento experiencial, que pode vir através da memória, da historiografia ou das mais diversas formas de conhecimento histórico em geral (filmes, canções, histórias dos antepassados, etc.). Lembranças e memórias devem estar articuladas de forma que estabeleçam uma relação de continuidade entre a carência provocada pelo

presente, o passado e as expectativas de futuro. Ainda, é preciso que essa continuidade tenha como eixo as identidades daquele que pretende produzir sentido ao tempo. Esses elementos organizam-se e expressam-se na forma de narrativa histórica, que inclui operações emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes (RÜSEN, 2001a). Em suma, consciência histórica é o resultado da síntese que a narrativa faz entre subjetivo e objetivo, interno e externo, intencional e contingente e isso atribui significado às relações com o tempo. Por fim, é preciso deixar claro que as funções principais da consciência histórica não são as formações de narrativas que linearmente direcionariam a ação (embora possa haver uma correspondência entre a consciência histórica e o tipo de ações desempenhadas pelas pessoas), mas sim a orientação temporal na vida e a criação de identidade histórica (RÜSEN, 2001a).

Dos seis estágios de consciência histórica apontados por Agnes Heller (1993), interessa especialmente o último: “A consciência da generalidade refletida enquanto tarefa”. Esse estágio pode ser considerado uma espécie de “plano de ação” (principalmente moral) alternativo aos problemas atuais da modernidade e da pós-modernidade. Segundo Heller (1993), falta ao homem, hoje, a “responsabilidade planetária” (o termo, usado por ela, é de Apel). O homem deve entender que ele tem responsabilidade pela sua história e é isso que o torna livre, no entanto, precisa da razão para saber exercê-la. O eixo do sexto estágio passa pela compreensão de que “humanidade” somos todos nós. Segundo a valoração ética proposta para este tempo (ou modo de agir no tempo), a razão prática deve tornar-se o primado para a constituição da sociedade. Não se pode imaginar que a “generalidade refletida enquanto tarefa” é um tempo que vai chegar e simplesmente abarcar as consciências de todos os homens, mas entender que o presente é o tempo para a ação. A generalidade refletida torna o indivíduo insignificante perante o tempo e os outros, mas com um peso enorme de responsabilidade, que é o que o faz buscar as ações fecundas.

Pressupostos para essa forma de pensamento são as idéias de Conjuntividade e de Pessoaalidade propostas por Agnes Heller (1993). A Conjuntividade mostra que tempos e comunidades se inter-relacionam, podem compartilhar seus destinos, problemas e soluções. A contrapartida individual da Conjuntividade é a Pessoaalidade. Para Heller (1993), Pessoaalidade é a capacidade

de alguém articular seus momentos de “agora mesmo”, “estando agora” e “agora”, compreendendo-os como tempos particulares, ou seja, identificando-se com eles:

Se o que passou é ‘meu’ e se os anos ‘por vir’ são ‘meus’ – dizendo noutras palavras – se transcendo meu presente, então, sou uma Pessoaalidade. Se interpreto meu passado e reconstruo sua unidade orgânica com meu ‘agora’, se ergo meu futuro tendo como fundações este ‘agora’, sou uma Pessoaalidade. (HELLER, 1993, p. 54).

“Agora mesmo” é uma ação de curta duração, ela demonstra o tempo passando, mas não é a vida mudando, são nossas atividades cotidianas, muitas delas simultâneas e com diferentes futuros e passados entre si. “Estando agora” é o momento da vida em que a pessoa está num sentido sociobiológico: adulto, criança, adolescente, etc. “Agora” é linha de demarcação entre o passado e o futuro, é o tempo em que é possível manipular memórias e projeções. Pelos exemplos de Agnes Heller, podemos dizer que “estando agora” é o tempo agindo sobre nós; “agora mesmo” é o tempo agindo conosco; e que “agora” é nossa ação sobre o tempo – o que não significa que esses três momentos acontecem separadamente, são apenas formas diferentes de relação com o tempo, que estão constantemente imbricadas:

Dentro de certos limites, o ‘agora’ é sempre transcendido. Transformo meu presente em passado, em tempos passados (...). Estou sempre transformando meu futuro em presente. (...) Mesmo assim, constitui a mais pura expressão de nossa historicidade o fato de que não nos satisfazem tais limitações: queremos saber nosso futuro e alterar nosso passado. (HELLER, *ibid*, p. 52-53).

Considera-se, portanto, que o Agora, na acepção de Heller (1993), é o momento em que a consciência histórica é ativada, pois é quando se configura a situação de abertura ao passado e ao futuro em função do tempo presente, na tentativa de transpor os limites do imediato. Ninguém pode limitar-se ao “estando agora” nem ao “agora mesmo”, sob pena de perder potencial de orientação no mundo. Na dissertação de Assis (2004), afirma-se que a consciência histórica é aquilo que ajusta as intenções à experiência. Segundo Assis (*op cit*, p. 26),

(...) Para Rüsen, o grande resultado dessa atividade crítico-interpretativa da consciência histórica é a possibilidade de controlar ou administrar a contingência (uma das experiências temporais mais

corriqueiras e, sem dúvida, a mais inquietante), por meio de um recurso diverso daqueles habitualmente disponibilizados pela tradição.

Assim, pela consciência histórica é possível apropriar-se do tempo, e, além disso, utilizar da articulação desses elementos como orientador de ações futuras e esclarecedor da vida cotidiana e suas mudanças. Porém, há outros elementos envolvidos no processo de consciência histórica, como a relação entre a memória e a narrativa, discutida na seqüência.

2.2 A NARRATIVA HISTÓRICA E A MEMÓRIA COMO ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Apesar de existirem vários autores que tratam do tema das narrativas, como apontado por Sonia Kramer (1999); Ludmila Andrade (2003); Azambuja e Oliveira (2005); e Bueno, Catani e Souza (s.d.), optei por seguir as considerações de Rüsen e Heller, a fim de garantir a coerência no teste da teoria. Segundo Jörn Rüsen (2001a), a imposição de uma racionalidade universal (que sirva para todas as ciências) não encontra correspondência com as “*operações cognitivas básicas do pensamento histórico*” (2001a, p. 153). Para o teórico alemão, é a narrativa histórica que cumpre o papel de atribuir cientificidade à história. No entanto, é preciso destacar as especificidades da narrativa histórica, enquanto forma racional de explicação histórica, evitando que ela seja entendida apenas nos seus aspectos culturais e lingüísticos.

Reflexões sobre formas racionais próximas ao pós-modernismo apontam para a existência e convivência de diferentes tipos de racionalidade, donde Rüsen (1997) propõe que a história deva buscar uma racionalidade histórica que não seja restrita à racionalidade moderna cartesiana, mas que continue tendo pretensões de verdade, dentro das dimensões política, cognitiva e estética. É a partir da matriz disciplinar da história que a narrativa, assumindo diferentes modalidades, é considerada o eixo que conduz à racionalidade na história (RÜSEN, 2001b).

A saída para este problema, em Rüsen (2001a), está em colocar as especificidades da narrativa histórica: não é qualquer narrativa que cumpre o papel de relacionar passado com presente. É preciso que se narre a partir do tempo,

situando os acontecimentos para que apareçam como “*mudança temporal reconstituível*” (2001a), auxiliando a compreender a vida prática atual de quem narra. Agnes Heller (1993), assim como Rösen, realiza um movimento de reflexão teórica que parte da vida prática em direção à teoria, retornando em seguida para a vida prática. Por isso, ao formular os níveis de consciência histórica e o seu funcionamento, ela busca indicações nos processos individuais e coletivos da vida cotidiana e da história da humanidade. A partir daí, elabora argumentos com a pretensão de fornecer alternativas de ação em tempos de “crise da modernidade”, ou de pós-modernidade. Em conseqüência, insiste na ética, na moral e na racionalidade, que devem guiar o sentido de responsabilidade planetária.

A exigência por entender a história e as indagações suscitadas por esta necessidade pertencem ao ‘agora’ e à Conjuntividade da historicidade, o que, em parte, significa a consciência de alternativas (pessoais e sociais) e da responsabilidade que pessoas e grupos sociais devem ter ao decidir e ao agir. (HELLER, 1993, p. 70, grifos da autora).

Nessa citação, percebe-se a preocupação da filósofa com o direcionamento das atividades das pessoas, enquanto que Rösen praticamente não leva isso em consideração. São várias as pistas que apontam para uma relação possivelmente bastante próxima entre consciência histórica e ação política, principalmente no que concerne à formação de identidades nacionais, conforme o texto de Verena Radkau Garcia (1998) e a obra de Pais (1999). Por outro lado, Rösen (1992) sugere que a consciência histórica possui um papel fundamental sobre a moral. Segundo ele, ao ser interpelado por uma situação que envolva tomada de decisão de cunho valorativo, se interpretam as alternativas de ação a partir da consciência histórica, dependendo da forma utilizada para atribuir sentido a um determinado problema moral. Assim, decidir e agir moralmente depende da consciência histórica, ou seja, de sua ligação dentro da Conjuntividade.

Para Agnes Heller (1993), histórias são contadas e recontadas quando elas são importantes, quando no “Agora” elas fazem sentido, quando estão na Conjuntividade. Uma história é lembrada porque ela ou a entidade que a conta são relevantes, para cada pessoa ou grupo, hoje: “Quanto mais importante e significativa for a história, mais ela envolve o nosso ‘agora’ e a nossa Conjuntividade, nós a recontaremos de modo ainda mais seletivo. Selecionar, aqui, significa omitir, alterar,

acrescentar.” (1993, p. 73, grifos da autora). As histórias contadas evocam a personalidade do narrador, suas decisões, sentimentos e valores, que estão sempre em jogo na narração. O ouvinte participa e interfere na contação e na história em si e estes papéis podem ser intercambiados. Portanto, tomadas de decisão de cunho ético e moral, ação individual ou coletiva e formação de identidades estão estreitamente relacionadas às formas como se organizam as narrativas históricas.

Aqui, nota-se que a narrativa histórica se constrói a partir dos grupos que se interessam por elas, portanto, narrativas históricas podem ser um momento de afirmação ou desconstrução de identidades. E é interessante o caminho de mão-dupla enfatizado por Heller (1993): ao mesmo tempo em que as narrativas históricas permitem os trabalhos das identidades e atribuições de sentido, também as histórias são modificadas a partir das identidades e necessidades dos grupos ou indivíduos. Essa relação dialética entre conhecimento externo (os conteúdos experienciais da consciência histórica) e a subjetividade talvez ajudem a explicar porque é que os conhecimentos adquiridos no período de formação de um professor não retornam de forma pura na prática; no entanto, estão presentes nas estratégias de explicação e interpretação do tempo por parte dos professores e permeiam as suas constituições identitárias.

As questões sobre veracidade e objetividade na escrita da história também são justificadas por Agnes Heller (1993) a partir das formas cotidianas de trato da história e das narrativas. Segundo ela, a objetividade não exclui a subjetividade, o que acontece é que o narrador não pode ser preconceituoso nem usar sentimentos exagerados ao contar sua história. Quem julga uma história deve ater-se aos fatos e tentar transcender os interesses imediatos implicados no caso. Histórias e julgamentos objetivos são os preferidos, tentar disfarçar o preconceito e a injustiça em forma de objetividade é pior. Assim, “Uma história é dita ‘verdadeira’ se ela não for uma ficção (...), A ‘história verdadeira’ pode ser verificada, a fictícia, não.” (HELLER, 1993, p. 80, grifo da autora) e essa verificação só é possível se existe alguma relação prática com os fatos ou personagens.

As considerações sobre narrativa levam necessariamente às questões concernentes ao sentido. Se no campo da teorização da história a partir da vida cotidiana Rüsen e Heller têm muitas aproximações, no tratamento dado à categoria de sentido, percebe-se que as considerações de Agnes Heller, mais voltadas para o cotidiano, complementam e enriquecem os postulados mais teóricos de Rüsen.

Segundo ele (RÜSEN, 2001a), a narrativa deve ter um sentido histórico, para assim cumprir com sua função de orientação temporal. Para isso, são impostas quatro condições à narrativa: 1) Forma: ela deve possuir a estrutura de uma história (a interpretação e o significado das três dimensões temporais); 2) Conteúdo: precisa incluir a experiência de passado (memória e demais conteúdos de conhecimento histórico); 3) Função: deve contribuir para a orientação da vida humana prática, para tomadas de decisão e legitimação das mesmas e 4) Motivação para o agir (o que não significa, necessariamente, que a ação seja reflexo exato do pensamento). São esses os quatro elementos que, articulados, permitem que o homem possa estabelecer sentido à sua relação consigo e com o mundo a partir da passagem do tempo (2001a). É este ponto que exige uma conceituação de memória que guie as análises.

Heller (1993) atribui uma grande importância à capacidade de imputar sentido à história. Para ela, toda ação, conhecimento e sentimento é interpretado, conceituado e orientado em função do presente, acontecendo assim atribuição de sentido. A falta de capacidade de atribuir sentido torna próximo o estado de loucura, pois inexistente a localização dentro da Conjuntividade, colocando em risco o equilíbrio dos “agoras”. Heller assim conceitua:

Dar sentido a alguma coisa significa mover os fenômenos, as experiências e similares, para dentro do nosso mundo; significa transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável, bem como reforçar ou alterar o mundo por ações significativas de diferentes proveniências. (HELLER, 1993, p. 85, grifo da autora).

Assim, percebe-se que a função que Heller atribui à atribuição de sentido é bastante semelhante às funções que Rüsen atribui para consciência histórica. No entanto, para a filósofa, existem muitas formas de atribuição de sentido usadas no cotidiano, entre elas, a nomeação, a analogia, as matrizes genéricas (como os provérbios), a causalidade, a modalidade, a probabilidade e a possibilidade (dadas, as duas últimas, pela afinidade com os indícios). Todos esses pontos são aqui considerados como focos de sentido, indícios das formas como os professores podem conseguir articular sua subjetividade à situação da entrevista e ao tema sobre o qual se conversa. Afinal, para Heller, dar sentido aumenta não só o conhecimento do mundo externo como também o autoconhecimento: “É através dos

diversos – mas interligados no essencial – procedimentos que ‘dão sentido’ que a pessoa dá sentido à sua própria vida.” (HELLER, 1993, p. 90, grifo da autora).

Para Rüsen, os processos de atribuição de sentido ao tempo acontecem pela organização de diversos elementos componentes em uma narrativa histórica, não desconsiderando, obviamente, as “*histórias ultracurtas*” – símbolos que remetem à uma narrativa bastante conhecida, como uma cruz cristã ou uma suástica. Portanto, acredita-se que as considerações de Heller e Rüsen relativas ao sentido são complementares. Enquanto Rüsen entende o sentido como um dos “efeitos” da consciência histórica, Heller o trata mais em suas minúcias cotidianas. Assim, é possível tentar delinear formas mais gerais de sentido, a partir dos quatro níveis de Rüsen, tentando localizá-los com os focos de sentido levantados por Heller.

A narrativa histórica tem, portanto, a função de orientar a vida prática no tempo. Ela mobiliza a memória e coloca expectativas para o futuro. A memória traz os elementos de relações entre conteúdos, significados e valores morais. A forma narrativa é como a mente humana organiza sua consciência histórica. A memória, então, faz parte do elemento experiencial constituinte das funções de orientação na vida prática e de construção de identidades efetuadas pela consciência histórica. Jörn Rüsen, apesar de conferir à memória um papel fundamental na organização da consciência histórica, pouco discorre sobre as pesquisas e teorias já existentes sobre ela, sendo difícil dizer qual o conceito de memória por ele adotado. No entanto, isso precisa ser problematizado, porque em alguns trabalhos sobre memória, suas formas e funções assemelham-se muito às que Rüsen designa para a consciência histórica.

É preciso pensar, portanto, que papel a memória assume no fenômeno da consciência histórica e como se diferenciam – pelo menos no campo teórico – as funções atribuídas à memória e à consciência histórica. Assim, a consciência histórica “(...) é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo” (RÜSEN, 2001a, p. 63). A narrativa “mobiliza a memória” para a melhor compreensão do passado e criação de novas intencionalidades ou carências. A memória é entendida como “conteúdo experiencial” necessário à inteligibilidade da passagem do tempo e de suas transformações. Porém, somente o conteúdo da

memória, a lembrança, ou fonte não bastam. É preciso que estejam articuladas com a carência de orientação no presente, as projeções para o futuro e a identidade do indivíduo. Os esquecimentos, os vácuos e até a ausência de sentido explícito numa dada lembrança ou conteúdo da história são também considerados como conteúdos experienciais forjadores da consciência histórica e, conseqüentemente, balizadores das identidades.

No artigo “What is historical consciousness”, Rüsen (2001c) afirma que a consciência histórica vai além do dado-dado (do elemento experiencial constituído pela memória), porque ela é complementada por significantes e expectativas. Ela inclui o elemento intencional, que não é empírico: são as normas e valores que transcendem a experiência. Os logros da consciência histórica podem ser considerados, portanto, como uma “implementação” da memória em busca da atribuição de sentido. Em suma, a consciência histórica utiliza-se da memória para articular as três dimensões temporais, mas a fim de poder atuar no futuro através de um ponto de vista mais vantajoso do que se ficasse na experiência local.

Tentando refinar o conceito de memória que guiará a consecução da investigação, verificou-se que existem vários trabalhos que tratam mais da diferenciação entre Memória e Historiografia, como em alguns momentos dos artigos de Michael Pollak (1989 e 1992), Peter Burke (1992), Jacques LeGoff (1984) e Helenice Silva (2002). Todos eles, no entanto, têm algo em comum: a importância atribuída à memória como formadora de identidades, como na bela citação de LeGoff (1984, p. 470): “(...) A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (grifo do autor).

Encontraram-se também artigos e livros que estudam a memória a partir dos processos individuais de rememoração, que serão expostos com mais vagar. Neste caso, uma referência obrigatória é Maurice Halbwachs (1990) e seus conceitos de memória individual e memória coletiva. De acordo com M. Halbwachs, a lembrança se dá pela identificação e pela relação afetiva com o fato. Só acontece e permanece quando e enquanto é possível permanecer ligado às pessoas ou instâncias que permitem que essas relações aconteçam. Halbwachs, explicando como acontece a seleção dos fatos, diz que se recorda aquilo que tem algum tipo de sentido para o sujeito. Assim, muito mais do que a história que se aprende na escola, é a história

vivida que oferece subsídios para organizar e evocar lembranças. Para que um acontecimento visualizado torne-se história na memória, é preciso que ele seja pensado em função do seu tempo.

Ecléa Bosi (1999) utiliza-se da teorização de Halbwachs e de Bergson para fundamentar sua idéia de memória como “trabalho”. De Bergson, Bosi acolhe o princípio de que a memória retém o passado por inteiro no seu estado inconsciente e que ele é chamado ao presente através da lembrança. Halbwachs, segundo ela, relativiza a “pureza da memória” de Bergson, seguindo Comte e Durkheim, mostrando que o fato social da rememoração tem procedência sobre os fenômenos individuais. Bosi comenta a idéia de memória em Halbwachs no relevo que é conferido às instituições que formam a subjetividade; a lembrança como refacção e reconstrução: “*A memória não é sonho, é trabalho*” (BOSI, 1999) e, justamente por isso, não sobrevive o passado tal qual foi. A memória muda porque muda o homem, seus pontos de referência, seu entorno social, seus juízos de valor, etc. Em resumo, o que é retido pela memória é aquilo que tem significado para cada indivíduo e o próprio trabalho de rememoração apresenta funções individuais e utilidades sociais diferentes de acordo com o indivíduo, socializando sua memória a partir da linguagem. Para a autora,

(...) O raciocínio de Halbwachs opõe o sentido da evocação do velho ao do adulto: este, entretido nas tarefas do presente, não procura habitualmente na infância imagens relacionadas com sua vida cotidiana; quando chega a hora da evocação, esta é, na realidade, a hora do repouso (...), o desejo breve mas intenso de evasão (...). Em suma: para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação (...). (BOSI, 1999, p. 60).

No papel da memória em adultos e idosos, verifica-se uma distância entre as concepções de Bosi e as de Rüsen, pois este entende que todas as pessoas utilizam-se da memória a fim de construir uma narrativa coerente, sejam crianças, adultos ou velhos, porque todos têm a necessidade de ir além do que é o caso no momento. A memória é uma auxiliar das funções da consciência histórica, o que é diferente da rememoração em si e que permite que Bosi a identifique de maneira diferenciada entre idosos e adultos. É uma questão em aberto se a consciência histórica funciona da mesma forma em pessoas de diferentes faixas etárias. É provável que os resultados de cada depoimento, se relacionados com os períodos

de vida profissional do professor descritos por Huberman (1992), possam trazer algumas contribuições para esse problema.

Pollak atribui à memória muitas funções, inclusive a de apoio à formação de identidades. Em seu artigo “Memória, esquecimento, silêncio” (1989), o autor pretende ler os trabalhos sobre memória e história oral a partir de uma perspectiva construtivista, ou seja, não estudar os fatos como coisas, mas sim perceber como eles se tornaram coisas, que é o “trabalho de constituição e formalização das memórias” (grifo nosso). Para Pollak (1989, p. 9), a memória tem duas funções: “manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum”. O papel do historiador é realizar o enquadramento das memórias em função dos interesses da historiografia e das demandas do presente e do futuro – estes últimos são fatores que causam desequilíbrio nas identidades individuais e coletivas. Assim, há momentos mais ou menos propícios para determinadas memórias emergirem e nesses momentos é que os testemunhos e sua narração aparecem como reconstrutores de identidade (POLLAK, 1989).

Dos autores até agora estudados, talvez seja Pollak o que mais traz semelhanças na compreensão entre o que é consciência histórica e o que é memória, porque ele defende que o processo de rememoração é capaz de mobilizar, desorganizar e reorganizar as identidades, ou seja, atribui à memória uma função na vida prática:

(...) Por definição reconstrução *a posteriori* a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (POLLAK, 1992, p. 13).

Parece, até aqui, que todos estão falando da relação do homem com o tempo através de elementos empíricos trazidos do passado, ressaltando que essa relação tem uma função no presente – seja de orientação moral/valorativa, de construção de identidades ou de afirmação de um grupo perante a sociedade. Porém, qual a diferença entre esses posicionamentos (principalmente o de Pollak) e o conceito de consciência histórica em Rüsen e em Heller?

Em Pollak (1989), a memória é vista como processo de abastecer a consciência de elementos do passado (com suas características específicas). A consciência histórica, em Rüsen (2001b), trabalha como mobilizadora destes elementos a partir das necessidades do presente causadas pela modificação no tempo. Ao mesmo tempo em que a memória é modificada pelas posições que a pessoa ocupa em determinado momento, a consciência histórica mobiliza essa memória (assim como elementos de conhecimento histórico apreendidos nas mais diferentes instâncias da vida) a fim de orientar ações da vida prática que envolvem mudanças temporais, valores, decisões. Assim, a memória é o elemento que ajuda a compor a narrativa, atribuindo-lhe coerência e sentido, dotando-a do material empírico necessário para a consecução do processo de orientação para a vida prática. Todo esse processo está condicionado, em maior ou menor grau, pela influência da mídia, da indústria cultural e da tradição, que impõem certos comportamentos e desejos.

A consciência histórica reinterpreta incessantemente o presente em função do passado e do futuro, mas com o auxílio da memória e de outros conteúdos de conhecimento histórico. Ao mesmo tempo em que as pessoas atribuem significado ao presente em função do passado e futuro, aquilo que é considerado o passado modifica-se. Nesse momento, lembremos da categoria do “Agora” de Agnes Heller (1993), pois é o momento de tensão entre presente, passado e futuro – o momento que inclui tanto a mobilização da memória em função das intencionalidades do presente quanto a reorganização das narrativas sobre o passado que estão na memória.

Mesmo ressaltando algumas possíveis diferenças entre as teorizações sobre consciência histórica e sobre memória, há que se admitir que são fenômenos muito semelhantes e, que, talvez, sejam o mesmo. No entanto, optou-se por dialogar com as teorias sobre consciência histórica por seu caráter abrangente e interdisciplinar, possibilitando diálogo tanto com a Teoria da História quanto com as pesquisas sobre Saberes e Identidades de professores de história (principalmente por dar destaque à criação de “sentido e significado” a si e ao tempo).

Esses elementos da consciência histórica discutidos até aqui – carências de orientação, superávit de intencionalidades, remissão e articulação de memórias em forma de narrativa histórica – apresentam duas funções primordiais: a orientação

para a vida prática (tomada de decisão e contextualização de valores morais) e a manutenção de identidades. Esta última merece um tópico específico.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COMO FUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Para Rüsen, as modificações no tempo aparecem como desestabilizadores de identidades, assim como as decisões de cunho moral que são necessárias tomar na vida cotidiana. O trabalho de equilibrar-se entre o tempo externo e o tempo interno, a fim de manter “o que se é” em função das constantes transformações e da infinidade de modelos identitários disponíveis é função da consciência histórica. Em seu artigo “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico” (1992), Rüsen aponta que a consciência histórica une “ser” e “dever”, ou seja, trabalha com o que existe (estilos de comportamento possíveis) e o que a moral exige. A consciência histórica é um instrumento a partir do qual a pessoa localiza os valores no tempo, dando-lhes plausibilidade e orientando para a melhor escolha (RÜSEN, 1992). Sintetizando, Assis (2004) identifica o papel da identidade na teoria geral da consciência histórica, explicando com isso a ausência do imperativo da ação em Rüsen: ele não existe porque a função primordial da consciência histórica é a manutenção de identidades e não o estabelecimento de normas de ação – fato que impõe uma grande distância entre Rüsen e Heller no que concerne aos objetivos últimos de suas teorizações. Segundo Assis (2004, p. 33),

Identidade consiste no conceito que sintetiza o resultado prático mais importante da atividade do pensamento histórico. Trata-se de um desdobramento subjetivo da recepção de narrativas históricas, em que se conforma um ponto de referência intelectual para o agir. Identidades consistem no fundamento da definição do eu e do nós – e, conseqüentemente, também do outro e dos outros. Elas informam os sujeitos humanos acerca de quem eles são, por recurso ao passado que e em que eles foram e, com isso, fixam as possibilidades de seu vir a ser. Por causa desse desempenho, identidades se colocam na base efetiva da orientação do agir. As funções orientativas, que concretamente são exercidas pelo pensamento histórico através da construção e consolidação de identidades históricas, são consideradas por Rüsen como um princípio essencial da ciência da história. (...).

Em Agnes Heller (1993), a ligação da orientação temporal com as identidades se dá pela idéia de “sentido” e também da Conjuntividade, já discutidas anteriormente - pois saber-se num tempo é saber que também outros compartilham, compartilharam e compartilharão as mesmas situações, desafios e necessidades. Nenhuma ação humana acontece pela pura vontade individual, ninguém “é” sem que outros também “sejam”. Assim, as identidades pessoais dependem tanto da relação com a Conjuntividade quanto com o “Agora”. Somente quando uma pessoa é capaz de atribuir sentido ao tempo é que ela poderá compreender-se e concretizar suas ações.

Nesse sentido, as reflexões de Heller (1992) sobre a assunção de “papéis sociais” são bastante esclarecedoras, pois refletem sobre a força das representações e convenções sociais que as pessoas assumem inconscientemente (por exemplo, símbolos de *status*, noções de certo e errado, etc.). Para Heller (1992), na vida cotidiana é que são colocados em prática todos os valores, conhecimentos, habilidades, ideologias, paixões, etc., mas nem todos os aspectos do cotidiano são vividos com a mesma intensidade. Nesse sentido, o indivíduo relaciona-se, ao mesmo tempo, com a “genericidade” e com a particularidade humanas. Segundo a filósofa, o indivíduo sozinho nunca conseguirá representar a essência de “humanidade”, no entanto, é nele que se constitui a consciência de “nós”.

A constituição e modificação de valores se dão na relação dialética com a realidade, por isso, não se nega o papel forte que possuem os condicionamentos sociais sobre as identidades dos professores. Ainda segundo Heller (1992), no cotidiano convivem diversos aspectos que contribuem para a alienação do humano-genérico e o conseqüente predomínio da crença, do preconceito e da espontaneidade, fato que se encontra exacerbado no contexto do capitalismo mundial. No entanto, as possibilidades da não-alienação estão abertas para todos, embora com as dificuldades da estrutura, que tendem a ser dialeticamente superadas e por isso cada um deve empenhar-se na *desumanização*, fazendo, nas palavras de Heller (1992, p. 41), a “própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política”. Só assim é que se passa da condição de execução alienada de um “papel social” para a constituição de uma consciência criadora.

Heller e Fehér (1998), em outra obra, também levantam a questão das identidades do ponto de vista da crise da modernidade, dialogando com a chamada

pós-modernidade e construindo suas argumentações de forma mais independente do aspecto conjuntural. Segundo ela, um dos principais problemas dos indivíduos nos dias de hoje é o de encontrar o seu lugar no mundo (idéia que já havia sido aventada em “Uma teoria da história”, 1993) e assumir a responsabilidade sobre seu destino – o que é de fato a liberdade. Verifica-se um refinamento das posições apenas delineadas em “O cotidiano e a História”, ou seja, a imposição de uma grande responsabilidade ao indivíduo na luta por uma Idade Futura-Presente “amável” (HELLER, 1993). Segundo Heller e Fehér (1998), vive-se atualmente uma carência muito grande de orientação, que tem propiciado um novo tipo de consciência histórica:

(...) A pós-modernidade é em todos os sentidos ‘parasítica’ da modernidade, vive e alimenta-se de suas conquistas e seus dilemas. O que é *novo* na situação é a inédita consciência histórica surgida na *post-histoire*, o sentimento grassante de que vamos ficar para sempre no presente e ao mesmo tempo depois dele. Com o mesmo gesto, apropriamo-nos mais profundamente de nosso presente do que jamais fizemos, além de criarmos um distanciamento crítico dele. (...) a negação absoluta do presente (...) com toda a probabilidade acabaria ou em total perda de liberdade ou em total destruição. (op cit, p. 23).

Como já visto em “Uma teoria da história”, Heller (1993) não pretende instaurar uma nova era, mas repensar teoricamente a unidade da modernidade, estabelecendo que o indivíduo teria um papel importante na construção coletiva. De certa forma, ao fincar pé na necessidade de racionalidade na ciência e na Didática da História, Rüsen (1997) caminha pela mesma estrada. Heller e Fehér afirmam que a sociedade ocidental hoje é insatisfeita, pois as pessoas buscam, o tempo todo, possuírem coisas, pessoas ou idéias que as tornem menos carentes. Isso só é possível porque na modernidade surgiu a idéia da Contingência, substituindo o “fado”, o destino imutável.

Na modernidade, é possível mudar de lugar social, raciocínio impossível em períodos pré-modernos. Porém, a possibilidade de escolha carrega em si a responsabilidade sobre o próprio destino, sendo necessário que cada um saiba decidir entre o possível e o necessário, além de saber orientar-se entre o que deseja e as contingências que cerceiam suas possibilidades. Assim, Heller e Fehér (1998) impõem duas tarefas ao indivíduo e às sociedades modernas da segunda metade do século XX em diante: evitar o totalitarismo pelo reconhecimento das necessidades

coletivas e evitar a frustração constante pela interpretação das contingências frente aos seus desejos, pois “a discrepância decisiva e intransponível entre esperança e experiência é motivo de constante insatisfação e descontentamento” (HELLER e FEHÉR, 1998, p. 36).

É interessante notar que esta última tarefa assemelha-se ao que Rösen (2001a) compreende como o fundamento básico da consciência histórica, embora ele afirme que este processo mental sempre existiu para todos os seres humanos, variando qualitativamente de acordo com as formas de história e memória disponíveis e as necessidades de orientação para a vida prática. O que acontece é que a modernidade tornou possível uma nova forma de relação com a história. O processo em si da consciência histórica é o mesmo, muda a qualidade da significação atribuída (de acordo com as quatro formas de atribuição de sentido já apresentadas). Só que, para Rösen, a discrepância entre possível e necessário, contingente e desejo não é intransponível. É tarefa da consciência histórica criar formas de convivência entre tempos distintos (natural e humano, externo e interno) para que seja possível continuar movendo-se no tempo e preservando, na medida do possível, o “eu”.

Tentando desatar esses nós, Heller e Fehér (1998) diferenciam “carências” de “necessidades de Autodeterminação”. As carências são desejos que nunca vão ter fim, incluem a ambição pelo poder, pela beleza e pelo prazer. Já as necessidades de autodeterminação incluem, sim, as carências básicas (como alimentação, vestuário, moradia), mas tendo em vista o enfrentamento do contexto pela transformação da contingência em necessidade, o que desemboca no conceito de autodeterminação. Autodeterminação é obter tudo o que se necessita para viver, mas sem abusar de outrem para tanto. Porém, como Heller e Fehér (1998) militam contra o individualismo pós-modernista, postulam que os objetivos das pessoas devem ser buscar autodeterminação e não mera satisfação de carências. E um objetivo maior ainda é a luta pela autodeterminação coletiva.

Os autores enunciam essa tarefa tentando desvencilhar-se tanto da negação da possibilidade de ação coletiva (pois só vale a satisfação individual na pós-modernidade) quanto das políticas redentoras (marxismo e anarquismo, no exemplo deles). Eles discutem a busca de processos coletivos de autodeterminação, pois muitas vezes as pessoas não entram em mobilizações sem antes terem garantia de satisfação das carências básicas. Para eles, é preciso que as pessoas sintam-se

satisfeitas, mesmo sem ter feito tudo o que desejavam. Isto é tornar-se uma pessoa decente: “a pessoa decente dá prioridade às considerações morais contra as pragmáticas” (HELLER e FEHÉR, 1998, p. 66), ela evita causar injustiça às outras pessoas. Guiando essas considerações está o sexto estágio de consciência histórica, proposto em “Uma teoria da história” - a consciência de Responsabilidade Planetária e a necessidade de compreender passado, presente e futuro como idades presentes. Assim, Agnes Heller fornece um modelo específico de conduta a ser seguido, em que se considera a força da coerção coletiva sobre o indivíduo, e incentiva-se o trabalho individual na luta por um mundo melhor para todos.

Com relação ao problema das identidades em sua elaboração teórica, recorreu-se a teóricos das identidades, que também as discutem sob o ponto de vista dos debates sobre a pós-modernidade e seus efeitos sobre as identidades, assim como da sensação de desorientação temporal. Dessa forma, será possível conectá-los com as complexidades do fenômeno da consciência histórica e as diferentes formas de atribuição de sentido sugeridas por Rüsen (2001a); e também com a via que Agnes Heller (1993 e 1998) aponta para a criação de sentido e da consciência histórica nos dias atuais.

Stuart Hall (1999) tem por objetivo verificar se existem efetivamente crises de identidade pós-modernas, em que elas consistem e para que perspectivas (ou falta delas) conduzem. Afirma que o tratamento das identidades modernas como “descentradas” é um tema recente, de conceitos ambíguos, estando o próprio conceito de identidade ainda em construção. Segundo Hall (1999), é perceptível que a estabilidade do mundo social está em declínio e, assim, surgem identidades fragmentadas. Mudanças estruturais da sociedade moderna no fim do século XX – fragmentação das idéias de nação, classe, raça, gênero - acabam acarretando na descentração do sujeito de seu mundo social e de si mesmo, ou seja, uma situação de desequilíbrio dos sujeitos frente às mudanças do tempo externo: a idéia de que as identidades não se constituem unicamente no indivíduo, mas são trabalhos em que o peso do coletivo é bastante grande (assim como a memória).

Baseando-se em Giddens, Laclau, Harvey, entre outros, Hall relativiza as posições que defendem que a pós-modernidade é um fenômeno que supera e rompe com a modernidade. Ela é compreendida como um desdobramento de pontos que são inerentes à modernidade das últimas décadas do século XX (que ele chama de modernidade tardia). Para Hall (1999, p. 14), “as sociedades modernas são (...)”,

por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, ou seja, não são privilégios da dita pós-modernidade as mudanças contínuas. A modernidade também tem a capacidade de refletir sobre si mesma, pois as práticas estão sempre se reformando pelas informações novas, a modernidade não só rompe radicalmente com o tradicional como tem como característica rupturas e fragmentações constantes, sem assumir um centro único e fixo. A modernidade tardia é atravessada por diferentes divisões e antagonismos que propõem a multiplicidade de identidades para os indivíduos, articuladas ou não, dependendo das circunstâncias. E isso é muito importante, pois abre a oportunidade de mudança e não de perpetuação, como nas discussões de Heller e Fehér (1998) sobre o fado, a contingência e a liberdade. São conceitos básicos para mudanças no mundo pós-moderno (ou modernidade tardia): a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento.

Para esclarecer suas colocações, Hall (1999) estabelece três padrões identitários diferentes tentando encontrar o que pode ser o sujeito Pós-Moderno:

1. Sujeito do Iluminismo: indivíduos centrados, racionais, conscientes, cuja essência permanece sempre a mesma.
2. Sujeito Sociológico: o núcleo não é individual, mas relacional (valores, cultura), que projeta e internaliza o social ao mesmo tempo. É a identidade que faz a ligação entre o sujeito e a estrutura.
3. Sujeito Pós-moderno: não há uma identidade fixa ou essencial, ocorrem mudanças estruturais e institucionais que não mais estabelecem uma relação segura entre o sujeito e a sociedade, mas multiplica-as e fragmenta-as. As identidades são assumidas historicamente, de acordo com a situação ou necessidade e estão sempre em movimento. As significações e representações culturais são muitas e o indivíduo pode se identificar por várias simultanea e temporariamente.

Compreende-se, portanto que as identidades se deslocam mutuamente, nenhuma delas podendo assumir o papel de “identidade mestra”, nem se pode classificar de forma “pura” um indivíduo. As três formas de Sujeito levantadas por Hall (1999) podem coexistir apesar da idéia de Sujeito pós-moderno ser (talvez) a mais recorrente. O Sujeito Sociológico parece algo superado, entretanto traz em seu bojo funções que não podem ser desconsideradas, principalmente na relação entre

o indivíduo e a estrutura: em maior ou menor grau, todos são condicionados. A identificação, portanto, é politizada, pois depende de escolhas, pode ser adotada e depois repelida – processo em que Bauman (2005) irá se deter mais longamente.

Para Bauman (2005), as exigências das relações sociais globalizadas levam à busca de comunidades que permitam distanciar o grupo do *outsider*, sendo ao mesmo tempo uma proteção contra a globalização. Aqueles que foram marginalizados pela globalização é que buscam suas identidades, porém ela não deixa de estar relacionada com a modernidade líquida⁵. Aqui a semelhança com Rösen no sentido de que a consciência histórica pode ter como uma de suas funções mais importantes a orientação entre o tempo externo e interno na tentativa de preservar identidades. Tentando caracterizar os fenômenos da identidade, Bauman (op cit) diferencia identidade de pertencimento, explicitando dois tipos de comunidades a partir das quais se pode definir a identidade:

1. Comunidade de vida e destino – ligação absoluta (inclui a identidade nacional).
2. Outras – a fusão ou ligação se dá por idéias ou princípios. Porém, é justamente na multiplicidade destas comunidades na modernidade líquida que acontecem os problemas de desorientação e de “crise” de identidade.

Assim, entende-se a Identidade como uma escolha que deve ser feita. E para fazer escolhas, principalmente envolvendo julgamentos morais, Rösen já alertava para a função da consciência histórica (RÜSEN, 1992). Portanto, para Bauman (2005, p. 18), a Identidade é uma “*arefa a ser realizada*” por isso afirma-se que as identidades são uma “construção” e não uma imposição ou mera adesão. Ela se realiza recorrendo a diversos mecanismos intelectuais – entre eles a consciência histórica. Bauman esclarece:

(...) Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de idéias e princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas para resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão de la mêmète (a consistência e a continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas

⁵ Termo de Bauman (2001) para a chamada “crise da modernidade”, ou pós-modernidade.

uma 'comunidade de idéias e princípios' de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da l'ipséite (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja). Minha colega de trabalho e amiga Agnes Heller, com quem compartilho, em grande medida, os apuros da vida, uma vez se queixou de que, sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades demais para uma só pessoa. Ora, seria fácil para ela ampliar a lista - mas os arcaibouços de referência por ela citados já são suficientemente numerosos para demonstrar a impressionante complexidade da tarefa. (BAUMAN, 2005, p. 18-19, grifos do autor).

O mundo globalizado, cuja existência é, para Bauman, incontestável, muda muito rapidamente e não é mais possível servir-se das identidades rígidas de antes, que eram "inegociáveis" e que agora não dão conta do mundo frágil e fugaz (BAUMAN, 2005). A globalização faz com que o Estado se desvincule de obrigações para com a nação, deixando a identidade nacional alvo dos promotores do esporte, do *show business*, das festas comemorativas e da indústria da memória. Por outro lado, as pessoas que procuram alicerce identitário no Estado se deparam com o desligamento deste sobre os direitos econômicos, políticos e sociais em nome do neoliberalismo. As "forças da globalização" re-alam relações sociais de forma imprevisível o tempo todo, deixando as pessoas perdidas e sem referenciais, destruindo as identidades sociais. No caso dos professores, a educação em mudança constante, a chegada freqüente de novas modas e/ou novas exigências oficiais pode ser um desestabilizador de referenciais bastante forte, como aponta Zaragoza (1999). Teria a consciência histórica o papel de garantir segurança, ou ao menos fornecer balizas para que o professor garanta um núcleo duro em suas convicções e crenças?

Ainda segundo Bauman (2005, p. 26), as identidades não são mais permanentes e reconhecíveis no decorrer do tempo, ou seja, mesmo os modelos identitários são problemáticos: "(...) a idéia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia" (grifos do autor). Aquele que assume uma identidade fixa é malvisto. Oferecem-se assim, as identidades guarda-roupa (aquelas que se podem trocar conforme a moda), circulantes, que, individualmente, se deve captar, utilizando-se de quaisquer ferramentas disponíveis.

A identidade é, sem dúvida, um alto fator de desorientação, também entre os professores.

Isso se explica inclusive pelas características da sociedade de consumo: as pessoas não são preparadas para adiar suas satisfações, mas para saná-las o mais breve possível, ampliando as necessidades. E isso, obviamente, leva à tendência de trocar de lugar, ou de comunidade, sempre que se crie uma nova situação. E a angústia se encontra aí: que comunidade, ou que identidade escolher e quanto tempo permanecer ligado a ela? Neste parágrafo, Bauman (2005, p. 91) resume uma de suas explicações sobre as formas como as identidades são construídas nesse contexto:

Se no passado a 'arte da vida' consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que se possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance. A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha.

Levando isso tudo em consideração, pode-se imaginar que Rüsen (1992) talvez atribua à consciência histórica uma função extremamente difícil: manter identidades ou, então, ajudar a escolher uma comunidade que esteja adequada ao seu contexto e às suas necessidades. Pode-se questionar se esse processo irá aparecer tão problemático para todos os sujeitos da pesquisa, ou se as estratégias utilizadas para enfrentar os trabalhos das identidades podem ser mais ou menos eficientes frente à angústia e à indecisão.

A globalização atingiu agora um ponto em que não há volta. Todos nós dependemos uns dos outros, e a única escolha que temos é entre garantir mutuamente a vulnerabilidade de todos e garantir mutuamente a nossa segurança comum. Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos. Creio que pela primeira vez na história da humanidade o auto-interesse e os princípios éticos de respeito e atenção mútuos de todos os seres humanos apontam na mesma direção e exigem a mesma estratégia. De maldição, a globalização pode até transformar-se em bênção: a 'humanidade' nunca teve uma oportunidade melhor! Se isso vai acontecer, se a chance será aproveitada antes que se perca, é, porém, uma questão em aberto. A resposta depende de nós. (BAUMAN, 2005, p. 95).

É bom lembrar que esta obra de Bauman (2005) é um livro de entrevistas e que alguns dos seus posicionamentos não foram relativizados, como quando diz que a sociedade líquido-moderna perdeu todas as relações com o transcendente como forma de explicação. O que é relevante é que ele defende, de forma análoga à de Heller (1993), uma saída frente às desestabilidades e à falta de mobilização coletiva. Nesta obra, no entanto, são feitas apenas menções a essa necessidade de ação.

O sentido das identidades enquanto construção coletiva fica evidente na obra de Edson A. Silva (2000), que argumenta que as identidades são resultados de trocas simbólicas, disputas de poder e influências confrontadas à resistência ou à incorporação criativa, ou seja, a criação da identidade implica uma ação comum. Silva leva em consideração a construção coletiva da identidade da Ordem Franciscana no Brasil a partir de seu capital simbólico, amparando-se em Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, entre outros, para relacionar os documentos existentes às disputas e ao contexto de cada época. Em seu trabalho, observa-se uma rede de tensões e disputas entre franciscanismo, catolicismo e expansão européia num primeiro momento, depois nas tensões entre o franciscanismo europeu romanizado e a religiosidade popular e as práticas do catolicismo luso-brasileiro e, por fim, entre o franciscanismo e as mudanças trazidas pelo Concílio Vaticano II.

Edson Silva mostra que as construções identitárias não podem ser estudadas como resultados automáticos de uma ou outra determinação externa (ou interna), mas que são processos de disputas e tensões entre diversas variáveis. Nesse sentido, é preciso tomar em conta que a consciência histórica trabalha no nível da identidade histórica, que não é necessariamente o determinante exclusivo das identidades pessoais ou profissionais dos sujeitos pesquisados, mas um dos elementos que colabora nos trabalhos de resistência ou modificação dessas identidades. Os processos identitários, como diria Bauman (2005), são sempre inacabados, situação que se complica ao falarmos em identidade dentro de um contexto de modernidade líquida.

Em suma, tanto a consciência histórica, expressa nas formas narrativas, quanto a formação/modificação de identidades são compreendidas como construções socialmente determinadas, que todas as pessoas realizam para orientar suas ações e compreenderem a si e aos outros perante as mudanças temporais externas e subjetivas. No próximo capítulo, será explanada a construção do

instrumental metodológico, que se realizou em estreito diálogo com a elaboração teórica e com o processo de coleta de dados.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS, SABERES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Queremos ouvir as melodias, as fábulas;
queremos salmodiar, cantar e contar nossas
histórias. Precisamos contar as histórias de
nossos contemporâneos e as daqueles que
viveram 'naquele tempo', os quais não
morrerão, enquanto recordarmos e narrarmos
o destino triste ou feliz que lhes coube; suas
histórias, enfim.

(HELLER, 1993, p. 77)

No presente capítulo em que se realiza a análise vertical dos dados levantados, os professores demonstram como se relacionam com a história a partir de três facetas: da história como atribuição de sentido (consciência histórica), da história como instrumento de trabalho (conhecimento científico) e da história vivida (com os demais elementos de sentido pertinentes a cada professor). A abordagem dos depoimentos centraliza-se na lógica interna. Será utilizado tanto a paráfrase quanto a citação direta, principalmente quando a fala do professor trazer elementos importantes para o entendimento de sua construção narrativa. Apesar de muitos trechos dos discursos dos professores serem bastante interessantes, é preciso concentrar-se naqueles que tratam mais diretamente da relação com o tempo. Isso impedirá de tentar fazer com que a teoria da consciência histórica dê conta de mais do que ela pretende, como Rüsen indica em um de seus artigos (2001c), fazendo questão de destacar que a compreensão, interpretação, orientação e motivação devem vir sempre acompanhadas do adjetivo histórico, sob pena de confundir as funções das operações mentais conduzidas pela consciência histórica.

A inclusão de citações diretas – algumas vezes acompanhadas da pergunta da pesquisadora – permite que se perceba melhor como a narrativa foi produzida em um dado contexto em que elementos internos e externos estão em constante inter-relação. Segundo William Gomes (1997), psicólogo e pesquisador da “experiência consciente”, externo e interno não se separam, mas ambos fazem parte do que ele entende por “experiência”. Este autor, falando sobre o modelo de “entrevista fenomenológica”, prega que, ao olharmos para um objeto, as percepções e conclusões modificam-se conforme se aproxima ou se afasta dos sujeitos. Para ele, o momento da entrevista é o momento de perceber a relação entre experiência e expressão, que deve estar presente na análise:

A entrevista serve como veículo de comunicação. A entrevista é organizada em torno de um roteiro direcionado para certos temas mas aberto para ambigüidades. A entrevista explora o mundo vivido do entrevistado, definido como experiência consciente, e está à procura do sentido que este mundo vivido tem para o entrevistado. Neste processo, a consciência do entrevistador, como expressa no roteiro da entrevista, modifica-se, amplia-se, atualiza-se na interação com o entrevistado. O movimento corretivo é possível pela reversibilidade das percepções e expressões do entrevistador e do entrevistado. O entrevistador deixa-se conduzir pela expressão do entrevistado e oferece suas percepções, reduzidas na expressão, para serem especificadas pelo entrevistado. Notem a mediação da linguagem (verbal e não-verbal) criando momentaneamente uma mutualidade de experiência entre os dois comunicantes. (op cit, 1997, p. 19-20).

O que se apresenta nas próximas linhas, portanto, não são dados puros, mas sim o trabalho de produção de narrativas históricas, que se ligam tanto às intenções da pesquisa quanto às expectativas e decisões dos entrevistados. Os materiais que ajudaram a construir as narrativas vão além das perguntas e respostas, pois passam pelo referencial teórico, pelas opções metodológicas, pelo jogo das subjetividades envolvidas na situação da entrevista e, também, pelas questões norteadoras do trabalho.

Foram entrevistados cinco professores: Ernesto, André, Sofia, Olga e Ester. Ernesto e André foram entrevistados através de MSN e Correio Eletrônico. Sofia, Olga e Ester foram entrevistadas pessoalmente. A tabela abaixo resume as principais características pessoais e de formação de cada professor, em que se pode observar, já de antemão, as diferenças entre os perfis no que concerne à

idade, tempo de serviço, período e níveis de formação, ligações políticas e religiosas, etc.:

Tabela 3: Dados pessoais e profissionais

Sujeito	Nascimento	Estado Civil	Moradia atual	Cidade de origem	Tempo de atuação
Ernesto	1981	Amasiado	Porto Alegre	Rio de Janeiro	1 ano - pública
André	1967	Solteiro	Florianópolis	Florianópolis	10 anos – pública 7 anos - particular
Sofia	1947	Viúva	Ponta Grossa	Ourinhos (SP)	25 anos - pública
Olga	1965	Viúva	Ponta Grossa	Teixeira Soares	20 anos - pública
Ester	1967	Casada	Ponta Grossa	Ponta Grossa	15 anos – particular 1 ano - pública

Sujeito	Graduação	Pós-Graduação	Participação política	Participação religiosa	Obras citadas
Ernesto	2005 - UFF	-----	Não, mas com intenção	Não	Memórias póstumas de Brás Cubas e Microfísica do Poder
André	1996 - UFSC	Mestrado, UFSC, 2000	Não	Não (católico não-praticante)	-----
Sofia	1971 - UEPG	UFPR	Não	Sim (católica praticante)	-----
Olga	2001 - Unicentro	Especialização Univale	Sim (MST, PT e ONGs)	Não é católica, mas participa de Pastorais	O Código da Vinci, Dalai Lama, Maleus Maleficarum, etc.
Ester	1990 - UEPG	Especialização 2006 - ESAP	Não	Sim (católica praticante)	Mestre dos Mestres, Mestre do Amor (livros), A força de um jovem (filme)

3.1 ERNESTO (Entrevista virtual)

Por meio da práxis, a filosofia se realiza (...) e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia.

VÁZQUEZ. *Filosofia da práxis*

Ernesto é um professor de história recém-formado, nascido no Rio de Janeiro e que agora vive no Rio Grande do Sul. Ele trabalhou durante um ano como voluntário em um cursinho pré-vestibular comunitário, no Rio de Janeiro. Gosta de contar, sobre a infância, a brincadeira que hoje chama de “treino de guerrilha”, que consistia em invadir o quartel: “*nossa função era fugir deles, saltando trincheiras, atravessando capinzais, cercas, pulando barranco, mas se fossemos pego, tínhamos que varrer um hangar inteiro como castigo, depois nos soltavam, era como se treinássemos guerrilha*”. E foi devido a essa anedota que se decidiu que seu nome fictício seria Ernesto, como o “Che”. Outros aspectos de sua vida acrescentam-se à brincadeira de “guerrilha” e dão maior consistência ao apelido relacionado a posições políticas de esquerda. Aos 12 anos, Ernesto foi morar com uma tia, que possuía mais recursos e pôde dar a ele uma educação mais rígida. Ernesto diz que, por mais que apreciasse a liberdade, entendia que a educação era muito importante para sua vida.

Todos os seus estudos foram feitos em escola pública, com bom aproveitamento que se deu, em parte, por seu interesse em buscar conhecimento para além do que os professores diziam. Ernesto nem sempre foi um modelo de comportamento, às vezes podia considerar-se “*um verdadeiro demônio*”. No entanto, ele considera as idas e vindas à sala da diretoria momentos cruciais para a escolha da profissão de professor, pois lhe propiciaram um contato diferente com o mundo docente:

Acredito que isso me familiarizou com o universo dos professores, pois com o aumento de minhas freqüências à sala da diretora, de forma justa ou injusta, me trouxe uma aproximação maior aos professores e diretores da escola, um trânsito entre o espaço docente que o desmistificou, que me fez até crescer, tanto no respeito à profissão, quanto na participação das aulas.

Em relação aos professores que o marcaram, destaca-se o de Literatura, que o incentivou a fazer vestibular em uma Universidade Federal, pois reconhecia sua capacidade. Ernesto também cita o professor de História como influência, pois o ajudou a enxergar o mundo com outros olhos. Assim, ele primeiramente optou por ser professor, só no momento de preencher a ficha para o Vestibular é que se decidiu pela história e, pelo visto, não se arrependeu. O período de estudos universitários foi muito marcante. Primeiro por ter ido morar com outros estudantes de história, longe de casa, e também pelo “*próprio caráter do curso (...). Durante a universidade houve outra coisa que muito me acrescentou, a participação do movimento estudantil. Perceber como funciona o ambiente político do dia-a-dia, perder um pouco da inocência, enfim, foi uma ótima experiência*”.

Ernesto, no momento, não participa de nenhum movimento político, sindical ou cultural, por motivos pessoais. Mas considera esse tipo de envolvimento importantíssimo, que não pode ficar restrito à discussão teórica:

Grande parte dos que reclamam da sociedade, os intelectuais de mesa de bar, não ajuda muito na melhoria dela, estudam muito, sabem muito, falam muito, mas não fazem nada. Acredito que o conhecimento é necessário, justamente, para podermos agir na sociedade, a teoria não é nada sem a prática.

O professor diz, neste aspecto, ter projetos (não especificados) que pretende iniciar em breve. Discutir política é importante, segundo ele, também na escola, onde deveria constituir-se em tema transversal, para que as pessoas aprendessem a utilizar o poder pessoal: “*Ocupar espaços, transmitir idéias, tudo faz parte da política*”.

O primeiro contato com Ernesto aconteceu em discussões na comunidade “Ensino de história” do “Orkut” sobre militância política, proselitismo e neutralidade nas aulas de história. Ernesto representava, na discussão, um grupo contrário ao proselitismo, mas consciente de que a neutralidade é impossível para o professor de história. Ernesto foi bastante acessível, trocamos vários correios eletrônicos, recados no “Orkut” e até uma carta, quando ficou evidente a ambigüidade da relação

entrevistador-entrevistado, professor e professora de história, pois ele não apenas respondeu aos questionários, como criticou algumas questões e forneceu sugestões de melhorias no instrumental. Além disso, trocamos idéias sobre as dificuldades que enfrenta o professor em início de carreira, temas de pesquisas, ingresso em programas de mestrado, etc.

Ernesto é capaz de localizar claramente as origens de suas escolhas profissionais e acadêmicas, talvez porque já tenha realizado, durante a graduação, reflexões sobre o tema. Por outro lado, como a entrevista foi realizada via correio eletrônico, o professor pôde respondê-la sem a pressão do tempo e da face a face com a entrevistadora. No segundo momento do depoimento, que trata das relações do professor com o tempo e com a história, Ernesto demonstrou muita segurança. O teor das respostas aponta para a forte influência que os estudos acadêmicos têm sobre as decisões e julgamentos deste professor que tenta, constantemente, relacionar a teoria aprendida com a prática política e de sala de aula (que para ele não estão desvinculadas).

Uma das questões (depois retirada do questionário), que objetivava visualizar relações de empatia dos professores de história com tempos passados, Ernesto optou por não responder, dizendo que se tratava de anacronismo e que só era possível emitir sua opinião sobre o tema atualmente. A intenção, portanto, de verificar se o professor realizaria relações com o passado para explicar seu presente, frustrou-se: *“Pergunta capciosa! Impossível essa avaliação anacrônica, pois se fosse professor há 100 anos provavelmente pensaria bem diferente do que faço hoje. Posso apenas dizer o que penso sobre alunos indisciplinados hoje”*. Porém, parte dos seus posicionamentos, ao defender que muitos alunos ditos “indisciplinados” são apenas mal compreendidos, pode refletir o tratamento que ele, enquanto *“verdadeiro demônio”* recebeu em seu tempo de aluno.

Na pergunta que envolvia racismo, cotas e cultura afro-brasileira, Ernesto realizou uma explanação em que estão presentes as mais recentes considerações sobre o tema, sempre relacionadas à realidade escolar. Um ponto muito interessante nesta resposta é o seguinte:

É difícil dizer se alguém é racista se ela expressa isso de forma velada, como acontece com grande parte da sociedade, mas já presenciei sim situações de racismo, que hoje vejo que como absurdas, mas que na época não pareciam

tanto. Acho que o conceito de racismo é algo muito peculiar ao nível de percepção de cada um.

A mudança de percepção dos problemas do racismo se deve a quê? À passagem do tempo? Aos conhecimentos adquiridos na graduação? À ampliação das discussões sobre cotas na sociedade em geral? Houve, é fato, uma mudança na forma como o professor interpreta e atribui significado a um problema que envolve sua vida profissional cotidiana. Hoje, atitudes racistas são consideradas absurdas, antes nem tanto. Será uma modificação de consciência histórica, já que ele teve contato com outros conhecimentos sobre este assunto?

Depois que fiz um curso sobre história da África, percebi a riqueza que é a cultura africana, e a influência fundamental que exerce em nossa sociedade. Só acho que essa cultura não deve ser dividida dentro do Brasil, como se tivéssemos uma cultura negra em contraponto à cultura branca, mas como as influências africanas se expressaram na formação da cultura brasileira, na sua construção histórica.

Perguntou-se a Ernesto, ainda, se havia algum momento da história que o tivesse marcado. Segundo ele, não há nenhum momento de sua história de vida que seja marcante e/ou que faça parte da história nacional. Mas dentre o que ele já estudou, destaca a Revolução de 30, *“porque me fez ter esperança de que mudanças conjunturais de grande vulto podem acontecer no Brasil, bastando aproveitar-se de ocasiões certas”*. Citou também a II Guerra Mundial, por serem temas que ele domina melhor e porque *“trata-se de um período bem recente, de interesse dos alunos e por tratar-se de um momento em que as contradições de (sic) mostram de forma mais explícitas”*.

Essas duas questões são importantes para pensar sobre as formas que Ernesto utiliza para atribuir sentido e significado à passagem do tempo, assim como o perfil pelo qual organiza a narrativa histórica. Aliadas a estas, há considerações sobre processo histórico e saber histórico. Para ele, *“Processo histórico é a dinâmica de transformação social através do tempo. Seria a ação do homem sobre o resultado de uma realidade anterior, gerando uma nova realidade, movimento que se estende pela vastidão do tempo”*. Uma concepção dialética de processo histórico está presente e não entra em contradição com o que Ernesto diz sobre a Revolução de 30 e a Segunda Guerra Mundial: é importante observar as contradições que

criam os fatos ao longo do tempo para, talvez, saber hoje como aproveitar as melhores oportunidades de realizar mudanças conjunturais.

No entanto, sua concepção de saber histórico parece muito mais relacionada com o que aprendeu durante a graduação do que aquilo que é possível visualizar na narrativa. Para Ernesto, saber histórico é:

Conhecer e reconhecer a dinâmica do presente, pautando suas conclusões lógicas no funcionamento da sociedade através do tempo, mas levando em conta que esse conhecimento pode trazer uma possibilidade de percepção do real, e nunca como receita do funcionamento. Acho que história se afasta da ciência por esse aspecto, pois, a ciência extrai da realidade uma teoria, que tende a criar uma visão da norma do universo. Já a história é caótica, não se pode prever com uma mínima margem de precisão os acontecimentos futuros pelos exemplos passados.

A importância que Ernesto atribui às mudanças orienta sua concepção de processo histórico, a forma como ele parece entender a narrativa histórica pode ser ligada à consciência histórica *genética*, corroborada tanto pela concepção de saber histórico, quanto por suas respostas no questionário fechado. Renato selecionou respostas *genéticas* nas questões relativas ao conflito religião X ciência e às tradições familiares, enquanto que na de caráter mais político selecionou a alternativa *crítica*. Por outro lado, em suas afirmações relativas à II Guerra e à Revolução de 30, são visíveis traços da história entendida como uma fornecedora de modelos de ação para o presente, ou seja, de consciência histórica *exemplar*.

Com relação à trajetória de vida e formação, Ernesto encontra-se no período de exploração e deslumbramento com a profissão, embora a questão do “choque com o real” ainda não seja visível, pelo contrário, o professor parece encarar com bastante serenidade e sentimento de competência os problemas comuns aos seus colegas, como no seguinte trecho:

Acho que o significado da “indisciplina” faz com que os professores não pensem sobre as ações de seus alunos, e façam com que muitas potencialidades se percam, causem traumas, transforme a escola em algo ruim, em vez de ser um espaço de crescimento. Por exemplo, um aluno pode desafiar o professor para provar sua coragem aos demais colegas. Criar resistência à este desafio é estimular o jovem a cada vez mais o desafiar. Mas, se o professor está atento e percebe esta intenção, ele pode conduzi-lo a criar ou participar de um grêmio estudantil. Pode deixar sua intenção clara ao resto da turma, que irá ver sua atitude como algo arrogante e egocêntrico, desestimulando o jovem a ter esse tipo de comportamento. Enfim, acho que o professor deve se apoiar mais nos instrumentos psicológicos do jovem para ajuda-lo, pois cada situação possui suas peculiaridades.

A consciência histórica *genética* é a predominante no depoimento, mas ela aparece articulada, principalmente, com a consciência histórica *crítica* e, depois, com a *exemplar*. A forma narrativa *crítica* permeia a construção argumentativa do professor, principalmente porque ele está muito ligado ao que aprendeu na Universidade, portanto, ainda claramente presente nas suas estratégias de atribuição de sentido e significado e pouco confrontadas com saberes advindos da experiência em sala de aula. Porém, observa-se a incorporação de um sentido *crítico* ao colocar a necessidade de ação sobre os discursos acadêmicos. O posicionamento de negação de uma dada concepção também se observa na recusa a responder questões que considerava mal-formuladas ou anacrônicas, oferecendo-se, porém, para ajudar a melhorá-las.

Utilizando a Tabela 1, percebe-se que os quesitos da *organização da memória*, do *conceito de tempo* e do *sentido do tempo* apresentam características da continuidade e da interpretação das mudanças através da passagem do tempo, em sua maioria. No entanto, as categorias de *formas de comunicação* e de *identidade* mostram-se bastante oscilantes entre a consciência histórica *genética* e a consciência histórica *crítica*. Isso fica presente em suas considerações de ordem mais prática, sobre a política e sobre o papel do professor, em que a necessidade de atuação e transformação de uma realidade é considerada como finalidade da reflexão teórica. É difícil separar, na narrativa, momentos em que a consciência histórica *crítica* diferencie-se da *genética*. Neste ponto, o questionário fechado tornou essa nuance mais visível, ao apontar a opção política do professor claramente ligada à forma de atribuição de sentido *crítica*. Traços de consciência histórica *exemplar* aparecem como auxiliares da consciência histórica *genética* e da *crítica*, no que se refere à evocação da Revolução de 30. É interessante ressaltar que a consciência histórica *exemplar* surge quando o assunto é ensino da história e não na história como orientadora de sua própria vida.

Ernesto fala pouco sobre o papel do professor de história a partir de si mesmo, talvez pela falta de experiência, talvez por ter interpretado a entrevista como mais geral do que pessoal. Mas, efetivamente, nas questões relativas às identidades do professor de história, Ernesto menciona mais o que “os professores devem” do que suas próprias atitudes. No entanto, ao falar de política, mobilização e participação, percebe-se algum conflito pelo fato de Ernesto posicionar-se contra os

“intelectuais de mesa de bar” e ao mesmo tempo não estar atuando em nenhum tipo de movimento. Na frase que segue, Ernesto revela suas angústias, intensamente ligadas às reflexões acadêmicas, ansiosas por partir em breve para a prática:

Ainda não cheguei à conclusão se existe política em tudo, ou isso é uma paranóia de minha cabeça! Acredito que todas as nossas ações possuem um desdobramento político, mesmo que não tenhamos consciência disto. Acho fundamental discutir política em sala de aula, já que esta disciplina não se encontra em nossos currículos escolares.

Parece que a identidade de professor de história de Ernesto ainda não sofreu com o que Rüsen chama de desequilíbrio com as mudanças externas, e, portanto, não há carência de orientação relativa à identidade que exija maiores mobilizações da memória e dos conhecimentos históricos para colocá-la em um lugar mais estável.

No entanto, a idéia de Pessoaalidade e a necessidade de se colocar dentro de um determinado grupo com o qual se é solidário (Conjuntividade) estão presentes nos esquemas identitários de Ernesto. Por exemplo, ao dizer que desde criança “brincava de guerrilha” e que era indisciplinado na escola, talvez ele deseje inserir a si próprio num tempo em que as pessoas lutavam (e lutam) contra autoridades opressoras e contra as injustiças, por isso a insistência na educação para a política e na política. É uma das estratégias utilizadas pelo professor para estabelecer sentido e significado à sua existência e às suas escolhas de hoje, utilizando-se do foco da *causalidade*. Nesse processo, identifica-se com os alunos e como professor “rebelde”, contrário ao “*status quo*” escolar e à tradição, o que é favorecido por estar entrando agora no mercado de trabalho e estar livre de compromissos e interesses que vão se desenvolvendo ao longo da carreira, que tendem a tornar o professor menos iconoclasta. É provável que a resistência a se colocar no lugar de um professor do século passado também tenha relações com a fase em que se encontra na carreira, pois sua identidade se encontra mais ancorada à de estudante de história que a de professor de história. Pode ser sinal de certa insegurança em correr o risco de se expor sem conhecer detalhadamente a historicidade de um professor no passado, principalmente sabendo quem serão os seus ouvintes (historiadores profissionais, professores com mais tempo de carreira ...).

Além da predominância da consciência histórica *genética* e *crítica*, auxiliada pela *exemplar*, deve-se destacar que o depoimento de Ernesto oferece, em diversos momentos, a estrutura de uma história com começo, meio e fim, cujo conteúdo experiencial (principalmente as memórias do tempo de estudante) foi cuidadosamente pinçado a fim de produzir um discurso orgânico e coerente, em que praticamente inexistem divagações. Os fatos rememorados estão claramente alinhavados em função do questionamento principal. O discurso produzido é utilizado para justificar suas escolhas presentes e também para propor estratégias de ação futuras individuais e coletivas, como neste trecho:

Espero, sinceramente, estar sempre dentro de sala. Acho que o bom professor deve ser onipresente, ou seja, participar em todas as instâncias da escola, nunca pode negligenciar nenhum espaço democrático de construção, isso serve de estímulo aos alunos, professores e pais.

Ernesto tem clareza de que está envolto numa dada Conjuntividade, principalmente pela forma tranqüila como se localiza enquanto “Pessoalidade”: os tempos (a liberdade e o contingente) estão em suas mãos, agora é necessário agir. Agir como cidadão e como professor de história, evitando permanecer na passiva compreensão do mundo, mas mobilizando-se em favor daquilo que acredita ser o melhor para a escola, para a classe docente e para a sociedade em geral. O papel do professor, aqui, é eminentemente político – embora não proselitista. Evidente que sua preocupação não está centrada na mera satisfação de carências, posto que sente muito mais a desqualificação social para com a profissão (manifesta nos “sorrisos amarelos”) do que a econômica, ressaltando que um professor que demonstra ter orgulho da profissão é sempre mais respeitado. Tem-se a impressão de que a criação da sua identidade como professor de história entrelaçou o “desejo” de ser professor, o “gosto” pela história e os múltiplos conhecimentos adquiridos durante a graduação sobre educação, história, sociedade e política, principalmente.

3.2 ANDRÉ (Entrevista virtual)

“As pessoas podem ser divididas em três grupos: os que fazem as coisas acontecerem, os que olham as coisas acontecerem e os que ficam se perguntando o que foi que aconteceu”

H.J. Brown

André nasceu, formou-se e atua há 10 anos em escola pública e há 7 anos em escola particular em Florianópolis. Graduou-se pela UFSC e concluiu mestrado em história na mesma instituição. Os primeiros contatos com André deram-se na comunidade “Ensino de História”, do “Orkut”, em discussões sobre o cotidiano dos professores de história, mas a maioria das conversas aconteceu por correio eletrônico e MSN. A primeira entrevista, via correio eletrônico, teve como resultado respostas vagas ou em branco, sendo que, em conversas informais por MSN, o professor mostrava-se expansivo e amigoso. Assim, depois de algum tempo, insistimos com o professor em perguntas complementares, mas desta feita, arquivamos a conversa pelo MSN, depois ela foi editada (processo em que optamos por retirar abreviaturas típicas das conversas virtuais e manter a ortografia padrão) e enviada ao professor por correio eletrônico para revisão.

De um jeito ou de outro, praticamente não há informações sobre a trajetória de vida de André e, como ensinou Selva Fonseca (1998), é mais delicado não insistir nos assuntos sobre os quais o professor prefere calar, sejam quais forem os motivos. André não se encaixa em nenhuma das fases da vida profissional especificados por Huberman (1995), mas oscila entre várias opções. Ele demonstra ter segurança no que diz respeito à prática cotidiana do professor de história, o que se considera como fase de Estabilização. Por outro lado, o “pôr-se em questão” perpassa as dúvidas e desilusões que o professor diz ter com relação à educação em geral e há tentativas de diversificação profissional por já ter procurado um programa de doutorado, no qual não permaneceu por falta de bolsa de estudos. É provável que André esteja entre a Estabilização, a Diversificação e a Crise e,

portanto, cabe perguntar que balizas ele encontra para estabelecer suas identidades e orientar-se.

André não participa de nenhum tipo de movimento social, ecológico, religioso ou político, apenas considera-se católico não-praticante e envolve-se, “quando necessário”, nas mobilizações do sindicato. Estudou sempre em escola pública e no Ensino Médio optou por uma escola técnica, mas teve dificuldades em acompanhar e parou de estudar. Mais tarde, foi trabalhar numa copiadora que fica nos prédios da UFSC. Lá, conheceu e fez amizades com pessoas que estudavam ciências humanas, leu vários livros de história e, como já tinha interesse por história política e regional, resolveu terminar o ensino médio em curso supletivo, fazer vestibular para história e formar-se professor.

O motivo da escolha de seu pseudônimo deu-se pela forma singular que descobriu que desejava estudar história: trabalhando em uma fotocopadora. Este fato recordou o personagem principal do filme “O homem que copiava”, de Jorge Furtado. Não há outros aspectos da vida do professor que lembrem a trajetória do personagem fictício já que, ao invés de produzir dinheiro falso e roubar bancos, nosso André resolveu cumprir, ainda durante a graduação, algumas disciplinas do mestrado “*pra não perder tempo*”, e recebeu o título de Mestre em História em 2000, também pela UFSC.

As formas de atribuição de sentido, em André, podem ser caracterizadas como *genéticas*, levando em consideração apenas as respostas do Questionário 3, pois foram unânimes. No entanto, nas entrevistas, as remissões ao passado são escassas. André não respondeu às duas questões relativas à compreensão de processo histórico e saber histórico. Quando se trata de pensar sobre as implicações da história na vida atual, André tende a dirigir suas respostas para a função da história para seus alunos, como no trecho:

cabe ao professor fazer uma ponte entre a história e a realidade atual do aluno, principalmente as questões sociais, políticas e até mesmo as ligadas à religião. Fazendo com que o aluno tenha como compreender melhor as questões históricas e suas conseqüências com o mundo no qual eles vivem.

Esse tipo de argumentação repete-se algumas vezes ao longo do depoimento. Para André, o conteúdo da história mais interessante é a Ditadura Militar:

é um período negro de nossa história onde somente era permitida a história oficial (criadas pelo Estado), onde não havia liberdade de expressão. Mas com todos os perigos da época existiam grupos que não aceitavam esse sistema e lutavam de todas as formas, pela democracia.

Não há maiores considerações sobre o porquê dessa escolha. Então, na segunda entrevista, pedi que André desse mais alguns exemplos relativos à história presente no dia-a-dia, em suas funções e papéis. Ele citou que, quando ensina o Bloqueio Continental de Napoleão Bonaparte, sempre o relaciona às ligações dos Estados Unidos com Cuba e com o Oriente Médio. Segundo ele, dessa maneira “*fica mais agradável e fácil do aluno compreender*”. Porém, insistimos que ele desse um exemplo em sua vida prática e, depois de alguma hesitação, André respondeu: “*As cruzadas uma ‘guerra santa’ do período medieval e os atentados com homens bomba no mundo hoje*”.

Talvez seja possível concluir que as formas de estabelecimento de sentido que André utiliza com seus alunos são as mesmas que utiliza em sua vida prática, ou seja, algo que se aproxima da forma *exemplar*. Procurando maiores relações com o passado, perguntei sobre professores que o inspiraram durante sua formação e a resposta foi o orientador de TCC e mestrado, pois foi um dos únicos que o incentivou e que acreditou nele. Hoje este professor é tomado como um exemplo de conduta: “*um dos poucos professores que me instigava, quase quebrei a cara dele, mas tudo bem, ainda o considero o melhor, e me espelho nos lados positivos dele em relação aos meus alunos*”. Para André, a função do professor de história é auxiliar os alunos a pensarem por si próprios. A história, como fornecedora de exemplos que precisam ser criticados e relacionados com o presente, tem responsabilidade nisso:

Acho que não só história, mas as disciplinas na área de humanas têm como função fazer com que o aluno aprenda a pensar, sempre que possível tento fazer uma ponte dos fatos históricos com a realidade atual, do Brasil e do mundo, e principalmente fazer com que os alunos descubram que muito do que eles estão vivenciando hoje, tem uma relação com o passado.

Em vários momentos do depoimento, André diz que se sente decepcionado com a educação, ressaltando que a única coisa que o faz permanecer na profissão é o gosto que tem pelo trabalho de lecionar. Para ele, a decepção com a educação

passa por motivos óbvios: desqualificação e desmotivação dos professores, a progressão automática e outros “milagres” educacionais elaborados por pessoas que nunca estiveram em sala de aula. A educação às vezes assume o sentido de trabalho inglório, porque todo esforço barra nas políticas e no sistema: são “*cartas marcadas*”. Da mesma forma, sua opinião relativa à política é de desilusão, evitando nomear para si um posicionamento específico, à direita, à esquerda ou ao centro. André diz, citando Weber, que a política é um jogo de poder e não de trabalho pelo bem comum, sendo necessária uma mudança na consciência política de toda a nação – em que a disciplina da história tem seu papel a cumprir. Mesmo assim, André diz não saber por qual motivo não participa de movimentos políticos na sua cidade, mas assume que seu trabalho como professor é atuação política: “*tento utilizar minhas aulas para motivar meus alunos*”.

Além disso, André critica a qualidade da formação recebida, que não o preparou para enfrentar a realidade das salas de aula. Ele diz ter aprendido muito mais com sua experiência, com leituras próprias e com as trocas entre os colegas de profissão. Sua identidade enquanto “bom” professor de história não é auto-questionada. Quando ele disse que não estabelecia nenhuma identificação com seus professores do tempo da infância e da adolescência, travou-se o seguinte diálogo:

E - E pelo que eu entendi, você não se considera apenas "mais um professor" no meio de tantos, não é? Você tenta fazer a diferença.

André - Claro que não, se eu tivesse essa idéia, já teria caído fora e ia vender cachorro quente (dá mais dinheiro). Mesmo tendo um pouco de decepção em relação à educação, ainda levo minha profissão muito a sério.

Por fim, perguntei ao professor se ele considera-se agente da história, tendo em vista sua concepção de processo histórico:

faço sim [parte da história]. Por ser uma pessoa crítica que compreende um pouco do que acontece no mundo e também pela minha forma de trabalhar e viver. Sei que estou construindo uma história, e sei que muito de mim já faz parte da vida e das ações de várias pessoas.

Quais são as estratégias de atribuição de sentido ao tempo mobilizadas por André? É visível que, da adolescência em diante, o professor constrói uma

seqüência narrativa que pode ser identificada como histórica, já que parte de uma indagação presente, evoca memórias individuais, organiza-as de maneira coerente e serve como orientadora de todo o depoimento do professor. Sem essa narração inicial, nenhuma das outras respostas teria o mesmo sentido, pois ela permeia suas revoltas contra a qualidade (ou falta de) da educação pública e do descaso para com os que precisam de bolsas para avançar nos estudos, assim como na fé em seu trabalho como professor de história – aquele que ajuda os alunos a compreender o seu tempo.

Quando André fala das Cruzadas e do Bloqueio Continental, a história aparece cumprindo função didática – fornecedora de elementos para a compreensão do tempo presente, a partir do foco que Agnes Heller chama de analogia⁶. Ele também caracteriza o período pós-64 como “negro”, pois foi um momento em que apenas valia a história oficial. Da mesma forma, ele demonstra sua preferência por estudar em livros que não façam parte do círculo acadêmico, visto que este não ajuda em nada na sala de aula. Assim, a história oficial era opressiva em 1964, *analogicamente*, continua sendo hoje e por isso deve ser negada ou substituída.

O foco da *analogia* está estreitamente relacionado ao estágio *exemplar* de consciência histórica de Rüsen (2001c), pois neste os fatos demonstram regras gerais de mudança temporal e ação humana, com o tempo ganhando o sentido de experiência. Interessante que, no caso de André, a consciência histórica *exemplar* acompanha de perto indícios de uma interpretação *crítica* do tempo. Seria, portanto, através da *analogia* ou do *exemplo*, que André organiza sua identidade e estabelece sentido ao tempo? Ou seria pela organização *genética* do período da formação superior, que permeia sua narrativa? Ou pela interpretação *crítica* dada à educação e à política?

Segundo Agnes Heller (1993) e, em termos diferentes, também para Rüsen (2001b), a identidade histórica se dá quando somos capazes de inserir nosso “Agora” dentro de uma Conjuntividade, ou seja, quando damos sentido às mudanças externas do tempo em relação ao nosso tempo interno. Bauman (2005) complementa dizendo que conflitos e crises identitárias acontecem pela imensidão de modelos e pela pressão social para que não se permaneça por muito tempo do

⁶ Podemos dar sentido a algo por analogia. Dizemos: “X é como Y” ou “X se parece com Y” e, uma vez que conhecemos Y, inserimos X através da analogia dentro de nosso universo. (HELLER, 1993, p. 86)

mesmo jeito. Pelo que foi possível perceber, André não sofre muito com pressões externas, nem internas, tendo em vista que se considera “punk” e, talvez por isso, tente dar pouca importância às pressões advindas da sociedade ou de um movimento qualquer ao qual se filie. Nestes depoimentos, percebe-se que a baliza maior é a confiança no ensino de história – principalmente no seu trabalho específico em sala de aula – e na crença de que está fazendo a diferença na vida de seus alunos. Sua recusa em conceituar processo histórico talvez resida no fato de que diz ter recebido pouca orientação prática por parte da academia e por isso certos saberes são considerados, *a priori*, inúteis, principalmente no jogo em que a educação e a política estão envolvidas.

O papel do professor de história é ensinar os alunos a pensar o presente a partir do passado, tendo uma postura crítica com relação ao contexto macro da sociedade e da educação. Ser um professor “comum” está fora de questão, assim como não se admite resignação frente às dificuldades, nem se projeta para o futuro a saída da profissão. No final da primeira entrevista, André escreveu o seguinte pensamento, logo após dizer que não gostaria de conceituar processo histórico:

"As pessoas podem ser divididas em três grupos: os que fazem as coisas acontecerem, os que olham as coisas acontecerem e os que ficam se perguntando o que foi que aconteceu." (S. Brown)⁷

Seria uma crítica à inutilidade da pesquisa científica desvinculada da prática? Ou uma espécie de resposta à sua concepção de processo histórico – “recuso-me a dizer o que é processo histórico, prefiro vivê-lo, fazer acontecer”. Essa talvez seja a mais evidente demonstração de consciência histórica *crítica* com um gostinho de ambivalência – o silêncio perante o que considera inválido para sua atuação como professor de história, baseado na citação de um livro de auto-ajuda.

Podemos concluir, portanto, que suas estratégias de identificação, embora com poucos elementos empíricos a que ancorar, afastam-se dos conhecimentos

⁷ Investiguei quem poderia S. Brown. Constatei que André enganou-se na letra inicial. As principais remissões a esta mesma citação aparecem atribuídas a H.J. Brown, em um livro seu de auto-ajuda. Ao que parece, o livro inclui citações espirituosas de diversas personalidades. Provavelmente, a autoria original é do filósofo Georges Santayana, disponível em: < <http://www.amocuritiba.org.br/...> >.

ditos acadêmicos e dos estereótipos do professor de história como panfletário e militante, ou como aquele que apenas lamenta seus baixos salários⁸.

3.3 SOFIA (Entrevista presencial)

A bomba atômica é triste
Coisa mais triste não há
Quando cai, cai sem vontade
Vem caindo devagar
Tão devagar vem caindo
Que dá tempo a um passarinho
De pousar nela e voar...

Vinicius de Moraes

Sofia é uma professora de história aposentada, mas que continua atuando em faculdade e escolas particulares. Nascida em Ourinhos (São Paulo), veio aos quatro anos de idade para Ponta Grossa, onde estudou (sempre em escola pública), formou-se em História e trabalhou em todos os níveis da Educação Básica (inclusive séries iniciais) e também no Ensino Superior. O primeiro contato com Sofia não foi muito animador. Ao telefone, ela pareceu um pouco receosa, mas marcou uma entrevista logo para o dia seguinte, em sua casa, quando (ao contrário dos meus medos), mostrou-se amável e aberta às perguntas. Esta primeira entrevista foi bem curta, assim como a segunda, pois Sofia é sucinta, evita dar exemplos pessoais e praticamente não fala de seu passado de forma particular. Ao perceber essa característica, evitei forçar perguntas de cunho pessoal, já que as respostas oferecidas pela professora não deixavam de vincular memórias e demais conteúdos relativos ao passado. Foi em sua entrevista que aprendi, também, a não fazer muitas perguntas de uma só vez, a deixar o entrevistado falar à vontade e a fazer anotações dos focos que pretendia retomar. Notou-se que Sofia dizia, ao final das

⁸ Ao contrário das conclusões encontradas em Gusmão (2004), para quem os professores do período atual constroem sua identidade a partir da lamentação de sua situação e do corporativismo, pouco preocupados com a qualidade da educação que os alunos recebem.

entrevistas ou dos encontros “*espero estar ajudando*”, e também que repetia e enfatizava o termo *consciência* ao longo do depoimento, o que mostra que os objetivos de uma pesquisa não afetam apenas a entrevistadora, mas também os sujeitos.

De acordo com os perfis de Huberman, Sofia encontra-se na fase de Serenidade e de algum Desinvestimento, porém sem incorrer em crise de desengano com a educação ou de arrependimentos, por mais que a Licenciatura em História não tenha sido, na época, exatamente uma escolha. A professora diz que cursou história muito mais pela imposição da família (seu irmão mais velho já era historiador) do que por sua própria vontade, mas considera-se realizada. Neste trecho ficou claro e, durante toda a entrevista, os conceitos e reflexões de cunho filosófico que acompanham a narrativa da professora, daí o motivo da escolha de seu pseudônimo. Sofia professa a religião católica e, embora não participe ativamente de nenhum movimento religioso, conhece muitos deles e costuma ligar sua ideologia às formas de pensamento desses grupos. É filiada ao sindicato, mas não participa das mobilizações. Ainda hoje segue estudando – está aprendendo mandarim. Portanto, é uma professora de história em fase de Desinvestimento, que não aparenta ter passado por crises profissionais/identitárias sérias e que, apesar de não oficialmente vinculada a nenhum tipo de movimento, comunga, conscientemente, valores e ideologias com alguns deles, principalmente de cunho religioso e social.

Marcas da formação superior ocorrida nos anos 70 encontram-se no seu depoimento, principalmente no que diz respeito às concepções sobre o processo histórico:

o processo histórico é algo que vai se formando, as conjunturas vão se juntando, daí econômica, social, a política, e em determinado momento o processo está pronto para ser deslançado. Eu entendo assim o processo histórico. Então naquele momento aparece um D. Pedro, ou um D. João, ou um Marechal Sei Lá das Quantas e deflagra o processo. E aí nós temos mania de dizer assim: “ah, ele causou aquilo!”. Eu acho, que pra quem realmente entende a história, percebe isso: é uma estrutura formada de conjunturas. E é um processo que os homens vão formando e que em determinado momento estão prontos pra ser deslançados. Então, não adianta dizer assim que Fulano vai impedir isso ou aquilo (...). Então eu acho assim, o processo histórico é algo que se forma, ele vai sendo formado, [in] independe de alguém, quem é que está ali na frente, não tem como inverter o processo. A partir do momento que a tecnologia avança, o homem é um ser dinâmico, descobre novas coisas, inventa outras formas de resolver e responder aos desafios, então aquilo vai mudando o tempo em que ele vive.

Independente de alguém que chegue lá e diga “não, eu fiz isso, fiz aquilo”, não. Eu consigo entender assim, na conjuntura.

Aqui, o conceito de tempo ganha, também, o sentido de desenvolvimento, em que as mudanças e permanências são vistas como formas de atribuir sentido à passagem do tempo, sendo, porém, permeado por uma concepção estruturalista do processo histórico, característica dos cursos de história no seu período de formação (1971). O sentido do tempo, então, mostra-se como uma temporalidade em relação à qual a professora considera-se responsável e participativa, embora em diferentes níveis. O papel do sujeito nessa concepção, subordinado à avalanche da conjuntura, talvez explique sua aparente resistência em trazer exemplos pessoais e entrar em detalhes de sua vida cotidiana. Afinal, o processo é mais importante do que o exemplo particular em si. Da mesma forma, o saber histórico é definido como um saber abrangente (incluindo questões econômicas, políticas e religiosas), cujo papel é registrar todo o deslanche de um processo, não esquecendo de suas razões e conseqüências. Indagada sobre o momento histórico que a marcou, Sofia não cita nenhum particular. Ela respondeu:

A bomba atômica, acho que a maior idiotice da história da humanidade. E aí você pode até dizer “está negando o progresso”. Mas eu até gostaria de negar o progresso uma vez que nesse sentido a utilização da energia nuclear foi altamente negativa, danosa pra toda a humanidade. E eu não consigo concordar que a solução para o conflito naquele momento fosse a bomba atômica.

A citação da bomba atômica aparece como uma história ultra-curta (RÜSEN, 2001c) que vai acabar orientando suas idéias sobre “*consciência de humanidade*” e sobre o papel do professor de história. No caso das opiniões sobre política e, principalmente, nas de cunho religioso, evidencia-se a impossibilidade de enquadrar esta professora dentro de um único “perfil-tipo”. Questionada sobre o significado de política, Sofia retornou à idéia de humanidade enquanto comunidade atemporal. Para ela, todos somos políticos, se estamos fazendo direito as coisas, no entanto: “*os exemplos da história têm sido constantes em muitos tempos históricos diversos aí: corrupção continua, o homem se corrompe...*”. Além disso, Sofia entende que a história já mostrou que a direita sempre se acomoda e a esquerda radicaliza demais e que, portanto, é preciso se pensar no “homem novo”:

eu acho que a gente precisaria realmente de uma consciência de humanidade diferente. A gente precisaria pensar muito em termos de humanidade. Eu acho assim, eu converso ali com os seminaristas até, antes que a gente pense na crença de cada um que a gente deveria pensar que somos todos uma mesma espécie: espécie humana [ênfase] e nós temos obrigação de nos entreatuar, de nos auto-preservar, temos a obrigação, a obrigação moral [ênfase] pra com a própria espécie. Antes que a crença religiosa, que geralmente é o que estimula isso.

Dessa forma, a desilusão com o progresso causada pelo horror da “bomba atômica” aparece como elemento orientador-chave de suas concepções e valores, por mais que eles pareçam atemporais, ou a-históricos. No entanto, a professora não deixa de vincular este posicionamento com suas convicções religiosas, como ela diz:

você sabe da questão que o positivismo joga por terra toda e qualquer transcendentalidade, então exalta a ciência. Mas aí nós comentávamos até, ‘meu Deus, mas se nós tirarmos a transcendentalidade, nós não vamos procurar a causa das coisas, nem a sua destinação última’. Então o que que fica? Fica só o aqui-agora, a matéria, acho que deixa o homem muito vazio. Eu acho que a transcendentalidade, a espiritualidade, ela é fundamental, ela é uma complementação de toda essa condição de humanidade que nós todos portamos.

Ambígua? Incoerente? Talvez pareça, se repartir o depoimento de forma estanque. Porém, na argumentação geral da professora, a ligação do transcendente religioso com a idéia de “humanidade” por ela defendida foi a maneira encontrada para dar sentido e significado à sua profissão, seu mundo e seu tempo. O depoimento obedece às estruturas de narrativas históricas, pois as memórias são evocadas a partir de questionamentos presentes em função de projeções futuras, a fim de atribuir significado e orientar o sujeito no momento de desequilíbrio. Além disso, as histórias evocadas mobilizam decisões de cunho moral (aqui vinculadas às escolhas políticas) e identitárias, principalmente nas falas sobre o papel do professor de história.

O Questionário 3, neste sentido, traz importantes dados que corroboram a complexa estratégia de articulação que a professora criou para atribuir sentido à realidade encontrada nas escolas (crianças sem um mínimo de consciência e preparo), às suas crenças religiosas, à sua concepção de humanidade e de processo histórico. Na primeira questão, sobre mobilização coletiva, Sofia assinalou a resposta referente à consciência histórica *genética*, assim como na terceira,

descartando rapidamente (quase sem ler) as demais opções. Porém, a questão 2 a fez parar uns minutos e refletir. Esse momento também foi gravado e foi possível captar a hesitação, embora curta, da professora:

Eu acreditaria que você coloca aqui as questões bíblicas como referências culturais e eu já colocaria assim ... [hesitação] ... o evolucionismo tem base científica. Mas tudo teve uma origem. Eu acho que eu vou escrever aqui [na parte de resposta pessoal – vai falando o que ela escreveu] O evolucionismo tem bases científicas, certamente. Mas tudo originou-se – é a minha convicção – numa força maior, criadora. Portanto as duas concepções casam-se. Não tem espaço aqui, mas seria o caso (...) quando Deus disse: “Faça-se o homem”, o primata levantou-se sobre dois pés. Entendeu? Eu acredito que evolucionismo porque a Bíblia foi escrita, você pega Gênesis, foi escrita pelos hebreus no cativeiro Babilônio. Então de repente os hebreus disseram: “bom, o que nós vamos fazer aqui presos” e resolveram escrever a origem do homem [risos]. Claro que na posição de crente eu digo assim – inspiração divina. Aí é que eu digo, e Deus diz “Faça-se o homem” porque não poderia ser na teoria evolucionista o momento em que ele levanta sobre dois pés e descobre o fogo ou começa a articular as primeiras palavras?

Sofia não escolheu nenhuma das alternativas propostas no questionário, na pergunta 2. Escreveu a sua própria, em que religião, ciência, humano, divino e técnico estão organizados num todo coerente – coerente com sua identificação enquanto crente, enquanto profissional cujo trabalho é despertar consciências e enquanto cidadã que cumpre/cumpru sua parte na história:

eu tenho certeza de que eu fiz o possível, dentro das minhas possibilidades. E quando eu vejo hoje alunos, ex-alunos da escola pública, médicos, advogados, eu me sinto um pouco orgulhosa porque eu acredito que uma parcelazinha de contribuição eu tive. Eu não me vejo como uma na multidão, eu fiz a minha parte. Pelo menos eu procurei fazer o melhor possível. Eu acredito que consegui porque é claro que não dependeu só de mim, mas com certeza eu tive uma parcelazinha ali de contribuição.

Então, Sofia é uma professora em fase de Serenidade e Desinvestimento (parcial, bem entendido), que conseguiu, apesar de consciente das agruras da humanidade – já demonstradas pelos exemplos da história – articular seu “Agora” sem angústias, satisfeita com seu passado e confiante no futuro, tanto que não deixou de estudar, nem de ajudar a organizar novenas, nem de lecionar Realidade Brasileira no Seminário. Não existiriam momentos no depoimento, porém, que possam remeter a situações de desorientação para as quais todo esforço de atribuir sentido parece parco?

Sem dúvida, o falar sobre política inclui uma boa dose de desilusão, mas compensada pela crença no “homem novo”. Na segunda entrevista, pedi à professora que falasse mais sobre como seria esse “homem novo” e perguntei, também, se a história tem algum papel em sua formação. E aí, novamente pude perceber que a consciência histórica em sua forma *exemplar* é constantemente evocada sobre o papel educativo do saber histórico, embora ela não esteja nuclearmente presente nas estratégias de atribuição de sentido particulares do professor.

Para Sofia, o professor de história é aquele que faz a diferença na vida dos alunos. Sofia considera a si mesma como alguém que fez a diferença, já que não se captaram conflitos identitários em suas narrativas. Pelo contrário: “*eu já me considero, eu estou à beira dos sessenta anos, já me considero realizada, já escrevi um livro, já plantei uma árvore, [risos]*”. No entanto, a professora não crê que tenha sido apenas o fato de ser “professora de história” que permitiu que fizesse “a diferença”. Para ela, as aulas de história têm uma responsabilidade grande na formação do cidadão, mas não são suficientes, há muitos outros fatores envolvidos. Ela explica, também, de que forma o professor de história pode fazer a diferença:

O que temos no presente que lembra aquele fato passado, que é um resquício daquele passado (...) não é só um mero transmissor de conhecimentos isso o aluno abre um livro e vê lá. Mas a diferença que ele faz exatamente é trabalhando a reflexão. Considerando sobretudo, no mundo precisa, principalmente quem trabalha em ensino público, que leve a consciência a esse pessoal de periferia, a respeito de ecologia, de tudo que nós viemos fazendo com o planeta, com nós mesmos. (...) Porque [o conhecimento histórico] é aquele que faz com que o jovem, a criança, olhe para o passado, colha o que de bom houve ali, reflita em cima dos erros. Então, teoricamente, teoricamente, as aulas de história deveriam fornecer cidadania, com certeza.

Nesse trecho, percebe-se um indício de atribuição de sentido *exemplar* para a história. Destaque-se, novamente, a ligação da consciência histórica *exemplar* com a história ensinada e a evocação de habilidades filosóficas para a compreensão do sentido do mundo. Os alunos e o professor precisam refletir sobre o conhecimento histórico aprendido, selecionando aquilo que pode servir de orientação para a vida cotidiana. Isto pode estar, inclusive, articulado com uma das expressões usadas pela professora, que é levar consciência para as pessoas. Esse termo faz com que o sentido da ação tenda mais a uma idéia de transmissão, do

ativo para o passivo, o que pode estar coerente com certa relação de aprendizado *exemplar*.

Ilustrando, ainda, a relação entre atribuição de sentido *exemplar* e o estudo da história, recorro ao momento da entrevista em que Sofia é convidada a falar sobre o tema da história que mais gosta de estudar ou de ensinar. Ela respondeu “Ditadura Militar”, porque foi um momento bastante conturbado politicamente; quando se observaram grandes mobilizações populares, ao contrário de hoje: “*com toda essa fraude, corrupção, e nós não fazemos nada, ninguém faz passeata, nenhum sindicato estimula que se proteste em público, nós simplesmente fazemos piada nos programas humorísticos*”. Perguntei à professora, em seguida, se ela apreciava ensinar Ditadura Militar justamente por ter vivenciado aquele período e ela deu uma resposta bastante interessante:

Não, eu acho que é mais pelo estudo porque à época eu vivia em Ponta Grossa, então a gente sabia muito pouco, porque havia censura, imprensa e tudo mais, a gente sabia muito pouco o que acontece. Depois do período passado é que as coisas começaram a vir à tona, os arquivos começaram a ser abertos e agora “meu Deus do céu, aquilo tudo aconteceu e eu não sabia!”. Eu tava em sala de aula lá trabalhando feito boba, nem imaginava o que acontecia. A não ser quando a professora G., por exemplo, que era minha professora naquela época, ela foi chamada no 13 BIB pra ser fichada, porque ela disse alguma coisa em sala de aula que ela não devia ter dito. Então teve alguma coisa assim que a gente percebeu aqui. Mas no mais, nem sabia das passeatas, nada, porque nada era veiculado, a censura...

Nota-se que, apesar de sermos “*todos políticos*” e responsáveis uns pelos outros, há momentos em que simplesmente não sabemos o que se passa e não é possível fazer nada. Daí o papel da história, trazer conhecimento a ser refletido. Segundo a professora, hoje estudamos a Ditadura e, ao admirar as ações dos Sindicatos, dos Movimentos Sociais e de religiosos como D. Arns, é possível concluir que o brasileiro não é um povo “*pacato*”, mas que deveria estar lutando contra os fatos “*terríveis*” que vêm acontecendo na política atual. Sem dúvida, o sentido atribuído à história, aqui, é *exemplar*, mas com a pretensão de motivar os jovens para ações e transformações, pois entender a conjuntura é fundamental para a atuação cidadã hoje. Outro exemplo, fornecido na segunda entrevista, é dos Cursilhos da Cristandade, dos quais ela tentou participar e nunca conseguiu. Hoje, a professora sabe que os cursilhos foram elaborados por um padre vinculado à CIA e

destinados apenas às elites. Era o padre quem indicava as pessoas que poderiam ou não participar e ela nunca foi escolhida.

Essa mudança de entendimento do período que a professora vivenciou é justificada por ela através do seu conceito de desenvolvimento histórico: *“É um fluir contínuo de energia que vai caracterizando a mudança em todos os sentidos: econômico, social, o próprio homem. Hoje eu penso de uma forma que não pensava 30 anos atrás”*. E talvez seja por isso que suas estratégias de atribuição de sentido passem pelo *genético* e pelo *exemplar* – porque sua concepção de processo/desenvolvimento histórico exige tanto a compreensão do tempo enquanto mudança contínua como fornecedor de regras gerais para essas mudanças. Se as mudanças são para melhor ou não, é uma incógnita frente à Responsabilidade Planetária:

Deveria ser pra melhor. Mas nós constatamos hoje que ... nós aumentamos a pobreza com o sistema capitalista, o sistema neoliberal, aumentamos a pobreza. Há irmãos que não vão ter um teto, não vão ter alimento nesse final de ano, então eu acho que nós não cumprimos ainda com o nosso objetivo de humanidade. De dar oportunidade, um lugar pra todos, um lugar ao sol pra todos.

No entanto, Sofia tem clareza de que não poderia ter feito de outra forma, pois na época sua consciência era diferente. Não se mostra desiludida com seu passado, diz que só voltaria no tempo se fosse com a consciência que tem hoje: *“Então pense passar por toda aquela ignorância de novo do que acontecia no mundo? Ah, eu acho trágico! Eu gostaria, só se eu voltasse com essa consciência que tenho hoje. Se não, não valeria a pena”*. Neste bonito trecho, há semelhanças com as reflexões de Heller e Fehér (1998) sobre identidades, ao dizerem que o “sentir-se satisfeito”, mesmo sem ter feito tudo o que desejava é o que torna uma pessoa decente. Para os mesmos autores, o envolvimento com processos coletivos de autodeterminação, buscando ações emancipatórias que superem as contingências é a realização maior do potencial de ação humana. Sabe-se que Sofia, além do trabalho como professora, foi voluntária em obras de ação social, quando ela aprendeu mais sobre *“mentalidade das pessoas carentes”* e fortaleceu sua confiança na construção da dignidade humana – aquilo que ela conseguiu conquistar (autodeterminação individual) e que gostaria que todos tivessem acesso:

parece que a dignidade passa assim: “eu estou contente com o lugar que eu estou no mundo”. É alguma coisa que é difícil definir, mas é alguma coisa que me diria assim: “eu estou contente com o lugar que eu estou no mundo e fazendo o que estou fazendo”. Não seria aquele amargor, o contrário da dignidade seria exatamente o conformismo, aquele amargor, aquela desesperança, aquela tragédia de olhar para os outros e ver que eles têm um lugar ao sol e ele não.

Na entrevista, Sofia dá muitas indicações de como acredita que a dignidade de Homem Novo poderia ser alcançada, inclusive citando o exemplo do movimento católico (mas de caráter ecumênico) Focolare, que tenta criar núcleos de partilha visando a três objetivos principais: a criação do homem novo a partir da educação das crianças, a economia de comunhão (em que as empresas não concorrem, mas se ajudam) e a assistência social. É um exemplo que Sofia admira, mas que também critica, apontando as fraquezas de todas as pessoas frente ao trabalho da partilha. Assim, apesar de Sofia ser uma entusiasta da autodeterminação coletiva, ela não participa ativamente de nenhum movimento que leve a isso – a não ser o trabalho como professora.

A questão valorativa da “dignidade” é central na identidade de Sofia enquanto professora de história, que, além de ser responsável por “fazer a diferença” através da reflexão sobre o processo histórico, também deve ser um exemplo moral. A professora tem dificuldade em articular coerentemente essa resposta, por se tratar de um julgamento moral, temendo ser demasiado parcial. A Tabela 1 mostra que, na consciência histórica *exemplar*, as identidades se resolvem a partir da competência com as regras que, desde que conhecidas, são orientadores temporais com validade acima da conjuntura. De outro lado, a consciência histórica *genética* preza pela inter-relação entre diferentes pontos de vista, a identidade acontecendo pela individuação das decisões. Por isso, Sofia parece estar tranqüila com relação à sua própria identificação como professora de história (sintoma, talvez, da fase de Desinvestimento e Serenidade), mas já não consegue pensar o mesmo com relação ao outro:

o professor digno é aquele que defende os seus valores, mas aí nós entramos numa questão muito complexa eu acho, porque eu soube de professor inclusive que se droga e está em sala de aula e isso em Ensino Superior, então eu fico pensando: “será que eu estou errada?”. Mas o professor digno é aquele que tem uma formação sólida, que tem valores, não precisa ser necessariamente um católico, um adventista, mas que tenha um desenvolvimento espiritual, que tenha essa compreensão dessa nossa humanidade que eu insisto tanto que precisa ser valorizada. (...) Nós vivemos num momento de transição e de repente o que valia

não vale mais. Então é complicado dizer “o professor digno é aquele que tem que ter esse valor, aquele valor, tem que ser honesto, tem que ser isso, tem que ser aquilo”. Eu acho que até não teria como eu colocar assim, mas por conta desse efervescer de valores que acho que mais uns 15-20 anos tudo se acalma e nós vamos começar a perceber realmente a Nova Era aí. Mas por conta disso, pelo menos aquilo que ele acha que é importante pra ele servir de exemplo, quer ele queira ou não o professor serve de exemplo pros mais novos. (...) Se ele é olhado como exemplo, ele não pode... enfim... caminhar assim pra, pra valores que ... ahm... que joguem o homem na sarjeta. Valores que o inferiorizem. Talvez a melhor colocação seja essa: o ideal que o professor persiga, o professor digno persegue valores que elevem a pessoa. Que levem o homem a ele próprio. Acho que seria isso.

Assim, se por um lado Sofia preza certos valores, considerando-os indispensáveis, também procura cuidar para não generalizar seu ponto de vista, encontrando salvaguarda, novamente, na “humanidade”. Enfim, para Sofia, deve-se pensar em termos de humanidade e não de indivíduos, pois o prejuízo de um povo específico atinge a toda a humanidade. E, a partir deste ponto da entrevista, Sofia desenvolveu sua argumentação sobre o mundo que deseja, amparada pelo elemento de experiência “Bomba atômica” e pelas questões desequilibradoras colocadas tanto por mim quanto por ela. Os conceitos de *humanidade* e de *homem novo* permeiam as memórias levantadas e indicam o sentido das projeções de futuro. Verifica-se que as memórias são suscitadas e organizadas pelas mudanças que se pretende interpretar, assim como existe a tentativa de estabelecer a narrativa pela inter-relação dos pontos de vista (principalmente no que se refere ao julgamento do papel do professor de história). Desse modo, predomina a consciência histórica *genética*, auxiliada, em parte, pela forma *tradicional* no que diz respeito à identidade e ao conceito, pois algumas normas e regras são consideradas possuidoras de valor constante, apesar das mudanças temporais, principalmente no que concerne à mobilização política e religiosa.

Agnes Heller explica que a inserção na Conjuntividade implica no estabelecimento de identidades relativas àqueles com quem somos contemporâneos: “Nosso início de fim, como nossos tempos ‘idos’ e os ‘por vir’, o passado e o futuro nossos, estão relacionados com os outros. Nosso passado é o futuro de outros, assim como o nosso presente é o passado de outros. Somos os outros” (1993, p. 55 – grifo da autora). O transcender seu próprio tempo (idade presente-presente, nos termos de Heller) implica no aprendizado de regras e valores que não foram criados hoje (fazem parte de uma idade passada-presente), que pretendemos preservar e transmitir, visando à criação de um futuro. Assim, em Sofia

é possível verificar a existência de uma consciência histórica preocupada em construir um futuro – uma utopia – a partir da idéia de Conjuntividade, que implica na interpretação do passado como um “passado-presente”, a partir dos valores que a Responsabilidade Planetária impõe: *“eu tenho certeza de que eu fiz o possível, dentro das minhas possibilidades.”*

3.4 OLGA (Entrevista Presencial)

esquerda & direita, direitos & deveres,
os 3 patetas, os 3 poderes
ascensão & queda, são dois lados da mesma moeda
tudo é igual quando se pensa
em como tudo deveria ser
há tão pouca diferença e há tanta coisa a escolher

nossos sonhos são os mesmos há muito tempo
mas não há mais muito tempo pra sonhar

Humberto Gessinger

Os primeiros contatos com esta professora aconteceram a partir daquilo que Fonseca (1998) chamou, em seu trabalho, de Rede de Colaboradores, pois conheço a orientadora da escola em que ela trabalha e solicitei que indicasse um professor de história que estivesse disposto a colaborar com a pesquisa. Olga concordou em conceder depoimento em sua hora-atividade, nas dependências da escola, pública estadual. A primeira entrevista foi bastante difícil, pois a sala em que estávamos era compartilhada com a Orientação Pedagógica e o movimento de alunos era freqüente. A segunda entrevista aconteceu na manhã em que havia Festival Cultural e todos os alunos estavam no salão da escola. Os professores encontravam-se reunidos na sala dos professores, corrigindo provas e preenchendo livros de chamada, mas Olga estava em outra sala de aula, sozinha, lendo e planejando aulas. No início, a entrevista centrou-se nas perguntas pré-elaboradas, mas a professora não teve medo de contar detalhes importantes de sua trajetória de vida, indispensáveis para a compreensão de suas decisões e angústias hoje. Olga

envolve os ouvintes com facilidade ao contar sua história de vida (importante para seu “agora” e para os interesses da pesquisadora) e as afinidades encontradas foram fundamentais para a boa relação que se desenvolveu entre professora e pesquisadora.

Olga nasceu em 1965, no interior do Paraná, e ainda na infância mudou-se para Ponta Grossa porque sua família desejava que os filhos estudassem mais. A formação básica aconteceu toda em escola pública e Olga estudou inglês por muitos anos, porque, na adolescência, seu desejo era ser Secretária Executiva. Iniciou o curso de Letras, porém, decidiu sair da casa dos pais aos 18 anos e precisou buscar emprego, portanto nunca terminou esse curso. Conseguiu um trabalho como professora de Inglês no interior do Paraná, próximo a uma reserva indígena e a um assentamento do MST e lá começou a lecionar. Certo dia, um agrônomo, líder do assentamento, chamou sua atenção para o fato de estar ensinando inglês para aquelas crianças “*de pé no chão*”, quando não era disso que elas precisavam. Ela já estava se questionando a respeito e passou a assumir mais aulas de história e abandonar as de inglês. Olga e o engenheiro acabaram casando-se e ela iniciou a Licenciatura em História, numa Universidade Estadual próxima. Além disso, vinculou-se ao MST, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores da cidade, à Pastoral da Terra e da Criança e a outras organizações, de cunho ecológico. Seu nome foi escolhido por analogia a Olga Benário – ambas transitaram por movimentos políticos de esquerda e tiveram por companheiros na vida os que também eram companheiros na luta.

Durante o curso de graduação, porém, acontece um inconveniente com seu marido ao resolver um problema para o assentamento: ele falece, supostamente porque passou mal durante um almoço e tomou medicação errada, sem que ninguém oferecesse a Olga explicações satisfatórias. Assim, viúva e com três filhos, ela precisou terminar a graduação, fez um curso de especialização e depois voltou para Ponta Grossa, onde continua trabalhando como professora de história. Já chegou a ser aprovada em programa de mestrado, mas não iniciou por causa dos filhos.

Olga está num momento entre a Estabilidade e a Crise, tendo passado por fases de Diversificação. Há 20 anos que trabalha em escola pública, com algumas incursões na pesquisa científica, na política e na arte. Ela demonstra segurança e confiança em seus preceitos como professora de história e educadora, embora as

mudanças externas constantes tragam freqüentes momentos de “pôr-se em questão”, que são vividos por ela de forma intensa. Com evidente politização à esquerda em suas falas, Olga demonstra sofrer com as ambigüidades e desilusões provocadas pelo embate teoria-prática. No caso da história como ciência e sua aplicabilidade na escola, a professora parece ter resolvido esse conflito a partir de dois eixos – ensina aquilo que os alunos precisam aprender e procura conhecimento naquilo que, nas palavras dela, escapa “*da ordem masculina/branca/ocidental e cristã*”. Por isso, suas leituras passam pela literatura infantil, piadas, auto-ajuda e os exemplos que ela cita: O Código da Vinci, A Arte da Felicidade (Dalai-Lama) e Malleus Maleficarum. Não há dúvida que as memórias evocadas pela professora passam por este crivo – que vai do feminismo à militância ecológica, passando pela espiritualidade não necessariamente cristã.

Olga faz parte do MST, é filiada ao PT, é sócia de duas ONGs (uma de preservação ambiental e outra da Floresta das Araucárias), além de atuar na Pastoral da Criança, na Pastoral da Terra e na Pastoral Operária. Em alguns desses movimentos, teve curtas passagens e acompanha de longe (no caso da Pastoral Operária). Em outros, participava ativamente em outra cidade e agora, em Ponta Grossa, não obteve o mesmo nível de identificação (no caso do PT), por ser contrária a algumas ações que o partido tomou após alcançar o poder. Para a professora, participar desses movimentos tem uma grande importância para a atuação como professora de história, trazendo uma categoria central em sua narrativa – a vivência – porque a Universidade não lhe trouxe as respostas que esperava. A importância de adquirir experiência pelas “vivências” é ressaltada durante as duas entrevistas, como se percebe neste trecho:

Principalmente na aprendizagem. Se você se envolver com o grupo, você não vai ler o que alguém escreveu sobre o grupo, você vai sentir a realidade. Quem é que fazia isso? Não eram os Iluministas, os escritores, pra eles escreverem... o, o ... Paulo Coelho, ele vai, ele agora escreveu o último romance, ele vai viver no local pra escrever o romance. Entende? Pra ele poder tirar a essência e a profundidade necessária.

Em suas relações com o tempo e com a história, os elementos da memória articuladores das narrativas são: a morte do marido e os problemas da escola, principalmente os alunos. Para ela, muito mais que o conhecimento adquirido nos

livros da “história oficial”, as vivências (a história de vida) e os valores são orientadores das escolhas e decisões:

[a história] Ela te dá caminhos, não te dá respostas. Eu achei um monte de caminho. E resposta realmente a gente acha dentro da gente. Você vai optar, você vai fazer as tuas escolhas. Você é 100% responsável pelas tuas escolhas. (...) A história dá muitos caminhos pra gente. Eu acho que é uma das matérias mais importantes que tem é história. Porque ela te abre os caminhos, você consegue enxergar os caminhos que você não enxergava. Só que eu quando eu fiz história eu queria respostas. Eu queria respostas pra aquele povo passando fome, eu queria resposta pra morte do meu marido, eu queria resposta pra eu ter feito tudo certo e não ter dado certo. Eu queria respostas pra mim, como ser humano, como pessoa. E eu acabei descobrindo que a história me abriu muitos caminhos [ênfase] e a opção é minha.

Segundo Olga, em suas aulas, fala-se tanto da história que está no livro didático quanto de tudo o que está em voga na televisão no momento: o campeonato brasileiro, a estréia da novela, o “mensalão”. Para ela, é importante dar sentido às informações transmitidas pelo professor, o que está muito próximo da identificação. Quando trabalha algum conteúdo da história, pretende que os alunos “incorporem” determinados grupos, por vezes, a turma é dividida entre coronéis, posseiros e jagunços; outra entre índios e portugueses, porque o papel do professor de história é:

levar o máximo de informações possível pro aluno. E ele precisa estar bem informado, ele precisa estar lendo, ele precisa estar ouvindo, ele precisa estar assistindo novela. Eu leio livro de piada, pra saber algumas piadas, às vezes quem sabe até da história do Brasil, só que eu vou procurando a essência dessa piada, porque surgiu isso, essa indagação o tempo todo. Eu acho que o papel do professor é despertar a curiosidade do aluno, que ele seja curioso pela história dele (...) mas a história do livro [didático] não fala dele. O adolescente e a mulher estão fora da história. Porque é uma história masculina, branca, ocidental (porque nós não trabalhamos Oriente aqui), ocidental e cristã. Ela não é ortodoxa, ela não é revolucionária, ela continua sendo uma história totalmente tradicional, a história do livro didático. É luta pelo poder, guerra, homem, branco, ocidental e cristão.

Indagada sobre o momento histórico (de história de vida ou não) que a marcou e que orienta suas ações ainda hoje, Olga citou, além da morte do marido, uma narrativa própria que interliga questão dos judeus, dos árabes e dos japoneses frente às armas:

Eu estou agora no momento muito ligada praquela questão dos judeus. Os judeus foram pegos desarmados, indefesos, e conduzidos para as câmaras de gás de uma forma assim ...(...) E aí veio esse negócio do desarmamento nosso aí, aonde querem desarmar a população. E os povos do Oriente Médio que viveram isso, digamos os judeus, eles têm na cabeça deles agora que eles precisam se armar! Eles precisam se armar pra ninguém pegar eles desprevenidos daqui pra frente. E o Japão, que durante a Segunda Guerra Mundial, atacou a Base Naval dos EUA de Pearl Harbor, porque eles tinham um poderio de aviões muito grande, e os EUA tinham um poderio naval muito grande, eles acharam que eles acabando com os navios norte-americanos eles teriam a supremacia da guerra. Eles teriam a supremacia do poder. E vai os EUA lá e coloca duas bombas atômicas. Então eles [os japoneses] são os primeiros a lutar pela paz. Porque o Japão foi guerreiro. E tanto ele atacou e matou quanto ele foi destruído e quem viu a questão das bombas atômicas não esquece até hoje! Foi no meio do povo, foi no meio da cidade! Quem sobreviveu a isso, acha que o mundo tem que se desarmar. E os judeus e os povos, todos os povos ali do Oriente Médio acham que ninguém pode pegar eles desprevenidos daqui pra frente, que eles precisam se armar.

Na época da entrevista, estava bem próxima a votação do Referendo sobre o desarmamento. Esse pode ser identificado como um momento que lhe causou desequilíbrio, ela precisava de algo que orientasse sua decisão e buscou em elementos da história argumentos que atribuíssem significado à sua carência de orientação. Aparece aí a narrativa histórica como forma de organizar situações passadas, perante uma necessidade presente a fim de orientar a decisão futura.

Os movimentos sociais e a participação política são considerados muito importantes para a sua formação como professora de história. São eles que trazem as vivências que ela considera tão importantes para a tomada de decisões e como orientação na vida profissional. Cidadania só se ensina se o professor sabe ser cidadão e carrega sua bandeira. Olga procura articular de forma coerente a utopia que defende para a escola e a sociedade com a realidade que encontra na escola:

Todos os professores deveriam carregar uma bandeira e deveriam se identificar com o conhecimento. Eu bato muito nessa tecla nos conselhos de classe. Dizem assim: "Olga, se você visse como é que vive aquele aluno". [aumenta o tom de voz] Você quer reprovar o aluno. Ele não fez nada o ano todo, não trouxe caderno, não trouxe livro e você sabe que ele é inteligente. Você sabe que ele é inteligente mas ele não fez. [diminui] (...) O meu trabalho é dentro da sala de aula. Eu vou fazer meu trabalho dentro da sala de aula da melhor forma possível. O aluno por mais problema que ele tenha lá fora, dentro da sala de aula se ele assistiu minha aula ele consegue fazer a minha avaliação. (...) E também você não consegue dentro de um ambiente escolar desse aqui dar liberdade pra aluno. Você precisa ser um pouco ditador dentro de sala de aula, então eu me questiono um pouco: "Será, menina, que você não está falando uma coisa e fazendo outra?". Eles entram no portão, fecham os portões, é como se fosse um presídio, como se a sociedade estivesse colocando eles aqui pra não ter que se preocupar com eles lá fora durante pelo menos um período. Cada um tem a sua cela, e dentro da sua cela cada um tem a sua solitária que é a sua carteira, tudo cercado por muros mas não pra segurança deles, pro bem-estar deles, mas quem sabe até pro meu bem-

estar, aonde que muda de carcereiro a cada 45, 50 minutos. E você joga lá dentro português, joga lá dentro matemática, joga lá dentro ciências, e joga lá dentro história e você tem que pensar, que tem objetivos, e tem isso... então você pensa "gente, que tortura!"

Olga ressalta que ela gosta muito de ensinar história, mas, às vezes, a burocracia e as dificuldades de se conseguir uma simples extensão para ligar a TV acabam por desanimá-la. Por isso, ela pretende aposentar-se o quanto antes, para poder trabalhar com outras coisas, como artesanato, flores, trabalho com os índios, tudo relacionado com história, mas longe da sala de aula. Sente necessidade de trabalhar com teatro, ou até como palhaça, porque diz que a escola tirou dela a alegria. Ao mesmo tempo em que ama seu trabalho, sente-se diminuir pelas dificuldades.

Assim, não é apenas no conhecimento histórico (acadêmico ou não) que Olga encontra respostas, mas nas suas vivências. É a quantidade de experiências acumuladas que a faz ter coragem para seguir em frente, sejam quais forem as dificuldades. Percebe-se que é a ligação do processo histórico coletivo com sua vida individual que permite formar o sentido da ação, pois para a professora só é possível compreender a situação presente de sua escola considerando-a no contexto educacional brasileiro. Histórias (desde memória histórica até memória individual) são evocadas o tempo todo, cujo desenvolvimento ajuda a construir o sentido de temporalidade. Olga consegue inserir sua Pessoaalidade na Conjuntividade por meio de estratégias *genéticas* e *críticas*, realizando o trabalho de conhecer o outro para conhecer a si próprio.

É interessante o exercício de estranhamento realizado por ela na citação acima, o olhar dirigido à sua própria rotina como se fosse distante, constatando o absurdo do sistema em que trabalha (de seu ponto de vista). Ela não pode negar completamente a estrutura da escola (a não ser no caso de aposentadoria, como projeção para futuro), mas está consciente das possibilidades transformadoras de sua ação e resistência, também pelo fato de ser professora de história: *"Eu acho que eu acredito muito em mim. Eu acho que os meus valores, a minha vivência, é aí que me levou a fazer o curso de história, porque eu comecei a ver que aquilo tinha muito mais essência do que simplesmente dar aula de inglês pra eles"*.

A impressão que se tem, à primeira vista, é que a professora assume o discurso de que o conteúdo não é importante, mas sim as capacidades dos alunos

de estabelecerem relações e criticarem o presente. No entanto, a professora finca pé no que considera a essência do seu trabalho. O papel do professor de história é, sim, passar informações, porque elas são ferramentas indispensáveis para seus alunos. Porém, a informação precisa ter sentido e quem ajuda a dar este sentido é o professor. Afinal, se na sua vida particular tudo precisa ter sentido, também para seus alunos as coisas têm de ser importantes e úteis. E nenhum conteúdo é inútil, Olga diz trabalhar todos os conteúdos propostos no currículo:

É um vai-e-vem, você vai lá na história, estuda a história, mas eu não deixo, antes de fechar o conteúdo, puxar até os dias atuais aquela mesma questão. Ela acabou no meio do caminho, mas ela deu espaço pra uma outra coisa (...) daqui pra frente pra onde que a gente vai, o que é que a gente vai conquistar. Tem que achar algumas maneiras de viver! Quem tem que achar? Nós. Ou quem está vindo pela frente!

Sua concepção de processo histórico também vem permeada de críticas. Para ela, a história política (que também é cristã, masculina, branca e eurocêntrica) é cíclica, porque sempre se repetem as disputas pelo poder. A história masculina está se estagnando, pois o homem permanece fechado dentro de si mesmo. Há outras parcelas da história que não estão se repetindo, como a mulher, que está aprendendo e que está constantemente se transformando. Hoje ela já pode tomar atitudes que antes não poderia:

Eu posso tomar atitudes, hoje. Na Idade Média eu não poderia. Seria... (...) enterrava o marido a mulher morria junto, enterrava junto, queimava viva. E até hoje ainda tem primazia né. Aonde que ela é muito machista, a mulher não tem opção. E eu vejo que eu tenho opção. Se eu decidi sair daqui ir embora pra outro lugar eu vou. Eu vou, carrego meus filhos, levo meus filhos, por enquanto eu dando a base pra eles eu posso levar pra onde eu quiser, se conseguir emprego, trabalhar.

Portanto, na visão de Olga, o processo histórico não pode ser uno, o que se configura como um problema na história a ser ensinada, pois os adolescentes, as mulheres, o povo em geral não aparecem nos livros didáticos ou na fala dos professores. Daí a importância do professor ter “vivências”, mas com o cuidado de não fazer do seu saber uma ilusão, uma visão demasiadamente utópica e parcial do mundo e da sociedade.

Assim, conclui-se que as experiências vividas por Olga estão articuladas com suas narrativas. As memórias evocadas, as estratégias de atribuição de sentido e o estabelecimento de balizas orientadoras (mesmo que não perfeitamente estáveis) estão perpassados por sua ligação com os movimentos sociais (principalmente os vinculados à questão agrária), sua concepção de história distante da dita “oficial” e sua confiança na possibilidade de mudança coletiva. Percebem-se alguns desses aspectos na análise que Olga faz do destino de uma outra nação, mas que, na essência, não difere muito do seu próprio povo, seja dos Sem-Terra, seja dos seus alunos da periferia ponta-grossense:

É, isso bem que está aparecendo bastante isso agora, está aparecendo bastante agora grupos mais extremistas que procuram defender eles como os templos do poder, uma coisa bem centralizada. E é uma coisa que aparece pro povo se defender, digamos o armamento no Oriente Médio que o povo não está tirando benefício disso. O povo do Oriente Médio é pobre! É um povo sofrido, um povo que não pode plantar porque nada dá naquela terra lá porque é só areia. Eles precisam comprar tudo e eles têm a maior riqueza do mundo que é o petróleo hoje. Mas a riqueza não é do povo, a riqueza é do governo. O poder não é do povo, o poder é do governo. Entende? E se põe o poder na mão do povo, eles dizem que é o anarquismo, o anarquismo em si não é anárquico, o anarquismo ele é você ter liberdade, mas ter liberdade com consciência e o anarquismo não é sinônimo de bagunça, mas precisa ter um governo forte. Precisa ter um governo autoritário. Então formou-se na cabeça do povo que a gente precisa ter as nossas regras, alguém segurando a nossa rédea, a gente precisa de um governo. E esse governo usa o seu poder pra manter o poder. O que a gente vê nos livros de história é a manutenção do poder. É a briga e a luta do poder, desde os livros de 5ª série até os de Ensino Médio.

Em suma, é possível perceber a predominância da forma de geração de sentido *genética*, mesclada com a forma *crítica*. Olga utiliza os elementos da memória (como no caso da reflexão histórica em função do referendo sobre o desarmamento) como campos abertos para os acontecimentos futuros. Nesse sentido, é bem visível a história lida “oferecendo caminhos” e ajudando a formar estratégias de ação, porém sem impô-las. O tempo é concebido como desenvolvimento, em que pontos de vista diferentes estão em inter-relação. Percebe-se que as formas de significação *crítica* aparecem muito mais quando ela fala da escola e do trabalho do professor. A forma como a escola é organizada é constantemente posta em dúvida, assim como o consenso sobre o papel do professor. Olga pretende romper com certas convenções entre os educadores, pois a organização e o cotidiano escolar são constantemente postos em julgamento. Segundo Rösen (2001c), a identidade na forma *crítica* se dá pela negação de ordens

obrigatórias, modelo em que Olga parcialmente se encaixa, porque ela aparece tanto como uma apaixonada pela história, quanto como uma contestadora da imposição dos pontos de vista ocidentais, masculinos e cristãos sobre os demais.

Não se trata de tentar caçar ambigüidades ou contradições na narrativa da professora, mas atentar para o fato de que as formas de atribuição de sentido da consciência histórica não aparecem no real tal e qual elaboradas na teoria. O trabalho de atribuição de sentido e significado à vida prática e de construção e manutenção de identidades realizadas pela professora demonstra a tentativa constante de se equilibrar entre o sonho e a realidade, entre a crítica e a compreensão, entre a contingência e a revolução. Olga tem formação política sólida (em movimentos e partidos que podem ser considerados, grosso modo, “progressistas” ou “de esquerda”), aliada, no entanto, à experiência mais marcante de sua vida - a morte do marido que “*vivia pelo sentido*” – e à necessidade de buscar o seu sustento e o de seus filhos. E isso pesa sobre a forma de interpretar o mundo: ao mesmo tempo em que a utopia deve ser buscada dentro da organização escolar e da forma como suas aulas são conduzidas, é necessário que se respeitem horários, que se cumpram currículos e que os alunos mantenham a disciplina. Encontrar uma forma coerente de localizar no tempo o seu “eu” não parece ser tarefa fácil para Olga. E é assim que ela tenta responder como faz para alcançar o equilíbrio entre os seus sonhos e a vida real, alcançando “*o meio termo entre o sonho e a realidade*”.

São as frestas da história, nessas brechas, entre o caminho que eu sigo das sete até o meio-dia, eu sondo todas brechas. É, dá uma espiadinha aqui, ali. Dentro desse limite. Dentro do limite. Sou uma pessoa que estabelece alguns limites na parte profissional. Na parte pessoal acho que a gente acaba tendo assim uma vida, eu tenho uma vida “real”, e a vida dos sonhos, como toda pessoa. Mas eu não posso dentro da sala de aula passar o sonho, e sim a filosofia. A filosofia do sonho. Porque os alunos também sonham. Sonham os sonhos deles e não os meus. O mundo está precisando de gente que pense diferente.

Olhando para a caracterização que Heller e Fehér realizam sobre a insatisfação das pessoas dentro da sociedade moderna, talvez surja alguma luz sobre os dilemas com que Olga trabalha. Para os autores, a insatisfação é o que move as pessoas dentro de uma sociedade insatisfeita (que é como eles caracterizam a sociedade moderna). As pessoas da modernidade têm consciência de que nascem contingentes, mas, pela interpretação do tempo, são capazes de

construir alternativas. A questão existencial da vida moderna é a imagem da corda bamba para Rösen (2001c): de um lado, saber conduzir o destino sem renunciar à liberdade ou agarrar-se ao fado e, por outro lado, saber entender o contexto sem cair no totalitarismo. Por isso, “*A discrepância decisiva e intransponível entre esperança e experiência é motivo de constante insatisfação e descontentamento*” (HELLER e FEHÉR, 1998, p. 36) e é isso que desestabiliza as identidades temporais. Para Olga, a saída é procurar o equilíbrio entre a necessidade material e a utopia. Assim, ao falar sobre o trabalho com os alunos, Olga tem esperança de estar cumprindo o seu papel, mesmo limitada pelo contingencial da escola:

Eu tenho bastante coisas pra lutar dentro da instituição. Eu acredito que a sala de aula transforma, eu acredito no que o meu trabalho transforma. Eu acredito muito nisso. Claro que tem momentos que você desacredita, que você de certa forma abre. Mas, sabe, eu acho que esse mundo não é o meu. (...)É porque dá impressão que às vezes o sonho está além da realidade. O que eu espero é muito mais do que eu consigo. E isso causa frustração, porque você espera muito mais.

Entre o sonho e a realidade, Olga faz o possível para interpretar seu presente, projetando para o futuro um tempo em que ela poderá voltar a admirar a beleza do mundo “*Porque eu perdi muito da alegria dentro da sala de aula*”. Para isso, Olga lança mão da história a partir de duas frentes. Uma, mais passageira, em que os conteúdos da história coletiva são interpretados a fim de orientar sua ação e esclarecer seus pontos de vista. Outra, de caráter mais permanente, são as elaborações de sua memória individual, principalmente o tempo vivido ao lado de seu marido.

3.5 ESTER (Entrevista presencial)

No ano décimo quinto do império de Tibério César, sendo Pôncio Pilatos governador da Judéia, Herodes tetrarca da Galiléia, Filipe, seu irmão, tetrarca da Ituréia e da Província da Traconítides e Lisâneas tetrarca da Abilínia, sendo pontífices Anás e Caifás, o Senhor falou a João, filho de Zacarias, no deserto.

Lucas 3, 1-3

Ester, professora com 15 anos de carreira em escola católica particular e iniciando em 2006 suas experiências com escola pública, mostrou-se bastante acessível e entusiasmada com as entrevistas. Falou bastante sobre sua infância e adolescência, sobre seus sonhos, projetos e realizações e também sobre os problemas de seu cotidiano. Nascida, criada e formada em Ponta Grossa, estudou a maior parte da vida em escolas públicas, apenas o curso de Magistério foi realizado numa escola católica particular da cidade, num momento em que sua família já possuía melhores condições de vida.

As entrevistas com Ester aconteceram na escola particular onde ela trabalha, quase sem interrupções externas, o que permitiu a construção de uma conversa íntima e permeada da emotividade característica da professora, principalmente ao falar de seu pai, de alguns alunos e de seu orgulho em ser professora de história. Em outros tempos, já fomos professora e aluna nessa mesma escola, o que possibilitou que as relações e transformações vividas do outrora para o então estivessem ainda mais vivas naquele momento. Assim, a situação da entrevista era um momento para o qual se devia atribuir sentido e que movia identidades tanto da professora quanto minhas.

Ao contrário dos outros professores, Ester falou muito sobre sua infância, destacando conscientemente que essas memórias são fundamentais para a sua construção identitária atual. Ela conta que seu pai, embora sem formação específica, lecionou em escola rural e foi como professor que conheceu sua esposa. Ester conta que foi com o pai que aprendeu ética, respeito, religião e o amor pelo ato de ensinar.

Na infância, ela teve que trabalhar vendendo as verduras que sua família cultivava, mas não deixou de estudar e de brincar – momentos que ela também recorda com carinho:

Nunca fui privada de brincar. Brinquei de tudo que você possa imaginar. Brinquei no mato de casinha, de caverna, de cipó, de pular corda. Todas as brincadeiras, nós tínhamos, que da época eram evidentes em qualquer menina, eu fiz: bonecas e tudo o mais.

Como já dito, Ester frequentou o curso de magistério e prestou vestibular, de início, para Jornalismo, pois ela demonstrava ser uma pessoa com muitas habilidades comunicativas. No entanto, acabou fazendo novo vestibular, desta vez para Licenciatura em História e nunca cursou Jornalismo, segundo ela, por convicção de que seu caminho era o da educação. Concomitante à graduação, Ester trabalhou como secretária no comércio. Logo que formada na Universidade, por indicação de uma colega (uma religiosa que era sua amiga no curso), começou a trabalhar na Escola em que até hoje atua, numa carreira que definida por Ester como “*uma bênção*”. O nome Ester foi o eleito para esta professora por ser de personagem bíblica com forte afinidade pelo pai, já que referências à religião católica aprendida com o pai são uma constante em sua narrativa.

Todas essas informações são contadas por Ester com riqueza de detalhes. Parece que essas lembranças são muito caras e muito importantes para o exercício de mostrar “quem sou eu”. Fica evidente no depoimento que Ester, com 15 anos de experiência profissional, encontra-se bem estabilizada e confiante em sua capacidade de enfrentar os problemas da escola, assumindo que precisa buscar sempre novos conhecimentos, pois pretende iniciar um curso de Especialização em Educação Especial. Além disso, no momento da primeira entrevista, Ester estava na expectativa de iniciar o ano seguinte com um período de trabalho em Escola Estadual e na segunda entrevista foi possível constatar que efeitos essa mudança teve sobre suas convicções. Em novembro de 2005, Ester mostrou-se segura:

Não me assusta, essa clientela não me assusta. Acho que eles precisam mais do que nunca de professor que queira realmente passar um conteúdo, contexto humano [ênfase] de futuro e fazer com que eles acreditem que eles são tão capazes quanto qualquer outro aluno de uma escola particular. Basta querer. Com todas as dificuldades que vêm pela frente. Acho que é um desafio, mas não vejo como um medo de enfrentar. Acho que é uma coisa que me chama muito a

atenção e que eu posso estar enganada, nunca trabalhei, mas vai ser fabuloso, tanto quanto aqui.

E, de fato, em março de 2006, a professora continua empolgada e fascinada com a profissão, quando perguntei o que foi que mudou com a nova experiência na escola pública:

Primeiro que o que eu ouvia da escola pública não é o que eu estou vivendo na escola pública. Eu estou numa escola em que os parâmetros de organização, de administração e direção são espetaculares. Eu não tenho, não posso dizer pra você agora até a questão de rendimento, porque eu não fiz ainda avaliações, (...) mas a organização do colégio em que eu trabalho, a competência da equipe pedagógica e da administração eu comparo com uma escola particular. Posso dizer pra você que eu estou muito bem assessorada. Materiais didáticos a escola provém o básico (...) que você precisa, todos os mapas que você necessita, retroprojetor, projetor de slides, biblioteca muito boa, DVD, vídeo, salas pra isso. (...) Porque a minha angústia era quando eu entrei no sistema era o contrário, sabe, era não me adaptar à falta de organização estatal. Eu estou vivendo uma realidade completamente oposta ao que eu ouvia dos meus colegas e de algumas pessoas até então. Usam o uniforme, os alunos entram com o uniforme, não mascam chicletes, não usam boné, não saem intervalo de aula das salas. Existe uma equipe que direciona a liderança dentro da sala de aula (...) são propostas oficinas pedagógicas durante o ano, já planejamos algumas, viagens, passeios, já tem algumas propostas durante o curso do ano. Então eu estou muito bem estruturada. O livro didático de história lá é excelente (...). Acredito que não tem por que não dar certo. Eu estou me sentindo muito bem, uma experiência favorável.

Nesse trecho, alguns aspectos centrais da narrativa mostram-se: a preocupação da professora com relação à disciplina (os alunos usam uniforme, não mascam chicletes), com a organização e com a crença no papel formador da escola, além da sua estabilidade identitária. Ester está sempre contando uma história, citando um exemplo, lembrando de algo, ao mesmo tempo que postula que conhecer os conteúdos da história é fundamental para que o aluno saiba agir em seu futuro. Para Ester, a história é uma disciplina muito abrangente, na qual uma infinidade de conhecimentos além do mero conteúdo é disponibilizada. E nisso se reflete o papel do professor de história, de ir além do conteúdo:

Pelo mérito de ter uma disciplina ao qual você pode trabalhar todos os lados, todos os sentidos, você pode trabalhar a moral, você pode trabalhar a ética, você pode trabalhar o lado ecológico, você pode trabalhar política, religião, sociedade em geral, você pensa que é uma das disciplinas que te favorece muito pra conduzir um verdadeiro cidadão, conduzir uma pessoa. Conduzir não digo, mas orientar, informar a pessoa que tem um padrão profissional e humano melhor. Não é só passar, repassar aquele conteúdo. Não é repassar o que foi, quando foi, causa, conseqüência, entende? Mas é você mexer, você remexer o fato e os

envolvidos e você nesse momento você poder relacionar com a pessoa, com o atual, com a política hoje, com essa questão de ética, sabe? [ênfase] De fidelidade, que falta no nosso contexto contemporâneo. Que você pode realmente trabalhar até na perspectiva de futuro. Acho que a história lança muito isso como perspectiva de futuro.

Segundo Ester, o professor precisa estar apto a “ler” em seus alunos aquilo que eles estão precisando para ser boas pessoas hoje, dentro de suas possibilidades de intervenção no mundo e no futuro. Essa perspectiva está muito mais ligada às crenças religiosas que políticas da professora, pois ela defende que, mais importante que a convicção partidária está o respeito pelo que é essencialmente humano. E mais uma vez se reforça a importância do professor de história nesse desenvolvimento global do humano:

Eu acho que o professor de história pode ser filósofo, ele pode ser orientador espiritual, ele pode ser orientador num sentido amplo pra ir aonde está o problema, eu acho. Ninguém me provou o contrário ainda. Dessas pessoas que já trabalhou! Agora você não fica filosofando numa aula? Quanto! Sociologia? Quanto! Política? Quanto! Religião? Quanto! Ética? Quanto!

Em suma, o papel da história na escola, na interpretação fornecida pela professora, é ajudar o aluno a se desenvolver como ser humano, principalmente no que concerne a estabelecer e realizar projetos de futuro, a partir do conhecimento do seu potencial. Questionada sobre os momentos históricos que marcaram sua vida, Ester cita, de forma vaga, um acidente de carro sofrido aos 16 anos que a marcou muito e a freqüente lembrança de uma calça laranjada que usava na infância: “*Me marcou assim (...) cada vez que eu lembro daquele momento eu me lembro daquela calça. Não sei se era a única que eu tinha, não sei se era pra passeio, se era pra... não sei!*” e ao dizer isso enfatiza seu lado emotivo e sensível em que também se nota o sentido que dá às mudanças sofridas através do foco da *causalidade necessária* – eventos desconhecidos passam a fazer parte do universo da pessoa, ajudando tanto no autoconhecimento quanto na relação com o seu redor.

Eu sou 100% sentimento. 100% sentimento. Me abalo muito, de ver alguém sofrendo eu sofro junto, sabe, me marca. (...) Eu acho que tudo aquilo que acontece na tua vida, quando você recebe, seja positivo ou seja não tão positivo assim, fica. Fica como marca. E isso te deixa melhor ou pior.

Baseando-se em Agnes Heller (1993), é provável que os focos de sentido utilizados tenham alguma relação com o tipo de ação executada – no caso deste estudo, com a qualidade das identidades assumidas. Pode ser que a *causalidade necessária* expressa nesse trecho e em outros (por exemplo, se o aluno estuda, ele terá um futuro melhor/ se o professor é dedicado, as coisas acontecem) esteja ligada a um tipo de consciência histórica *exemplar*. Porém, não é este o teor geral da narrativa de Ester. Observe-se mais um exemplo, quando a professora responde qual o momento histórico “geral” que a marcou. Ela cita um filme, chamado “A força de um jovem”, em que se discutem temas de racismo e solidariedade sob o pano de fundo do nazismo. Para Ester, o que lhe chama a atenção no filme é: “*saber do que os meus alunos precisam: o sentido da vida, o sentido de viver, de se respeitar, de ter valores, de ouvir pai, de ouvir mãe, de ouvir as pessoas que não querem o mal de forma alguma e que às vezes eles relutam(...)*”.

Nesse sentido, a história contada pelo filme aparece como elemento de orientação frente à sua principal fonte de desequilíbrio: “de que precisam os alunos”. A história aqui pode ser tomada como modelo, ou exemplo orientador de sua vida profissional. Aproveitei, neste momento, para questionar a professora sobre as cotas para negros na universidade pública, perguntando se sua opinião tinha algo a ver com o filme. A professora posicionou-se contrária às cotas, argumentando que considerava uma “*política desvirtuada*” que não educaria contra o racismo e pela humanidade, e que sua opinião não era influenciada pelo filme. O filme aparece, portanto, como elemento orientador face aos problemas efetivamente enfrentados pela professora em seu dia-a-dia. Por mais que seu contexto esteja relacionado com racismo, dele retirou-se a essência que mais interessava – o poder de luta e modificação da realidade que todo jovem possui dentro de si e que o professor deve aprender a desenvolver.

Indaguei, em seguida, quais eram os temas da história que Ester mais gostava de ensinar. Em primeiro lugar, citou Pré-História e História Antiga, devido ao fascínio causado pela grande distância temporal e pelo exótico do assunto sobre os alunos. Brasil Republicano é também muito interessante, pela diversidade de opiniões existentes no período, e também pelas marcas que deixaram figuras como Getúlio Vargas, no jeito de governar até hoje. A professora citou também o período que menos gostava de estudar, o Brasil Colônia, por ser “*muito triste*”:

Essa fase de exploração como colônia e metrópole, esse domínio europeu, esse “civilizado” pregado na época contra o “não-civilizado”, os jesuítas aceitando escravidão de negros, defendendo escravidão de índios, sabe? Ai, não gosto, não gosto, acho muito triste, uma fase muito triste, e que me faz acreditar que esse processo também tem um pouquinho do atual, tem raízes lá, não gosto. Brasil Colônia não gosto.

Da mesma forma que Ester consegue detectar as raízes tristes do Brasil colonial e imperial e a diversidade de opiniões existentes na República, ao analisar a história política recente do Brasil, ela sente-se decepcionada e desiludida. Para a professora, o Partido dos Trabalhadores, com a origem que tem, não poderia ser corrupto, nem deixar de lado o povo que o elegeu. Os escândalos de corrupção, freqüentes em 2005, forjaram uma situação de desorientação bastante forte na professora, que desestruturou seus sonhos (projeções de futuro) e para a qual a busca de explicações nas origens do partido não foi suficiente. Foi preciso recorrer às questões ideológicas, aos princípios gerais que deveriam nortear a política, acima de qualquer partido e colocando, ao fim, a fé na educação:

Não tem como você ser extremamente radical à esquerda, e esquecer que todo ser humano foi criado por Deus e que tem os mesmos direitos e os mesmos princípios. (...) Deus criou o homem pra ser digno, pra viver em amor, em paz, em tranqüilidade. (...) Ser direita ao extremo, valorizar ao extremo esse lado capitalista selvagem, que só conquista, explora, explora, explora, pra mim também não é. Mas hoje o que é que a gente precisa: hoje a gente precisa tirar esse povo que morre de fome! Esse povo que morre na fila de hospital, esse povo que não tem estrutura de vida. Então eu não sei se é ser esquerda isso. Eu não acho que seja isso. Mas eu penso que esse lado tem que ser hoje resgatado. E o único lado, a única forma de resgatar isso, pela política, é a educação, a longo prazo. Médio e longo prazo. Então se o governo não tirar um percentual maior do investimento na educação, a nossa crise política não vai ser sanada. Não tem como sanar a nossa crise política. Porque não há investimento e não há dignidade de envolvimento na educação. Então não sou direita e não sou esquerda. Eu penso que o que tem de ser resgatado hoje é o valor da educação, realmente um repensar da educação, em todos os setores. (...) Porque o que é o professor: ele passa aquilo que tem! Eu passo moral, eu passo política, eu passo religião, eu passo Deus, eu passo conteúdo se eu tenho! [ênfase] Não posso fazer aquilo que eu não tenho! Então o privilégio de se trabalhar numa escola católica, onde você tem um Deus presente (...).

Nem de direita nem esquerda: mas pela educação. E por uma educação digna, ética, permeada de princípios defendidos pela professora a partir da sua religiosidade. Inevitável perguntar se a fé briga com a ciência, ao ensinar história, mas Ester defende e, na segunda entrevista, argumenta que não se trata de fazer doutrinação. Sua fé não se abala com o conhecimento histórico porque o verdadeiro

Deus está acima de tudo isso. O que se ensina na escola são os valores em si e não a doutrina católica. Em relação a isso, sua resposta na pergunta 2 do Questionário 3 é bastante reveladora. Ester, como Sofia, não utilizou nenhuma das alternativas prontas, optou por escrever sua própria resposta, reproduzida abaixo:

Explico que ciência e religião se completam, a Bíblia não explica a evolução, a ciência explica, a ciência não explica a origem de tudo a fé explica, a Bíblia coloca Deus como o Criador. Na evolução dos primatas para os hominóides que dividiram-se em: humanos – gorilas – chimpanzé; Deus deu ao homem a capacidade de raciocinar, inteligência e aos animais não (irracionais).

Assim como Sofia, esta professora concilia ciência e fé de maneira que não entrem em conflito, pois história e religião católica são ambas importantes para a afirmação de sua identidade pessoal. Tanto o amor pela educação quanto a crença religiosa (além dos preceitos éticos e morais), Ester aprendeu com o pai e continuou seguindo em suas experiências posteriores – inclusive no fato de, durante o curso de história, ter travado amizade com uma religiosa. Assim, isoladamente, trechos de seu depoimento podem parecer fala de militante de esquerda (ou, se seguirmos certos estereótipos, típicos de qualquer professor de história); outros trechos podem ser identificados com discurso humanista de caráter iluminista; já outros, essencialmente religiosos. Porém, nenhuma das qualificações é correta isoladamente.

Ester não participa ativamente de nenhum movimento específico da Igreja Católica por falta de tempo, mas demonstra ter um bom conhecimento da doutrina e das possibilidades de atuação em muitos grupos. Considera muito importantes para sua formação pedagógica as vezes em que participou de teatro e coral na Igreja e do Movimento Ética e Cidadania. Além disso, Ester afirma que ser professor é fazer política, por mais que não participe ativamente do sindicato ou de outros movimentos similares. Para ela, o professor faz política porque trabalha com “*visão, compreensão, raciocínio, mudança e cidadania*”.

Corroborando suas estratégias de atribuição de sentido, Ester conceitua o processo histórico sem desvinculá-lo das concepções de educação.

O ontem é o que você aprendeu, que está aqui ainda. E o futuro, o amanhã, é uma incógnita ainda. Mas que a gente espera que seja melhor o construir a história. Ou não ser omissos. Que de omissos o mundo está cheio. O mundo, o

Brasil, a cidade, a escola, está cheio de omissos. Omissos de deixar um papel no teu caminho e ser incapaz de pegar e colocar no lugar certo. Omito de ver uma pessoa precisando de ajuda pra se levantar, pra poder atravessar a rua e você não ser capaz de... Omito de você ver um absurdo de comentários e não ser capaz de defender, de opinar e defender sua crítica. Omissos de se infiltrar e se deixar levar por amizades. Sabe, eu acho que isso está cheio. Então o que eu vejo do processo histórico? Claro, enquanto existir o homem existirá história, o construtor. Eu quero acreditar, eu quero acreditar que a gente consiga ter uma sociedade equilibrada, digna, com a juventude que ainda com tantos problemas existe hoje. Só tenho um medo: tenho medo que a tecnologia possa influenciar de tal forma a qual eles deixem de tentar (...).

Da mesma forma, sua concepção de saber histórico não se separa das preocupações com os alunos, com a construção de cidadania. Ester não tem ilusões de que o conhecimento histórico sozinho consegue construir a cidadania, mas não tira sua parcela de responsabilidade. O professor consciente não é apenas repassador de informações, ele é formador:

Gente, qual é a função de um educador? A minha pelo menos não é transmitir um fato. Não quero ver uma ex-aluna ali, de repente numa esquina, num programa, sendo chamada pra isso, eu não quero isso! E se eu a ver, eu pequei. Eu contribuí para que aquilo acontecesse! Então eu falhei no meu processo de educação. Porque daí ela não é nem cidadã, ela não é nem família, não tem valor de família, e muito menos um valor dentro do processo educacional. Eu acho que formação – FOR-MA-ÇÃO – está totalmente aliada à Informação. Aliás, que informação vocês conseguem facilmente. E a formação é gradual. É pausada. É lenta. Difícil. Então não me foge, de jeito nenhum, não me foge de jeito nenhum, a concepção que o educador é formador. Não é informador.

Um erro profissional é considerado um pecado. A omissão e a injustiça social são contrárias à vontade divina. Ler o mundo, interpretar seu tempo, acontece por intermédio da crença e da ciência – a projeção de um ideal de humanidade, aliado às ferramentas que a história, principalmente, oferece como meio de intervenção. Por isso, ajuda na formação como professora de história tanto a participação no Movimento Ética e Cidadania quanto o convívio mais ou menos sistemático com as organizações da sua comunidade católica. Nos termos de Ester, o homem é construtor, mas só o é porque Deus assim permite e deseja. O professor de história tem uma responsabilidade social gigantesca, para a qual a formação religiosa – ou pelo menos os preceitos gerais daí advindos – são fortalecedores e instrutores. A história é portadora de acontecimentos, bons e ruins, tristes e alegres, a partir dos quais os alunos (pertencentes a qualquer classe social) são capazes de nutrir valores universais e, de certa forma, atemporais. Isso se reflete, no discurso de

Ester, principalmente na orientação para a ação política, quando o homem precisa elevar acima de tudo os interesses do Ser em detrimento da disputa pelo poder. Nesse sentido, a história é a fornecedora de exemplos a partir dos quais se constroem os valores necessários ao Ser.

you are delineating a possible world, of peace, without wars, starting from the values that the man carries inside himself, independent of being a ruler, of being a breaker of stone. The agent of history, the constructor of history, independent of the position he occupies, of the social class he belongs to, he does his part. These are the values that I have, I try to put them in my classes.

E adicionou que a formação de um bom professor não passa necessariamente pela religião, “*desde que ele tenha o amor - que eu acho que é a base, fundamento de qualquer pessoa – ele vai saber levar com atitudes, com exemplos, com aulas a mostrar um caminho do bem (...)*”. É importante lembrar que a professora não deixa de valorizar a instrução formal, pois citou como fundamentais os cursos de formação recebidos e as leituras realizadas – embora os livros que citou como favoritos tenham mais o caráter de auto-ajuda do que científicos: Mestre dos Mestres e Mestre do Amor (ambos de Cury)⁹.

Na segunda entrevista, procurei explorar os eixos de sentido apontados pela professora: a educação, a religião e o sonho (apoiado na interpretação de processo histórico). Ester definiu educação da seguinte forma:

Educação. Sentido a qualquer pessoa pelo fato de que há uma formação integral. É uma partilha. Onde você, educando, educador e a comunidade acabam tendo um papel fundamental no futuro (...) Então é sentido, é sentido de futuro, é sentido de realidade, é sentido de progresso, de felicidade. É o sentido. É a busca e é o sentido como um todo.

⁹ CURY, A. **Mestre dos mestres**. São Paulo: Academia de Inteligência, 1999. No sítio virtual da editora, a sinopse: “Este livro, ao estudar a inteligência de Cristo, resgata uma dívida da Psicologia, que se omitiu até hoje em pesquisá-la, trazendo à luz as características da personalidade daquele que dividiu a história da humanidade. As pessoas não têm idéia de como sua personalidade era intrigante e sofisticada. Não importa o tipo de cultura, escolaridade, religião, status social ou econômico que o leitor tenha. Cristo é universal e investigar sua inteligência anima o pensamento, expande a inteligência, estimula a sabedoria e enriquece o prazer de viver.” Mestre do Amor, edição de 2002, fala do amor a partir das últimas horas de Jesus Cristo, de como ele ensinou aos homens a “arte de amar”. Disponíveis em < <http://www.academiadeinteligencia.com.br/...> >. Acesso em: 16 mai. 2006.

O papel da religião – principalmente no que concerne ao contato íntimo com um Deus inspirador – aparece como importantíssimo foco de atribuição de sentido:

É esse Deus, que me deu o dom, que me deu alegria pra poder trabalhar com meus alunos, que me deu a saúde, que me deu o caminho pra me formar, é por esse Deus que eu acho que tenho uma missão talvez mais do que importante diante dele. Entende como? Acho que ele espera de mim, das minhas aulas, do meu contato com eles algo a mais. Eu acredito nisso. E ele é realmente meu porto seguro, é nele que eu repouso quando preciso.

Por outro lado, solicitei que a professora dissesse o que gostaria de fazer, se não fosse professora e ela disse que gostaria de trabalhar com a natureza, com animais, talvez com Agronomia, mas não é um plano concreto, apenas uma possibilidade longínqua. No momento, seus sonhos e projetos estão todos voltados para a Educação. Pedi à Ester, no final da segunda entrevista, que contasse um sonho:

Vou te dizer um bem, bem, bem utópico. Que todos realmente tenham direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade. Os ideais que foram lá do século XVIII. Estamos no XXI e ainda não são plausíveis, não são concretos. Eu acho que esse Deus que está sobre nós é justo, é digno e colocou-nos aqui pra que todos tenham os mesmos direitos. Principalmente em termos de saúde, de uma dignidade, em termos de vida. Você entrar, ter uma casa. Ter água, ter luz. Ter o pão de cada dia. Quando a gente leva os alunos lá na Vila Guaíra, que tem aquelas casas carentes ali, são quarenta famílias, então você chega ali tem um foco, umas quinze favelas, não existe banheiro, uma privada coletiva. Tem um chuveiro lá fora, dentro de casa não tem nada. É chão batido, lâmina que cobre aquele teto, água [in], um fogão, um colchão no chão. Eu vejo que é triste a realidade das desigualdades sociais, um desnível muito grande. O mínimo de ter uma casinha, um banheiro, um chuveiro, uma privacidade e o pão de cada dia. Que não falte o pão e não aquele chuchu cozido em água e sal pra alimentar 12 crianças e os netos e todo mundo que vive ali. Então é uma utopia, é. Mas o direito realmente de conquistar a igualdade, a liberdade e a fraternidade.

O depoimento de Ester assume o caráter de narrativa histórica, pois as histórias contadas são articuladas e inseridas na corrente da passagem do tempo e as memórias evocadas estão submetidas aos interesses e às carências de orientação. Estas surgem não só pelas questões da entrevista, mas pelos problemas, angústias e utopias da profissão professor (ou seja, possuem ligação com a Conjuntividade e com a Pessoaalidade). Além disso, as narrativas extrapolam a função de “resposta à pergunta”, sendo orientadoras da argumentação, suscitadoras de novas lembranças e subsídios de construção e compreensão das

identidades assumidas. Núcleos de sentido: a religiosidade, a fé nos valores de humanidade, o passado do pai, a história como conhecimento e o sonho. Na sua compreensão da história ensinada prevalecem as compreensões *genéticas* (pois, segundo a professora, os alunos são capazes de compreender as mudanças ao longo do tempo) e *exemplares* (pois em Esparta e Atenas, no exemplo dado por Ester, já se verifica o tratamento que era dado aos portadores de necessidades especiais), mesmo que seja de exemplos que não devam ser seguidos (como a guerra e a ânsia pelo poder, sem preocupação com o ser).

O teor geral do depoimento, entretanto, é *genético* (auxiliado pelos núcleos de sentido), pois sua história de vida (principalmente profissional) organiza-se da vivência no lar (o pai como modelo de professor e de ética), passando pelas múltiplas experiências vividas aliadas ao conhecimento científico fornecido pela história e desembocando nas projeções de um futuro melhor. A identidade como professora de história passa pelos exemplos do pai e da primeira professora, das brincadeiras realizadas quando criança e, principalmente, pelo que ela chama de *convicção* na missão que Deus reservou para ela, que pretende cumprir através do conhecimento histórico. Sua utopia encontra raízes em três pólos: nos ideais do Iluminismo que, expostos à passagem do tempo, ainda não foram cumpridos, na leitura histórica da realidade do século XXI e no que se considera como o desejo de um Deus digno para a humanidade.

A Responsabilidade Planetária aqui aparece pela assunção da Conjuntividade: nós estamos bem, mas há irmãos que não estão. Para entender isso, remete-se e reconstrói-se uma Idade Passada-Presente, o Iluminismo (mesmo que paradoxalmente não presente, como ressalta Agnes Heller, 1998) e a utilizamos em função da atribuição de sentido à nossa Idade Presente-Presente a fim de construirmos a utopia, a Idade Futura-Presente, o momento em que todos terão uma vida digna, para Ester. E qual a estratégia de ação que será utilizada para alcançar esse futuro? Segundo a professora, é o trabalho como profissional da história, permeado pelos núcleos de sentido já apontados. Ela crê que assim, faz a sua parte, como o beija-flor que carrega água no bico para apagar o incêndio da floresta:

Eu me vejo assim. Acho que menos talvez. Menos que o beija-florzinho, com toda a sua delicadeza, sua meiguice, em absoluto, muito menos que um beija-flor, com certeza, nas minhas limitações humanas. Mas eu quero. Eu quero levar uma gotinha sempre. De otimismo, de paz, de Deus, de prosperidade, de alegria, de

amor à vida, de entusiasmo, de luta [ênfase]. Daquilo que você precisa ter pra vencer os obstáculos da vida. Eu me vejo assim, menos que uma gotinha, mas um pinguinho que seja!

Apresentados os professores entrevistados na primeira fase da pesquisa, percebe-se um jogo entre a heterogeneidade e a homogeneidade em seus depoimentos. São cinco professores com perfis muito distintos entre si, mesmo no caso de André e Olga, que têm a mesma idade, as trajetórias declaradas apresentam pouco em comum. Por outro lado, a maioria deles acredita que o fato de trabalharem como professores de história significa algo maior do que simplesmente repassar conteúdos, registrar presenças e aplicar avaliações. Ser professor de história está ligado ao seu projeto de vida e sociedade, incluindo aí crenças, valores e utopias. A concepção de cada um sobre processo histórico não se desvincula da forma como atribuem sentido às suas narrativas pessoais, nem o conceito de saber histórico se desliga de suas utopias, principalmente no que concerne ao papel atribuído ao professor de história.

Do grande universo de opções de análise que se oferece nas narrativas destes professores, chamaram a atenção três unidades de sentido que, embora não apareçam com a mesma força nos cinco depoentes, escapam do sistema previsto pela teoria da consciência histórica. São os aspectos da utopia, da religiosidade e do conhecimento histórico, destacando-se como elementos quase que atemporais presentes no processo da consciência histórica. Sem embargo, continuam presentes as dúvidas relativas aos estereótipos sobre o professor de história. Vários deles expressaram um discurso que pode ser vinculado, grosso modo, com utopias de caráter progressista – Ernesto, com seu professor onipresente; Olga, no seu questionamento do *status quo* educacional e Ester, no seu desejo de ver um mundo mais justo – e, ao mesmo tempo, negaram filiação a este ou aquele partido específico (com a exceção de Olga, ainda assim, afastada do Partido).

Esses problemas levantados nos depoimentos precisavam ser confrontados com uma quantidade maior de dados, para verificar se os aspectos da utopia e da religiosidade frente o conhecimento histórico são efetivamente temas que envolvem os professores de história de maneira geral ou se eram apenas de casos isolados. No próximo capítulo apresento os referidos dados e preparo algumas sínteses que apoiarão a reflexão horizontal.

CAPÍTULO IV

NASCEMOS HISTORIADORES: PROFESSORES ENTRE A HISTÓRIA, A POLÍTICA E A RELIGIÃO

“(…) Quase sempre que temos de enfrentar algo ‘incomum’, algo ‘fora de ordem’ (pelo menos do ponto de vista de nossas vidas), quase febrilmente, começamos, a tornar o evento um tema teórico (...). A tentação pela especulação é irresistível e isto não se limita aos eventos que nos são diretamente concernentes. (...) Não só nascemos historiadores, como também somos todos teóricos.”

(HELLER, 1993, p. 84)

Ao longo desta pesquisa, venho tentando conciliar os elementos que destaquei na Introdução do texto: os incômodos identitários despertados pelos estereótipos que incidem tanto sobre o professor de história quanto sobre os professores de maneira geral (nas dicotomias difíceis de resolver: paternalismo/autoritarismo, desleixo/comprometimento, ativismo/passividade, etc.), a crença no potencial do professor enquanto intelectual transformador e as interrogações acadêmicas despertadas pelas teorias sobre consciência histórica. Os depoimentos coletados, ricos em informações sobre o papel do professor de história e a natureza do conhecimento histórico chamaram atenção pelos pilares escolhidos pelos professores para ancorar o sentido e o significado de suas trajetórias e indagações. Assim, o conhecimento da história, a utopia político-social e a relação com o transcendental destacaram-se como unidades importantes ao redor das quais se teciam e entreteciam as narrativas e se constituíam identidades.

O Questionário 4 foi elaborado com a intenção de investigar diretamente estes três aspectos, partindo das seguintes questões centrais: 1) Ser professor de história, de alguma forma, modifica a visão de mundo que cada pessoa tem? 2) As posições políticas e religiosas dos professores influenciam, de alguma forma, em seu ideal e em sua prática docente? Essas perguntas ligam-se com o próprio sentido de profissão que carrega o professor de história. Como ficou claro nos depoimentos, nenhum dos cinco professores consegue separar sua vida pessoal da profissional. Em suas estratégias de atribuição de sentido, as remissões a um conhecimento histórico são freqüentes e se organizam quase sempre na forma *genética*, demonstrando intimidade no manuseio do conhecimento para fins de orientação na vida prática (principalmente em Olga e Sofia). Em outros momentos, era a utopia e/ou a religião que amparavam a forma de interpretar o processo histórico. Restava saber se estas eram manifestações isoladas ou se efetivamente faziam parte das representações dos professores de história sobre sua profissão e sua vida.

Para Bourdieu (1998), é preciso tomar cuidado com o termo “profissão” tomado como categoria em si. Afinal, não existe uma definição fixa da profissão “professor de história”. Não há um manual, uma convenção oficial ou coisa parecida que regulamente ou ao menos imponha diretrizes para o exercício da profissão. O que existem são os estudos acadêmicos sobre identidades, saberes e práticas dos professores, alguns regulamentos escolares e as mais variadas representações (sociais ou institucionais). Como, então, se aprende a “ser professor de história”? Quem diz como deve se comportar e em que deve acreditar cada um de nós? Como já sinalizou-se anteriormente, as reflexões de Bourdieu (1998) sobre profissão e de Heller (1992) sobre “papel” ajudam a esclarecer essa incógnita. Para o pensador francês, a noção de profissão deve ser colocada sob dúvida radical. Portanto, antes de ser categoria, “professor de história” precisa ser entendido como uma construção realizada por determinados grupos, no seio de interesses e disputas de poder e legitimidade. Ignorar essa situação é contribuir para a manutenção de imagens dominantes e meramente aparentes sobre o objeto.

Assim, quando os professores que participaram da segunda fase da pesquisa afirmam que se consideram “mais críticos” ou com uma “visão de mundo” diferenciada, podem estar assumindo, de forma mais ou menos consciente, uma dada representação sobre a sua profissão que, ao que tudo indica (e os dados aqui apresentados confirmam), é a dominante entre os próprios professores de história.

Isso não significa que, por ser uma representação, ela não corresponda com a realidade (afinal, não é intenção deste trabalho descobrir “a verdadeira face do professor de história”), apenas que é a mais aceita, a mais repetida e a mais assumida. Afirma Agnes Heller (1992) que há diferentes formas de se assumir um papel, indo desde a alienação até a recusa, na esperança de que se chegue na “consciência criadora”, onde aparecem os atos de liberdade e de construção de outras realidades. Os professores participantes da pesquisa, certamente, apresentam níveis maiores ou menores de reflexão sobre os papéis e sobre as representações que assumem ou rechaçam.

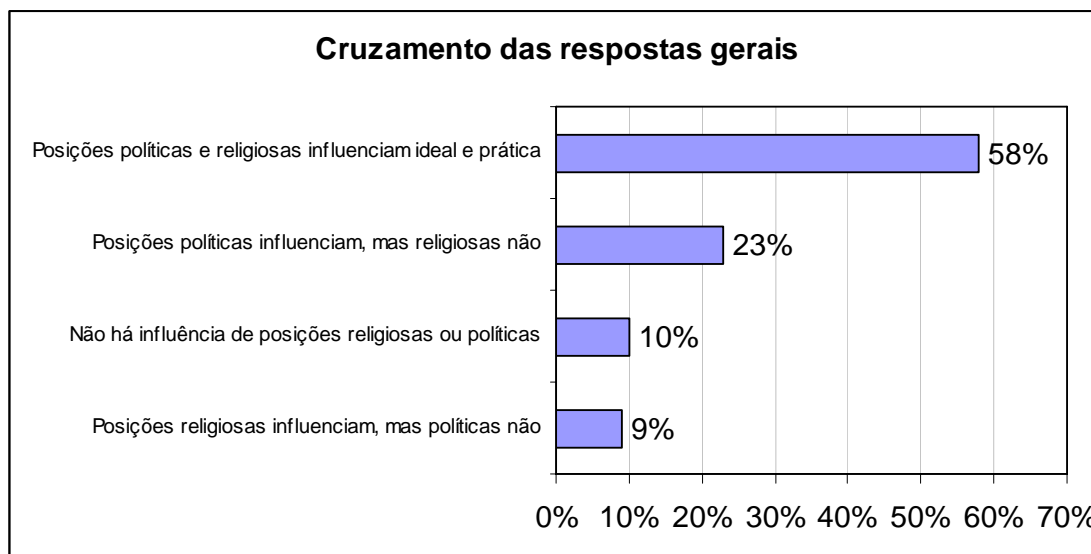
Portanto, a leitura dos dados apresentados na seqüência é pautada pela assertiva de que as respostas não correspondem a uma identidade “pura” dos professores de história ouvidos, mas apontam para determinadas representações dominantes que funcionam como auxiliares à composição das identidades de muitos professores de história (inclusive dos que entrevistamos mais profundamente).

Foram consultados 67 professores das escolas públicas estaduais pertencentes ao perímetro urbano da cidade de Ponta Grossa. Em muitos casos, conversei pessoalmente com os professores, o que resultou em anotações no diário de campo, fundamentais para a construção das categorias de quantificação e, principalmente, para a interpretação das respostas. Foram feitas observações sobre a organização da escola, o sistema de recepção dos pesquisadores, o interesse dos professores ao responder o questionário, o ambiente em que se realizavam os contatos e ainda o teor das conversas que vários professores travavam. Talvez muitos destes apontamentos não tenham uma utilidade direta para os objetivos específicos que norteiam a pesquisa; mas, com certeza, resultaram num intenso aprendizado sobre os diferentes ambientes que compõem o universo no qual habita o professor de história em Ponta Grossa. Isso orienta para o descarte de conclusões totalizantes com relação à construção de identidades e saberes dos professores de história.

Na seqüência, apresento os gráficos obtidos a partir da quantificação dos dados e demonstro, por meio de exemplos e citações, a validade das categorias levantadas. Algumas reflexões prévias preparam terreno para o próximo capítulo, espaço de comparação dos dados, elaboração de sínteses e criação de novos questionamentos.

O Gráfico 1 demonstra uma possibilidade de cruzamento das 67 respostas obtidas e sinaliza para as representações dominantes sobre o perfil do professor de história em Ponta Grossa, no que se refere aos eixos escolhidos: conhecimento histórico, política e religião.

Gráfico 1: Cruzamento das respostas gerais



Nota-se que 58% dos professores acreditam que tanto suas posições políticas quanto as religiões influenciam (de diferentes formas) no seu ideal e/ou na sua prática como professores de história, enquanto que as outras posições, somadas, atingem um total de 42% dos professores. No caso das negações, a maior parte dos professores prefere rejeitar a influência de posições religiosas perante as políticas, o que reforça as hipóteses de que a consciência histórica tem muitos pontos de contato com o posicionamento político (GARCÍA, 1998). Baseando-se nesses números, é possível concluir que a maioria dos professores entrevistados prefere assumir que suas crenças e ideologias perpassam a forma como se identificam enquanto professores de história, influenciando inclusive sua atuação em sala de aula. Há ainda alguma resistência no sentido da influência religiosa e as razões para isso são difíceis de ser explicadas apenas pelos números, é preciso ater-se às justificativas indicadas pelos professores, principalmente por causa das diferentes interpretações às quais a questão é passível.

Em seguida, os resultados da pesquisa são expostos de acordo com a ordem das perguntas do **Apêndice 4**. A pergunta 1 - "Se você não tivesse os

conhecimentos que a formação em História lhe propicia, o que acha que seria diferente em sua vida?” – possibilitou uma grande variedade de respostas. Por isso, optou-se por aglutiná-las em torno da assertiva: “Papel do conhecimento histórico na vida do professor de história”, que mais se aproxima do teor geral das respostas. Os professores esforçaram-se para transmitir, em poucas linhas (alguns, em muitas linhas), o quanto estudar e ensinar história faz com que ele seja uma pessoa diferente das outras, ou que, ao menos, veja o mundo de uma forma diferente dos outros. Neste sentido, apesar das variações na escrita das respostas, a grande recorrência nos questionários foi a constatação de que “saber história” amplia a visão de mundo de quem a conhece, conforme o Gráfico 2. Por mais que os professores tivessem escrito respostas que se alocavam em mais de uma categoria, optou-se por preservar o número absoluto de professores para fins de clareza estatística.

Gráfico 2: O papel do conhecimento histórico na vida do professor de história



A categoria que mais recebeu remissões – “Compreensão de dinâmicas sociais, econômicas e culturais” – beira à obviedade, mas é interessante ressaltar que o professor destacou o que o diferencia dos outros, não apenas por ser docente de outra especialidade, mas como alguém que entende a sociedade à sua volta de forma especial. Essa categoria veio constantemente aliada com a de “Desenvolvimento do senso crítico” e da “Composição de visão de mundo”, por

aqueles que desejaram demonstrar que não só poderiam conhecer, como também intervir mais no mundo, inclusive cotidiano. Abaixo alguns excertos das respostas dos professores que posso considerar “modelo” das demais. Os trechos são diferenciados entre si pela alternância entre a fonte em itálico e normal:

A visão de mundo com certeza seria mais limitada.

A visão de mundo; o conhecimento histórico propicia uma leitura diferente dos atos e ações, uma nova versão para o mito da caverna.

Muitas situações políticas e sociais da atualidade seriam analisadas baseadas no senso comum.

Sinceramente a formação Acadêmica em História me fez ver o mundo de forma e cores diferentes.

Não saberia a forma como a sociedade se constitui política, social e economicamente. A crítica ou o senso crítico não existiria.

A partir do momento em que você é historiadora, a visão de mundo é diferenciada, porque você leu, aprendeu e tem uma formação crítica de analisar tudo, o que já aconteceu e o porquê de tantas outras.

Muitas coisas, a visão de mundo que o curso de História dá é excelente, hoje eu tenho uma visão muito mais crítica do mundo.

Não conseguiria fazer as análises da conjuntura política, cultural e também não realizaria as problematizações da realidade histórica e contemporânea.

Eu deixaria de compreender certas dinâmicas sociais, políticas e econômicas que ocorrem durante a vida e seria uma pessoa “passante”, sujeita a manipulações e condicionamentos alheios, vivendo em meio a uma alienação de conhecimento crítico, etc.

O modo de ver o mundo. Para o historiador tudo é complexo, possui mais de um lado, mais de uma interpretação. A gente analisa mais.

Portanto, conhecer história, segundo os profissionais responsáveis pela propagação dessa mesma tarefa, significa possuir um saber que permite analisar profundamente a sociedade em suas múltiplas esferas. Essa análise leva à composição de visões de mundo mais amplas e significativas, cujo resultado é o fortalecimento do senso crítico. Vários professores apontaram o desenvolvimento da criticidade como a função principal do conhecimento histórico em suas vidas, abominando a alienação, a passividade ou o analfabetismo político causado (ou agravado) pela falta de conhecimento histórico:

Uma dificuldade maior em entender “lacunas” que são deixadas propositalmente para enganar a população. Conhecer História possibilita a leitura nas entrelinhas.

Tudo seria diferente, mas principalmente a forma de olhar o mundo e tentar enxergar o que está nas “entrelinhas”.

Deixaria de questionar algumas coisas “e/ou” aceitaria outras com mais facilidade.

Eu seria mais alienada.

A forma crítica de ver o mundo.

Tudo. A cada descoberta através da formação, consigo entender, ampliar minha visão de mundo, e a falta de conhecimento histórico traz o analfabetismo político etc.

Talvez tivesse uma atitude menos crítica e mais passiva diante da vida.

Muitos professores também incluíram no seu corpo de respostas a acumulação de conhecimentos em geral, a necessidade de ter e guardar informações. Alguns deles, no entanto, não imputaram a estes conhecimentos nenhuma utilidade política ou social imediata, mas sim de mera curiosidade ou formação intelectual, como nos exemplos abaixo:

A compreensão do mundo, pois eu não o via como um processo.

Tudo, pois a história é praticamente a base de todo conhecimento, sendo importantíssimo para a nossa vida. Temos que conhecer o passado para entender nosso futuro.

A maioria, porém, interligou a informação como necessária para a crítica e, inclusive, para a atuação na sociedade. Houve professores que destacaram que sem os conhecimentos não poderiam atuar como professores de história:

Seria uma pessoa menos informada, mais alienada e de fácil manipulação.

Com certeza, seus horizontes se ampliam, e você se reconhece como sujeito histórico e construtor de sua história e da sociedade a qual pertence.

Faltaria suporte como: fundamentação teórica, contextualização, análise e reflexão e a criticidade.

Primeiro eu teria que escolher outra forma de trabalho, pois para ser professora temos que ter a formação e sempre estarmos fazendo cursos.

As outras categorias eleitas versaram sobre a história apoiando a postura política do professor, sobre desenvolver a tolerância com relação às diversidades e sobre sustentar a tomada de decisões na vida cotidiana. De 67 professores questionados, sete deles afirmam que a história (ou o curso de História) lhes ajudou a fortalecer e guiar sua consciência política. Já seis professores elegeram como um dos principais papéis do conhecimento histórico a tolerância e a diminuição do preconceito com relação a outras religiões, etnias e culturas. Por fim, cinco docentes

fizeram remissões diretas a uma das funções da consciência histórica conforme Rüsen e Agnes Heller: a orientação para a tomada de decisões na vida prática.

Tabela 4: Postura política, tolerância e apoio às decisões

Papel do conhecimento histórico na vida do professor de história	Valores absolutos	Percentual
Apoio à postura política	7	11%
Desenvolvimento de tolerância cultural, religiosa, étnica, etc.	6	10%
Auxílio à tomada de decisões cotidianas	5	8%

Assim como vários professores afirmaram que sua visão de mundo e sua consciência política seriam menos críticas se não tivessem os conhecimentos propiciados pela história, outra constatou que estes conhecimentos amparam algo que já era inato em sua personalidade:

Eu sempre tive uma tendência natural em lutar pelos direitos e deveres do ser humano como cidadão. A formação em história veio fortalecer esse sentimento.

Encontraram-se citações diretas sobre as utopias e sobre a participação do conhecimento histórico na formulação e consecução dessas utopias:

Tudo. Minha visão de mundo, minha postura política, minha visão da sociedade em termos de gênero, sexualidade, religião... etc.

Seria diferente no modo de uma maior participação na transformação da sociedade moderna, para um mundo melhor etc.

Houve, porém, professores que foram mais a fundo e ligaram mais claramente o “saber história” ao seu cotidiano e à tomada de decisões, passando inclusive pelo campo valorativo:

Eu teria menos conhecimento, menos percepção do que acontece à minha volta. Conseqüentemente não seria comprometida com a responsabilidade que hoje sei que tenho de fazer a minha parte.

Tenho certeza que a capacidade de análise das situações vividas cotidianamente seria reduzida.

O ponto de vista a respeito de princípios e conceitos sócio-culturais, tanto na escola como no dia-a-dia.

A visão de mundo, de observação e também de certas decisões que seriam tomadas na vida diária.

Tudo. A vida familiar, social, religiosa. Veria o mundo de maneira diferente.

A formação em História propicia uma visão mais crítica da realidade na qual estamos inseridos; sem esses conhecimentos fica difícil tomar uma decisão (crítica) com relação aos aspectos sociais, políticos e culturais.

Interessante notar que alguns professores evidenciam a força da participação do conhecimento histórico em suas vidas cotidianas (e também nas outras categorias) ao usar as expressões “tudo”, “certeza” e “sempre”. Elas trazem a impressão de que responder o questionário não foi um mero exercício de repetição de papéis, mas de algo que já havia sido matéria de reflexão do professor em outros momentos. Essa sensação também ficou patente nas entrevistas da Fase 1. Aproximando-se das respostas mais específicas, observa-se que tais professores têm muita clareza com relação aos aspectos de sua vida nos quais o conhecimento histórico efetivamente contribuiu para modificação de suas posturas, aqui, no que se refere à tolerância e ao preconceito:

Compreenderia menos a humanidade, acho que seria intolerante, menos compreensiva.

Não teria um conhecimento globalizado, somente o que a minha cultura teria me proporcionado.

A forma como eu veria a realidade seria mais preconceituosa.

Por fim, apareceram casos extremamente específicos, que acabaram classificados na categoria de “respostas vagas”, por confundirem “conhecimento histórico” com “freqüentar o curso de História”. Fica difícil saber se os professores escreveram assim por simples confusão ou se foi a paixão pela história que os fez mudar radicalmente de escolha. Creio que a primeira opção é a mais óbvia.

Teria sido professora de Letras.

Provavelmente continuaria no serviço ativo do Exército não tendo reformado tão cedo.

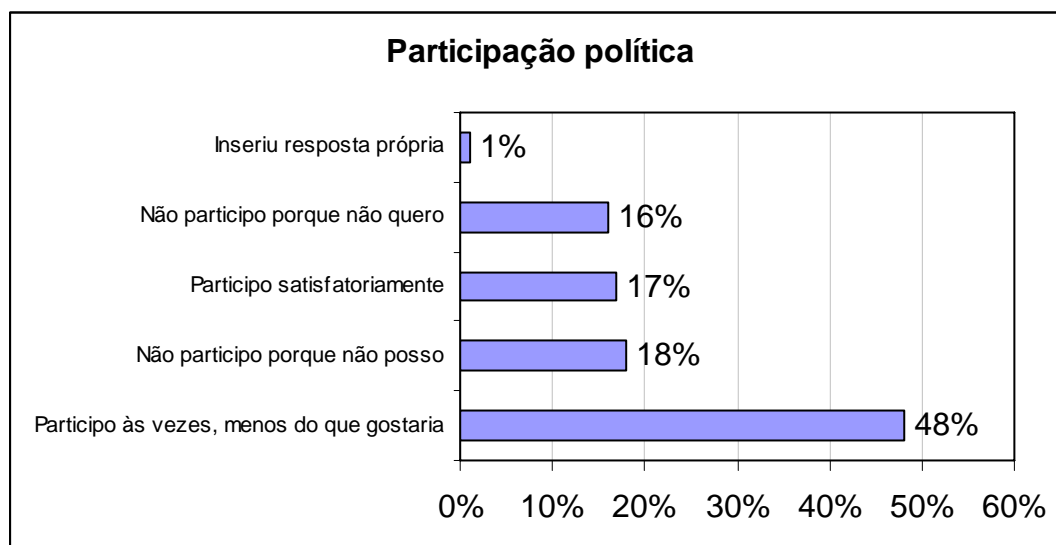
Quanto aos professores que não responderam, duas justificaram seu silêncio criticando a maneira como havia sido formulada a pergunta, destacando as palavras “se” e “acha” presentes na sentença. Segundo uma professora:

Considero que esta questão está mal formulada. Pois o se na história não é passível de explicação.

Essa situação já havia sido prevista no momento da submissão do questionário a testes por parte de colegas, quando um professor realizou praticamente a mesma crítica reproduzida acima. O fato é que o questionário não solicitava uma avaliação historiográfica sobre a explicação da “probabilidade” na história, mas sim uma reflexão a partir da memória da formação profissional e, também, uma provocação a fim de evocar perfis identitários. Quando o professor se coloca no lugar do “outro” (de outro que não conhece o mesmo que ele), pode visualizar melhor a si próprio. É o princípio do “estranhamento” conforme desenvolvido por Ginzburg (2001), para evitar a banalização e forçar a reflexão. Ao lançar mão de um princípio historiográfico polêmico, a professora acabou expressando, igualmente, a forma como se vê enquanto professora de história: teoricamente atualizada e crítica. Nos outros dois casos de não-resposta, um deixou a questão absolutamente em branco¹⁰ e a outra (o questionário voltou identificado) destacou as palavras “se” e “acha”, escrevendo que não saberia dizer a respeito.

A pergunta número 2 do Questionário 4 solicitava aos professores que assinalassem qual alternativa melhor representava seu nível de participação política. Se desejassem, poderiam também escrever em quais instituições ou partidos militavam. As respostas obtidas foram as seguintes:

¹⁰ Foi o caso de uma escola onde foi impossível conversar com todos os professores na hora-atividade. Eu já havia voltado na escola cerca de duas vezes para buscar os questionários e sempre fracassava. Na terceira vez, pediram que eu esperasse por uns momentos (provavelmente, o professor respondeu naquele instante) e devolveram apenas este questionário.

Gráfico 3: Participação política

Apenas um professor não marcou X em nenhuma das alternativas prontas, apenas escreveu que sempre que pode, defende seus interesses e de seu grupo, não especificando a quais interesses ou a que grupo pertence. Nota-se que a maioria de professores (48%) gostaria de poder participar mais. No entanto, pelas mais diversas razões (falta de tempo, indisposição com os líderes das instituições, necessidade de cuidar da família) acabam restringindo sua militância.

16% dos professores assumiram que não participam porque não querem. Desse grupo, alguns desejaram justificar o porquê da sua não-participação: estão decepcionados com a política e com certos partidos ou movimentos, incluindo aí os de esquerda.

Sinto-me frustrado por ter acreditado no PT. Estou absolutamente descrente com a política.

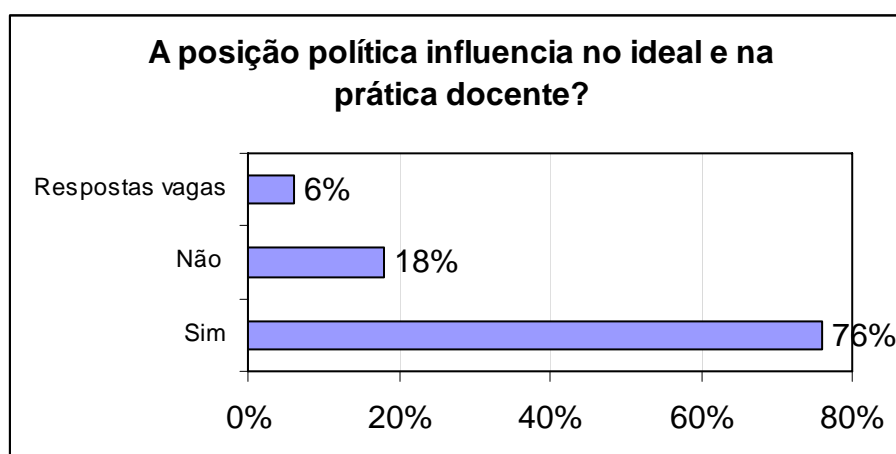
Certamente, a “crise política” do primeiro mandato de Lula abalou as convicções de professores que antes se alinhavam com o Partido dos Trabalhadores ou outras instituições de cunho socialista. Uma professora escreveu que não quer participar por não ter encontrado nenhuma instituição ou movimento que fosse “*realmente compatível*” com sua visão de mundo (que é, também, amparada pelo conhecimento histórico). Há que se destacar ainda o caso da professora que era

politicamente ativa no período da Universidade e que, ao enfrentar os primeiros anos da prática de sala de aula, parou para repensar suas crenças e utopias. É um exemplo de desequilíbrio de identidades causado pelo turbilhão das mudanças na vida cotidiana.

Enfim, é bem maior o número dos professores que participam (mesmo que às vezes) em relação aos que não participam, fato em concordância com a situação apresentada no Gráfico 2. Isso demonstra que os professores de história valorizam (pelo menos no discurso) a interpretação e atuação crítica na sociedade, mesmo com seus impedimentos. Já as justificativas dos que não participam, indicam que tal atitude não significa omissão, mas resultado de uma interpretação crítica dos acontecimentos perante os seus próprios valores.

A questão 3 tenta aproximar mais a massa de professores das indagações advindas das entrevistas, ao pedir que interliguem o posicionamento político com sua identidade como professor de história. As respostas à questão 3 originaram os Gráficos 4, 5 e 6. No Gráfico 4, apresenta-se um apanhado geral das respostas positivas e negativas, que também foi elaborado respeitando os valores absolutos de professores respondentes:

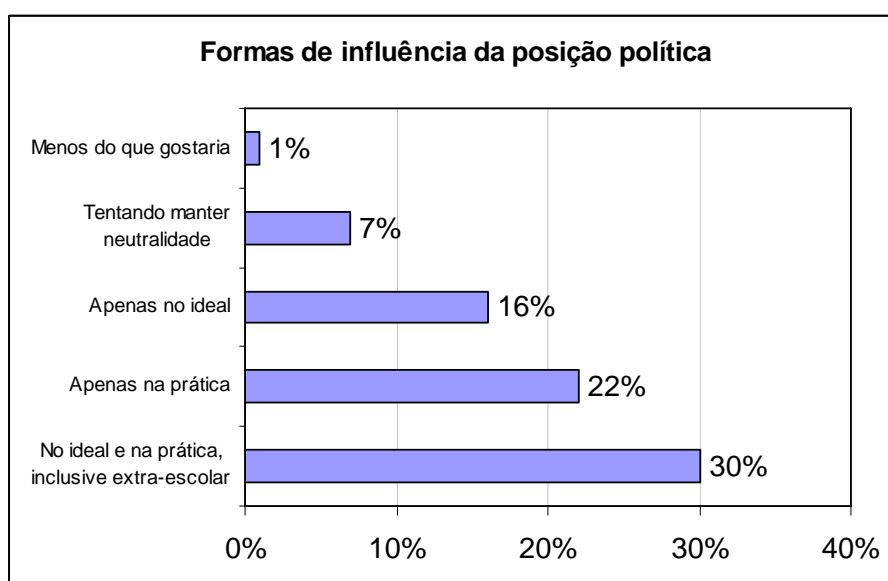
Gráfico 4: A posição política influencia no ideal e na prática docente?



A maioria diz que sim, seu modo de entender e atuar politicamente influencia a forma como idealiza sua profissão e a prática, mesmo aqueles que não têm participação política. No campo “respostas vagas” ficaram aqueles que não disseram nem sim, nem não e também não explicaram o porquê da indefinição. No Gráfico 5

aparece a quantificação e categorização das justificativas fornecidas ao Sim, mostrando que os professores não receiam a alcunha de proselitistas ou parciais. Parece que está claro, no meio escolar, que nenhum professor consegue ser imparcial quando o assunto é política e que essa parcialidade não é necessariamente negativa. A forma encontrada para criar essas categorias foi obedecer à escrita dos professores, pelo aparecimento ou não dos temas do ideal, da prática e da neutralidade:

Gráfico 5: Formas de influência da participação política



Como mostram os dados, para 30% dos professores seu posicionamento político (seja ele qual for) influencia tanto no seu ideal quanto na sua prática escolar e extra-escolar, como bem esclarecem estes docentes:

Sim. Porque me posiciono de acordo com os meus ideais fazendo com que os meus alunos percebam esta posição e passem a pensar em suas atitudes e posição política.

Sem dúvida porque a minha leitura de mundo é mais crítica e procuro passar isso para os alunos. É claro, não somente a crítica pela crítica, mas pela mudança.

Acreditar que é possível construir um mundo melhor leva a gente a trabalhar mais, tentar passar isso aos alunos.

Sim. Minha postura política me faz refletir sobre as injustiças sociais e debater questões sócio-econômicas em sala de aula.

Muitos professores (22%) citaram a existência de influência política apenas na prática escolar, afirmando que inevitavelmente sua postura se revela ao conversarem com os alunos ou na própria escolha dos conteúdos a serem trabalhados, como nestes exemplos:

Sim. Não consigo me ver defendendo o neoliberalismo em sala.

[influencia] na escolha de conteúdos, elaboração de projetos interdisciplinares.

Quanto aos professores que citaram apenas seu ideal, serviram-se de respostas mais genéricas, que não envolvem diretamente sua relação com os alunos:

Sim, um professor politizado, consciente da sua cidadania, em sua postura, ou atitude diária.

Meu ideal é lutar por um mundo mais justo...

Sim. Porque naquilo que acreditamos, nós defendemos.

Alguns professores desejaram especificar bem sua postura, ressaltando que exageros e radicalismos não devem ser cometidos, sob pena de acabar manipulando os alunos. Há demonstração da consciência do poder que possui a voz do professor perante os adolescentes, principalmente em situações de manifestação do “currículo oculto” da escola (MCLAREN, 1997, p. 217): os gestos, as opiniões e os julgamentos cotidianos de seus professores. Por isso, alguns fazem questão de escrever que estão conscientes de seu papel como formadores de opinião e que tentam de alguma forma manter a neutralidade:

Sim. Nossos alunos nos ouvem, repensam nossa fala, nossas ações. Sendo assim somos um determinante para a formação de opinião. É claro que não podemos forçar ou induzir idéias, mas deixar sempre bem consciente da nossa postura (ideologia política), que leva ao bem do país e do povo.

É difícil fugir disso, por mais que você tente controlar e manter a balança equilibrada, os valores acabam influenciando nossos atos.

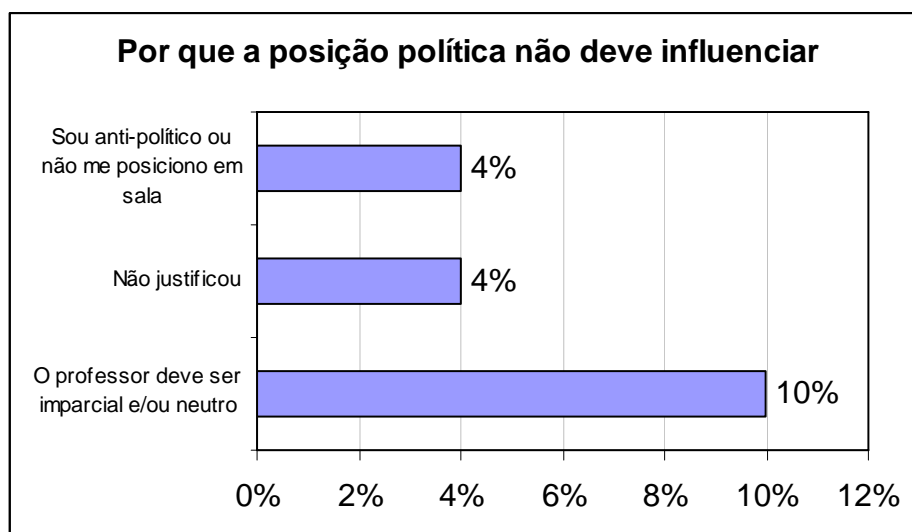
Como se observa no gráfico, um único professor escreveu que sua influência política na escola é menor do que ele gostaria, justificando:

Talvez o caminho político e idéias praticadas por mim, não sejam as idéias da maioria e nem a conduta da escola.

Não há nenhuma indicação de que idéias seriam, com a exceção de ele haver assinalado que não participa de movimentos políticos porque não quer. É interessante, porém, observar que o professor deseja manter influência que considera benéfica no seu ambiente de trabalho, mas não é aceito por causa das idéias da maioria. De todos esses depoimentos, o que se pôde concluir é que existe, num número considerável de professores, a consciência de seus posicionamentos políticos e de que tais posicionamentos se refletem em maior ou menor grau no relacionamento com os alunos. O teor geral das respostas traz a impressão de que esse segmento de professores conversa e discute freqüentemente com seus alunos sobre política (principalmente no período em que os questionários foram aplicados, logo após a reeleição de Lula).

Por outro lado, 18% dos professores negaram que haja influência de seu posicionamento político, seja no ideal, seja na prática docente, como se observa no Gráfico 6:

Gráfico 6: Por que a posição política não deve influenciar?



Como justificativa, a neutralidade e o alerta para comportamentos “perigosos” por parte de outros professores. Dos 12 professores que disseram “não”, metade deles alegou a importância da imparcialidade, equivalente a 10% do total de participantes. É notável a quantidade de professores que não justificou a resposta,

provavelmente por achar desnecessário, ou óbvio. Três professores (4%) se autodenominaram contra a política ou disseram não se posicionar:

Não, pois evito falar o que realmente eu penso.

Não, sou anti-política.

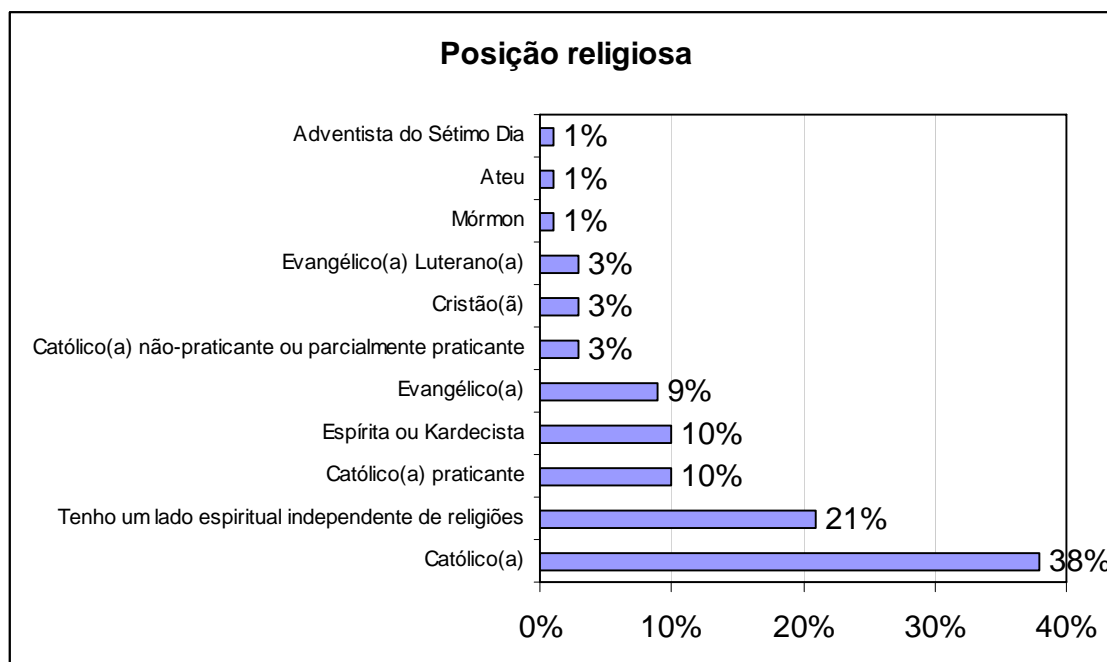
Destaque-se que a professora não escreveu apolítica, mas efetivamente anti política. Nestes dois exemplos, a alternativa assinalada na pergunta 2 foi “não participo porque não quero”, ou seja, são professores que escaparam da representação dominante neste universo de docentes, assumindo um lado que pode ser tanto o da omissão quanto o da fatia politicamente minoritária na escola. Assim, preferem não se imiscuir nas discussões ideológicas que, ao que indica o grupo afirmativo, são freqüentes. Quanto aos que se justificaram usando o argumento da neutralidade, os mais interessantes foram os que seguem:

Tento sempre ficar neutra, pois na minha opinião, não devemos misturar nosso trabalho com política.

Não, pois temos, em nosso trabalho ser o mais imparcial possível, não podemos deixar nossos ideais (pessoais) influenciar a nossa prática docente.

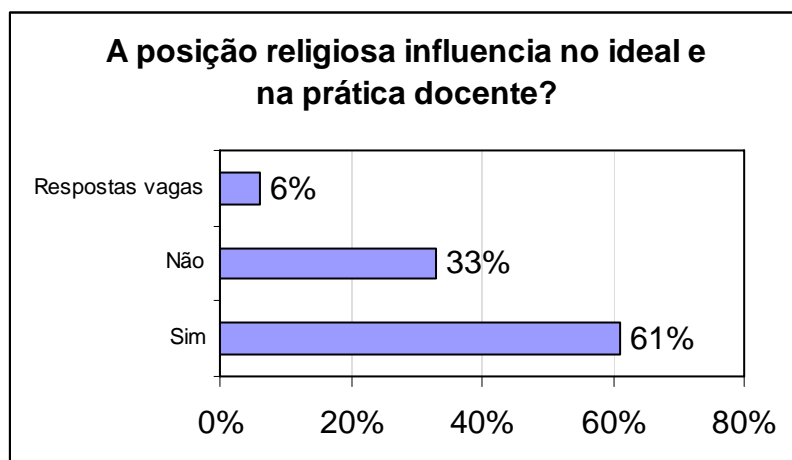
Das questões concernentes à política, esses foram os resultados obtidos, com os cruzamentos de informações que se optou por fazer. Outra possibilidade de exploração dos questionários seria verificar que relações existem entre o nível de participação política declarado e o reconhecimento ou não de uma influência em seu ideal ou prática docente. Isso ocorreria se a intenção fosse investigar mais a fundo a conscientização política do professor de história.

Sobre as confissões religiosas, elaborou-se o gráfico 7, que expressa o predomínio dos professores católicos sobre os demais.

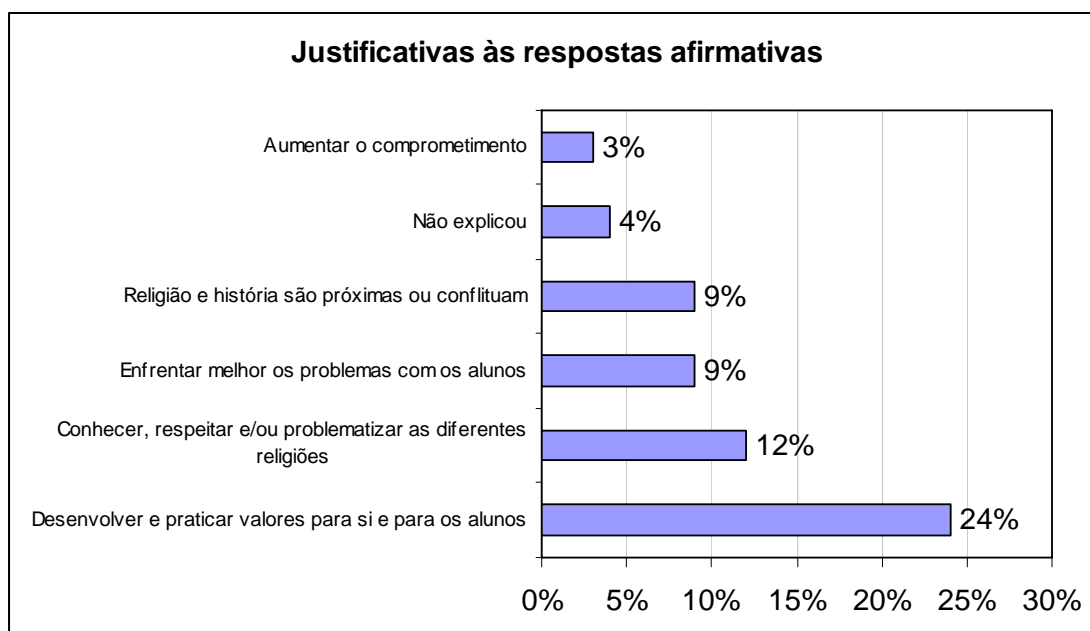
Gráfico 7: Posição religiosa

Optou-se por eleger categorias em separado para os se declararam católicos praticantes ou não-praticantes, pois foram ênfases espontâneas, palavras que os professores escreveram por acreditar que esclareceriam melhor sua situação. Houve casos que deveriam ser encaixados em duas categorias, já que alguns escreveram ser católicos, mas com afeição pelo espiritismo; ou ser espíritas e transitarem pela umbanda ou, ainda, ser católicos e mesmo assim ter “um lado espiritual independente de religiões”. Porém, para efeitos comparativos, utilizou-se para a quantificação a primeira definição colocada pelo professor.

Os católicos, somados, representam a metade do universo de professores, seguidos pelos que dizem ter uma espiritualidade não ligada a confissões específicas. Logo depois vêm os espíritas e os evangélicos, seguidos por um ou dois representantes das outras religiões citadas, inclusive um ateu. Se a crença religiosa influencia ideais e práticas docentes? Sim, em menor grau que a política, mas influencia, como exposto no Gráfico 8.

Gráfico 8: A posição religiosa influencia no ideal e na prática docente?

Um número significativo de professores – 33% - não acredita que sua posição religiosa deva influenciar, enquanto que 61% segue afirmando que a neutralidade é impossível. O interessante é o tipo de justificativas – próximas para ambas as situações - como mostram os Gráficos 9 e 10.

Gráfico 9: Justificativas às respostas afirmativas

Em primeiro lugar, a religiosidade do professor ajuda no desenvolvimento de valores (morais, éticos) tanto para si próprio quanto para a educação dos alunos (24% do total de respondentes). Há desde posicionamentos mais moderados, que

pensam nos valores em termos de “humanidade em geral”, quanto aqueles mais engajados, incluindo aí declarações um tanto problemáticas no que concerne a uma visão unilateral de religiosidade:

Com certeza, pois através das minhas convicções, dos meus princípios, dos meus valores e dos meus exemplos procuro conduzir toda a minha vida.

Sim, a religião proporciona conceitos morais, que se mostram presentes em toda a ação de sua vida; e a profissão faz parte disso.

Eu acredito que sim, nossos alunos (escola pública) muitas vezes não têm exemplos de seus pais, não fizeram 1ª comunhão, não participam de igreja (credo), sendo assim, nós professores devemos resgatar valores, respeitar e aceitar as diferenças. É nosso dever repassar aos alunos certos valores que a família não passa. Acredito também que é através de nossa prática que podemos transformar a sociedade.

Sim, a religião é um conjunto de valores que interferem na moral, consolidada na responsabilidade, caráter, solidariedade, respeito aos limites, direitos e deveres, que na realidade são práticas políticas, inseridas no contexto de cidadania.

Sim: o mundo anda tão descrente de tudo, tento passar alguns valores que acredito sejam muito importantes e que estão se perdendo.

Aliado aos valores, em segundo lugar, aparece a postura religiosa nutrindo o respeito à diversidade de religiões e crenças, seja entre os alunos, seja entre os povos (12%). Alguns professores, que exercem tanto função de professor de História quanto de Ensino Religioso, fizeram questão de escrever que também lecionavam a última, talvez com a intenção de dizer que possuíam autoridade para falar sobre o assunto. Professores que possuem “um lado espiritual independente de religiões”, assim como o professor ateu, disseram que a liberdade perante dogmas ajuda a ter mais tolerância com as diversidades:

Sim, porque os preceitos religiosos que me orientam fazem com que eu respeite as diversidades culturais e religiosas e assim passo isso aos meus alunos.

Acredito ter um posicionamento mais aberto às “diferenças”. Isso aparece na sala de aula.

Sim, porque me ajuda a respeitar a diversidade religiosa e, principalmente, para passar esse ideal para os alunos.

Sim. Sem credos me sinto mais livre para ver o mundo de vários ângulos e me relacionar com meus alunos de forma mais aberta. Penso também que assim contribuo para que eles avaliem outras possibilidades, não alienarem, às vezes, por sua crença.

Sempre pensando nos alunos. A postura religiosa pode tanto ser um instrumento para o aperfeiçoamento dos conhecimentos que devem ser repassados

para os alunos, quanto um alento para as dificuldades nessa relação. Mas o importante é que 9% dos professores interligaram explicitamente a crença religiosa às questões interpessoais, como aparece nos excertos abaixo:

O olhar para os alunos é feito de forma diferente.

Influencia até certo ponto, pois me torna mais compreensiva e tolerante a certas atitudes dos alunos, e torna mais fácil a vida profissional.

Sim, pois através da solidariedade posso lidar melhor com todos os conflitos enfrentados na sala de aula diariamente.

Sim. Muitas vezes, é por enxergar Deus nas crianças que nos mantemos em sala de aula.

Ajuda a atuar com mais paciência, passar valores que os alunos não trazem de casa.

Há alguns casos específicos que merecem destaque. O primeiro é uma professora que escreveu que atua na Pastoral da Saúde, do Dízimo e dos Ministros, porém no campo de respostas sobre a participação política. Segundo ela, os professores devem ser politicamente imparciais perante os alunos, pois as influências podem ser “perigosas”. Já a religião é considerada influência benéfica, pois ajuda a aplicar amor no desempenho da profissão, principalmente ao lidar com adolescentes. É uma posição *sui generis* pela interpretação que a professora realizou das questões. Na verdade, o que ela escreveu como participação política é participação religiosa e por isso é uma influência benéfica:

Justifica, e como! Pois em 1º lugar devemos ter amor no que fazemos, respeitar o próximo e também termos energia quando lidamos com adolescentes.

No entanto, para ela, posturas políticas não devem influenciar na prática docente, mas parece que ela não se refere ao seu próprio posicionamento e sim a outros professores:

De maneira alguma não influencia. Na minha opinião os professores devem ser imparciais perante os alunos; quando nos referimos a política. É muito perigoso as influências que poderão até prejudicar os alunos.

Novamente a expressão “em minha opinião” evidenciando o alheamento à representação dominante. O que propiciou essa interpretação do depoimento foi o

ambiente em que a professora respondeu ao questionário. Era a sala dos professores e nos armários de dois deles, inúmeros adesivos, recados, charges e textos representando o PT, o PSDB e a grande imprensa nacional em conflito. Os cartazes eram favoráveis ao PT. Enquanto esperava, eu comecei a me perguntar se o dono daquele armário seria o professor de história da escola. Eu já havia visitado outra escola em que o professor de história respondeu ao questionário vestindo uma camiseta com a estrela do PT. Mas, neste caso, não era. A professora chegou, bastante apressada (era a última aula, período de sua hora-atividade), mas respondeu o questionário de boa-vontade. Terminou, agradeceu e foi embora. Reproduzi este acontecimento porque ele é mais um exemplo do círculo heterogêneo que engloba o universo dos professores de história, desmentindo também o estereótipo de que todo professor de história é “petista” ou revolucionário proselitista.

Alguns professores (12%) também citaram que discutem religião com seus alunos problematizando os aspectos da dominação e diferenciando “crença” de “instituição”:

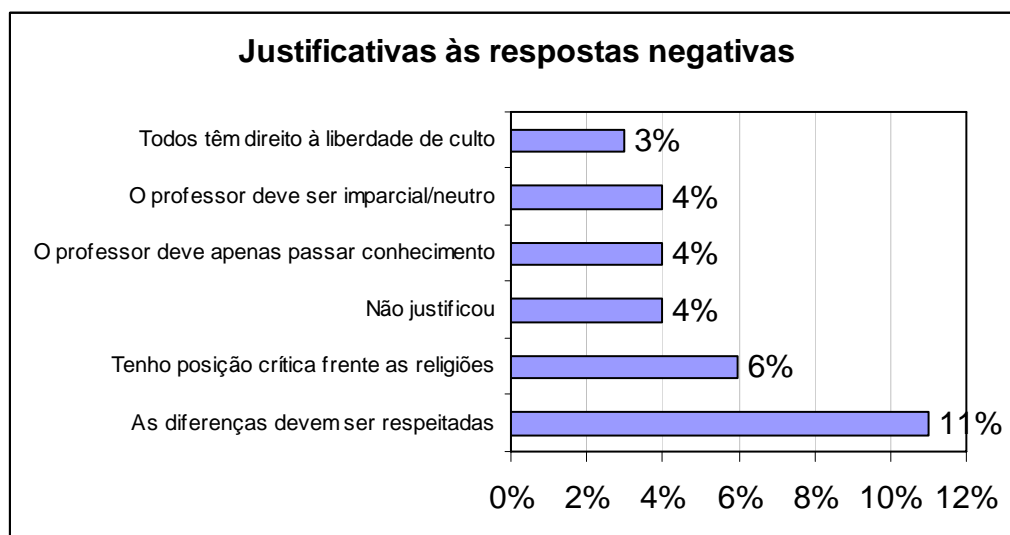
Sim. Procuo problematizar junto aos alunos algumas situações inerentes a cada religião. Mas vejo os valores religiosos interferindo e até reproduzindo preconceitos na prática de alguns docentes.

Acho que acaba por se vincular, ou seja, é impossível não questionar ou levar os alunos a questionar as diferentes formas de religião ou as instituições das quais fazem parte.

Sim, mesmo procurando diferenciar religiosidade das Instituições Igrejas.

Assim, as interpretações que os professores fizeram dessa questão foram bem variadas. Os que se sentiam mais mobilizados pela religião no cumprimento de suas funções, aprofundaram-se mais, detalharam o que pensavam; enquanto que outros se limitaram a escrever sucintamente sua posição. Ao que tudo indica a situação já verificada na Fase 1 e nas questões políticas se repete: as perguntas não surpreenderam nenhum professor. Parece que, em algum momento, a maioria deles já havia pensado sobre estes assuntos.

Quanto às justificativas às respostas negativas, um fenômeno interessante pôde ser detectado: a coincidência em justificar a não-influência pela tolerância à diversidade religiosa, insistindo no fato de que o professor deve apenas transmitir o conhecimento.

Gráfico 10: Justificativas às respostas negativas

O que chama a atenção no gráfico é o número de professores que não justificou sua resposta (4%). Este fenômeno se deu porque muitos acabaram apenas reforçando a negatividade, sem explicar o porquê:

Não deixo que o lado espiritual venha a interferir em minha prática docente.

Já outros professores foram bastante contundentes, reforçando o papel destinado à religiosidade em suas vidas, aliado à postura crítica perante as instituições religiosas:

Não, apesar de ser católica, não deixo de ser crítica em relação à Igreja.

Não. Separo sempre minha postura religiosa da minha prática docente.

Não, embora a religião faça parte da minha vida, em poucas ocasiões comento assuntos sobre religiosidade em sala de aula, e respeito a opção de cada um, sem buscar impor minhas idéias.

Não. Embora o catolicismo pregue justiça social, meu senso crítico-reflexivo é influenciado por questões políticas e não religiosas. Até por entender que a religião é um fenômeno cultural historicamente construído.

Não, diferente da política que está no dia-a-dia, a religião, a fé são individualistas, e o próprio curso de História proporciona o respeito às culturas e às diferenças e com isto não usando influências.

Curioso que o respeito às diferenças seja justificativa tanto da existência (12%) da influência quanto da sua ausência (11%), assim como a importância dada a que os alunos conheçam as diferenças para que possam respeitá-las. No entanto,

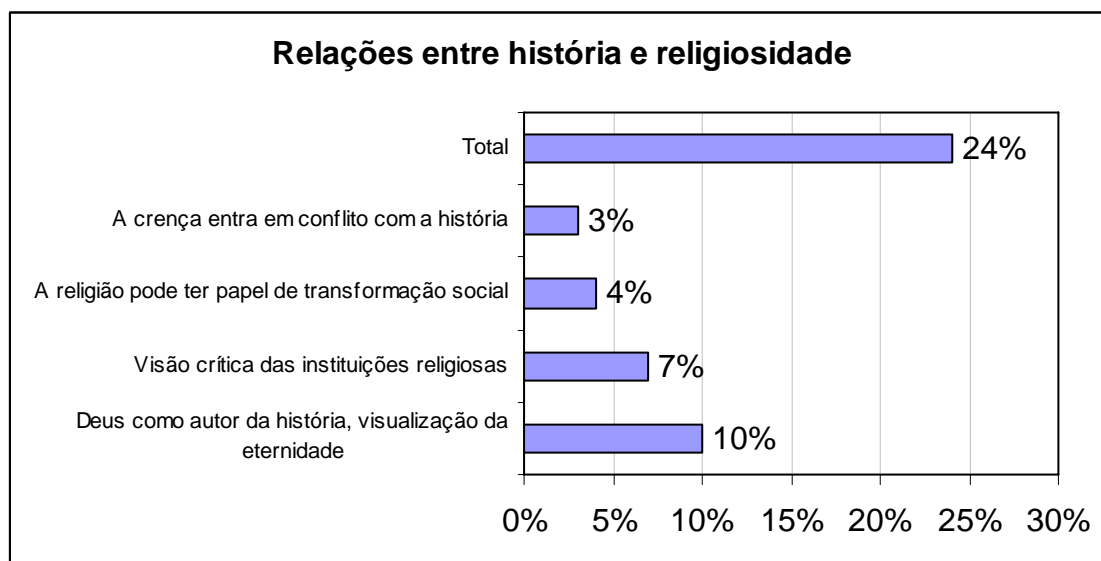
o grupo do “não” crê que esse objetivo pode ser alcançado mesmo que o professor não manifeste abertamente sua opção religiosa.

O Gráfico 10 também mostra que 4% dos professores acreditam que religião deve apenas aparecer na escola como conteúdo de conhecimento histórico, desvinculado da propagação de valores ou do apoio perante as dificuldades inerentes ao ser professor. A justificativa emblemática é a que segue:

Não. Acredito que devemos propiciar aos alunos o conhecimento histórico das religiões e não professar a nossa fé.

A liberdade de culto (3%) e a imparcialidade do professor (4%) são destaques nesse grupo, o que leva a pensar que as manifestações de religiosidade e o Ensino Religioso nas escolas ainda são assuntos polêmicos entre os professores, com menor consenso do que a política. Foi muito mais fácil, para os entrevistados, refletir sobre o papel da política na sua constituição como professor de história do que explicar as influências da postura religiosa. Mesmo assim, foi possível encontrar algumas respostas que fizeram reflexões interessantíssimas sobre o papel do transcendental nas suas concepções de história e de educação, que se aproximam da forma como esse assunto foi discutido nas narrativas da Fase 1. Não se trata de um grupo de professores predominantemente católicos, pelo contrário, há mórmons, evangélicos, espíritas e kardecistas.

Tentou-se representar numericamente esse grupo através do Gráfico 11.

Gráfico 11: Relações entre história e religiosidade

Ao todo, 17 professores fizeram menções à religiosidade em relação à história (significando 24% dos respondentes) e 10% deles (7 indivíduos) afirmaram que Deus, de alguma forma, interfere na História. A vida cotidiana (as histórias pessoais e mesmo a da humanidade) passa a agregar também o tempo da eternidade, e razões transcendentais são evocadas para justificar atitudes ou projetar um futuro melhor.

Uma professora católica com “*afeição pelo espiritismo*” aliou claramente a história que ensina nas escolas ao transcendental, assim como uma católica praticante. Reproduzo os depoimentos nessa ordem:

Sim. Estudando e trabalhando a história sinto a presença marcante de um ser maior (DEUS).

Creio que em parte sim! Pois você não pode deixar o lado espiritual de lado, sendo que Deus é o próprio autor da História quando enviou Seu Filho para fazer parte da História, como nós.

Impossível maior clareza. Uma postura semelhante se vê no professor evangélico, que ainda acrescentou o poder da sua religião sobre os deveres e obrigações de um cidadão-cristão. No campo político, o mesmo professor disse participar satisfatoriamente e de forma consciente, afirmando que sua postura influencia o ideal profissional:

Sou evangélico e acredito que Deus é a solução para os nossos problemas e esperança em dias melhores. [quanto à influência:] Às vezes sim, também pois com Deus no coração procuro fazer o bem, ajudar o próximo e cumprir as minhas obrigações como cristão e como cidadão.

Para outra professora, católica e com um lado espiritual independente de religiões, a espiritualidade amadurece seu senso de dever perante a sociedade, enquanto que outra liga de maneira muito forte o próprio aprendizado de “ser professor de história” aos conteúdos religiosos:

Sem dúvida. Aumenta a motivação à luta pelos necessitados.

Sim, foi através da religião que aprendi conceitos que me ajudaram e ajudam em minha prática docente. Muitas vezes nessa profissão temos a tendência de fazer por fazer, mas aprendi que tenho que amar o que faço, ou não consigo ser um profissional comprometido com a qualidade da escola pública.

Segundo esses professores, diferente de posturas citadas acima, não há como separar o ideal político do religioso e profissional, nem se compreende a história sem uma visão da eternidade guiada por um ser supremo. Uma professora kardecista passou vários minutos conversando comigo sobre história, política e religião enquanto tentava responder o questionário. Na resposta 5, convidada a pensar sobre seu ideal e prática docente, centralizou a justificativa na questão do sofrimento e das dificuldades, utilizando a religião como forma de minimizar os conflitos identitários causados pelos problemas enfrentados no dia-a-dia:

Sim. A partir do momento em que você acredita em Deus, todas as dificuldades são passageiras, não existe sofrimento eterno. Dificuldades, lutas, conflitos, servem para amadurecermos e aprendermos com eles. Ninguém aprende só com glórias. O sofrimento amadurece e nos ensina a respeitar e valorizar as dificuldades dos outros, e com isso aprendermos cada vez mais tanto na vida pessoal como profissional.

Esse depoimento dialoga bem com o de outra professora espírita que, ao contrário dos professores católicos e evangélicos, abstrai a história humana com vistas a outros níveis mais elevados de convivência espiritual:

Com certeza. Porque tenho a certeza de que o “material” é atingido pela erosão do tempo enquanto que o espiritual só vai sendo lapidado porque é eterno e o seu brilho aparece com a prática das virtudes.

As diferenças nas interpretações do processo histórico entre espíritas, católicos e evangélicos indicam que o credo religioso, por possuir também sua teleologia e sua interpretação da sociedade, pode funcionar como um eixo importante de atribuição de sentido e significado ao tempo, ou seja, ser um auxiliar da consciência histórica. Em algumas situações, o sentido atribuído com a ajuda do transcendente pode ser mais valioso até do que aquele efetivado a partir dos conhecimentos históricos (acadêmicos ou não).

Sem embargo, o contrário também pode acontecer. Uma professora evangélica, ligada à cultura negra em Ponta Grossa e também ao mundo acadêmico, afirmou que o conhecimento da história a ajudou a superar preconceitos sobre outras religiões (preconceitos estes motivados pela religião que professa) e que, ademais, lhe permitiu visões múltiplas dos diferentes aspectos da vida. Para o professor mórmon, a relação entre sua postura religiosa e a história é problemática:

Sim, porque muitas vezes o que acredito entra em conflito com alguma questão histórica.

Infelizmente, não há nenhuma indicação de como esse docente resolve os conflitos: talvez separando religião de profissão, como alguns professores aconselham, ou, quem sabe, fazendo com que a interpretação religiosa prevaleça sobre a histórica, lançando mão da idéia de “eternidade”, como as professoras espíritas citadas acima.

Há diversas outras formas de cruzar os dados obtidos nesta Fase 2 da pesquisa, elegendo como eixos a religião professada em relação ao ideal político, ou a interpretação do conhecimento histórico em função da religião, etc. Mesmo as discussões que apresentei poderiam ser mais detalhadas, no entanto, os 11 gráficos, aliados aos exemplos arrolados, são capazes de fornecer parâmetros suficientes de comparação com os cinco depoimentos primordiais. Por essa razão, no capítulo seguinte, a análise horizontal das narrativas será confrontada e complementada com os dados quantitativos aqui obtidos, resultando nas sínteses finais sobre consciência histórica e identidades de professores de história.

CAPÍTULO V

GARATUJAS NO SOLO DO TEMPO: OS PROFESSORES COMO TEÓRICOS DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS – VIVIDAS E ESTUDADAS

A história nada mais é a não ser garatuja
escritas por homens e mulheres no solo do
tempo. O poder escreve a sua garatuja, a elogia
como escrita sublime e a adora como se fosse a
única verdade. O medíocre limita-se a ler as
garatuja. O lutador passa o tempo todo
preenchendo páginas. Os excluídos não sabem
escrever ... ainda.

Subcomandante Insurgente Marcos

Apresentados os dados qualitativos e quantitativos, é chegado o momento de realizar algumas sínteses e generalizações possíveis, através do diálogo entre o material empírico, a teoria e as perguntas iniciais. Como anunciado no capítulo metodológico, inicio com a Tabela 5, que consiste na síntese das principais informações referentes aos cinco professores cujas narrativas moveram preciosos momentos de reflexão, confrontos e questionamentos.

Tabela 5: Análise horizontal das narrativas

SUJEITO	FASE DA VIDA PROFISSIONAL	MOMENTO HISTORIOGRÁFICO OU PESSOAL	PROCESSO HISTÓRICO	SABER HISTÓRICO
Ernesto	Deslumbramento Exploração	Revolução de 30 II Guerra Mundial Fase de estudos universitários Infância	O processo acontece como uma dinâmica que se constrói dialeticamente, sem ser necessariamente evolutivo ou etapista.	Propicia conhecimento do presente através da recorrência genética a passagem do tempo.
André	Estabilização Crise e Diversificação.	O curso de graduação O orientador A Ditadura Militar no Brasil	Não respondeu.	Não respondeu.
Sofia	Serenidade e Desinvestimento	A bomba atômica A Ditadura Militar no Brasil	Definição de caráter estruturalista e conjuntural, independente das vontades individuais (heróicas ou populares).	Saber amplo. Registro de todos os porquês e comos de um processo.
Olga	Estabilidade Momentos de Crise.	O falecimento do marido Os conflitos históricos entre árabes e palestinos As lutas populares e femininas	Múltiplo, dependendo do sujeito que conta a história.	Existe o saber oficial e existem as vivências e saberes de cada professor. Busca de equilíbrio entre a necessidade acadêmica do aluno e a formação de cidadão crítico.
Ester	Serenidade e Diversificação	A figura do pai e de professores A amizade com uma religiosa O Brasil Republicano Pré-história e história Antiga Filme “A força de um jovem”	Elo completo entre ontem, hoje e amanhã. Hoje é a construção do processo, a partir do que se aprendeu ontem. Desejo de futuro melhor.	Eterno aprendizado, formado por diferentes lineares que direcionam aos mais diversos caminhos.

SUJEITO	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	RELIGIOSIDADE	CONJUNTIVIDADE /PESSOALIDADE	IDENTIDADE
Ernesto	Genética, crítica e exemplar	Inexiste de fato, apenas como projeto. Posiciona-se contrário à inação ou omissão do professor.	Não professa nenhuma religião.	Histórias pessoais relacionadas aos grupos com os quais se identifica. Isso impulsiona seu desejo de ação.	Pouco conflito ou desequilíbrio. Escassas referências a seu trabalho específico como professor.
André	Exemplar, crítica e genética	Não, apenas no sindicato, se necessário. Seu papel é motivar alunos.	Considera-se católico não-praticante.	Por ser uma pessoa crítica e consciente, acredita estar influenciando outras pessoas, ajudando-as a construir também suas histórias.	Ao função do professor é estabelecer relações com o presente. Só permanece na profissão por gosto.
Sofia	Genética e exemplar	Não participa, embora seja filiada ao sindicato. Crença na necessidade do "homem novo".	Católica praticante, ideologicamente ligada a vários movimentos.	Clareza com relação ao cumprimento do seu papel dentro da conjuntura.	O professor deve "fazer a diferença" ao despertar a consciência e a reflexão sobre o passado.
Olga	Genética e crítica	Ativa: MST, PT (hoje afastada) e ONGs de proteção ambiental.	Acredita em Deus por necessidade. Participa de diversas Pastorais.	Conhecendo o outro é que se conhece a si próprio, questionando sua própria situação como se fosse o outro.	Possuir uma bandeira de luta, ter vivências e conhecimento. Buscar sentido.
Ester	Genética e exemplar	Não participa, embora seja filiada ao sindicato.	Católica praticante.	Assunção da Responsabilidade Planetária em busca da autodeterminação coletiva, através do empenho individual.	Exemplo do pai, ética religiosa católica e utopia iluminista. Ser professor de história é uma bênção.

Por meio da tabela, é possível constatar as semelhanças e diferenças entre os cinco professores no que diz respeito às estratégias de atribuição de sentido em relação aos perfis de formação e mobilização social, política ou religiosa. O constante diálogo (nem sempre desprovido de conflitos) entre a elaboração teórica e as narrativas dos professores resultou em diversas modificações dos questionários e em melhor compreensão dos problemas suscitados pela pesquisa. Assim, o que muitas vezes parecia ambíguo nos depoimentos, fazia com que se retornasse aos livros e artigos, interrogando-os por outros ângulos e descobrindo diferentes facetas do fenômeno da consciência histórica e das identidades.

É também com base na tabela, aliada às reflexões seguintes, que se apontam os limites de generalização das conclusões (sempre provisórias), confrontadas com as tendências expostas nos gráficos do capítulo anterior. O que se discute, fundamentalmente, são as relações estabelecidas entre o que é Conjuntividade e o que é Pessoaalidade e os eixos de sentido que as amparam. Por mais que o “Agora” seja momento de intervenção nas memórias e nos conhecimentos, é inegável que estes foram produzidos num determinado contexto, visando a certos interesses. Os elementos experienciais mobilizados pelos professores nos processos de consciência histórica não são neutros, também eles estão vinculados a determinados valores e disputas que passam, portanto, a fazer parte (ou a ser rechaçados) na organização de suas narrativas. Nos casos aqui estudados, utopias políticas e religiosidade são os eixos escolhidos para problematizar a formação das identidades dos professores, pois tudo indica que são fatores de influência muito fortes sobre a forma de consciência histórica predominante nos depoimentos. Isto é bastante intrigante porque a utopia social e a religião possuem estruturas diferenciadas de organização do tempo, pois “flertam” com o teleológico e o eterno.

Por isso, a construção de identidades talvez não aconteça exclusivamente pelas elaborações idiossincráticas de atribuição de sentido e significado à passagem do tempo, nem pela mera repetição de papéis ou estereótipos definidos. Os determinantes sociais, políticos e religiosos perpassam, mais ou menos sutilmente, aquilo que os professores assumem, no momento da entrevista, como “ser professor de história”. Nesse sentido, Bernadete Gatti (1996), baseando-se em Agnes Heller (1992), critica as pesquisas sobre identidade que trabalham em separado os problemas internos e externos. Ela entende a identidade como uma construção

realizada com a memória individual e a social, que não estão desprovidas de valores e interesses, ou seja, são contraditórias: “(...) a identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições por meio de certezas incertas” (GATTI, 1996, p. 88). Como visto anteriormente, contradição e heterogeneidade foram marcas da trajetória desta pesquisa, tanto na Fase 1 quanto na Fase 2.

No entanto, o que se visualiza nos depoimentos é a tentativa, por parte dos professores, de expressar à pesquisadora uma narrativa em que as contradições apareçam da forma mais coerente possível. Conflitos que poderiam ser esperados entre conhecimento científico e crença religiosa, utopia e realidade, conhecimento acadêmico e prática profissional, estereótipo e vivências, no final acabam surgindo como problemas resolvidos ou em vias de resolução, na maioria dos casos. A exceção é Olga, em que o conflito entre o sonho e a realidade é assumido como parte da sua própria identidade, embora traga em si constantes situações de angústia. Outro caso interessante é o de André, em que há descontentamento com a profissão em geral, sem que isso leve à problematização da sua prática específica – pelo menos, não no depoimento. Já nos demais casos, percebe-se que os professores fazem o possível para não cair em contradição, principalmente quando se discutem as questões da religiosidade frente ao conhecimento científico. Nota-se a tentativa de apropriar-se das duas influências, fazendo com que elas se unam ao invés de brigarem, mesmo que à custa de pressupostos epistemológicos do conhecimento científico e de dogmas religiosos. Estratégias semelhantes (e outras) para esta conciliação surgem também nos dados quantitativos.

O primeiro item a ser ressaltado entre os cinco depoentes é a diversidade de trajetórias profissionais e pessoais. Há um professor recém-formado (Ernesto), passando por deslumbramento e ansioso pelos desafios da profissão, que diz atribuir extrema importância à onipresença do professor em todos os aspectos que envolvem a comunidade escolar, embora não participe de nenhum movimento. Os núcleos da narrativa de Ernesto são: o conhecimento acadêmico e o impulso para a ação política em vistas da melhoria da sociedade. Predominam os estágios de consciência histórica *genética* e *crítica*, sendo que a *exemplar* aparece vinculada à concepção de história ensinada.

Há dois professores no “meio” da carreira, mas com pouquíssimos aspectos em comum. Ester tem fortes ligações com a Igreja Católica e conhece os movimentos de sua comunidade, mesmo sem conexão oficial com nenhum deles.

Atribui grande importância à política, mas submete o sentido de ação histórica às suas concepções de humanidade (a dignidade e a ética) e de Deus, aliadas às compreensões ora *genéticas*, ora *exemplares* da história. Assim, os núcleos a partir dos quais estabelece identidades são os exemplos da infância e a ligação do papel histórico com a missão estabelecida por Deus frente aos jovens. A adoção de uma utopia preocupada com a dignidade do humano passa pela assunção dos ideais Iluministas enquanto *passados-presentes*, os quais auxiliam na leitura da realidade social contemporânea e projetam uma Idade Futura-presente em que todos terão o necessário para sobreviver. Ser professor de história tendo por fundamento o “Amor” é contribuir para isso.

Já André não apresenta uma leitura temporal de si tão detalhada e coerente quanto Ester. As conclusões que podemos retirar de seu depoimento recorrem muito mais aos indícios esparsos do que a um discurso completo. Predominam as remissões ao passado bem mais imediato do que às lembranças da infância, a partir das quais se verifica a consciência histórica *genética* com relação à trajetória geral do professor, pois as mudanças em sua vida ganham o sentido de temporalidade. Porém, as relações com a história enquanto conhecimento acadêmico/escolar acontecem a partir da consciência histórica *exemplar* como base para uma atribuição de sentido *crítica* ao conhecimento histórico acadêmico e também sobre o sistema educacional brasileiro. Os núcleos de identificação de André não encontram nenhuma ancoragem específica (como uma utopia ou uma religião), exceto no exemplo do orientador de mestrado, nas leituras críticas (inclusive ou principalmente de fora do círculo acadêmico) e na troca de experiências com os colegas. André considera-se sujeito da história por influenciar na vida de seus alunos, ao ensiná-los a ler o mundo historicamente.

Temos uma professora em fins de carreira, Olga, que apresenta traços de crise e de estabilidade ao mesmo tempo, além de projetar para o futuro próximo a fase de desinvestimento e afastamento da profissão. Ao contrário de todos os outros, tem vínculos fortes com ONGs, partido político e pastorais, vinculando suas crenças, utopia e conhecimentos com vivências (profissionais ou não). Nota-se uma relação dialógica entre conhecimento e experiência, típica das estratégias genéticas de atribuição de sentido e significado ao tempo, pois ao mesmo tempo em que os conhecimentos adquiridos ampliam a possibilidade de compreensão do vivido, suas experiências compõem filtros pelos quais são selecionados os conteúdos

efetivamente significativos e coerentes. Na caracterização feita por ela mesma de suas aulas, Olga parece compreender a história ensinada também de maneira *genética*, ao dar ênfase às questões de significado e identidade e à necessidade dos conteúdos terem relação com o presente, pois os alunos precisam buscar seus próprios caminhos, já que a história não traz lições nem respostas prontas. A forma *crítica* de atribuição de sentido é mobilizada quando a *genética* não dá conta da necessidade de ação e transformação da realidade, indispensáveis na compreensão de Olga de seu mundo. Isso fica bem visível na angústia vivida na escola, onde é preciso obedecer a certas regras, mas também é imprescindível transformar muitas delas. Os núcleos para se tentar compreender Olga são a compreensão da contingência em conflito com a urgência de transformação da realidade.

A professora Sofia já se aposentou, mas não se pode dizer que ela encontra-se em afastamento da profissão, mas sim em Serenidade e com certo Desinvestimento. Sofia aparentemente fala pouco de si, mas ao tecer considerações sobre a “humanidade” e a responsabilidade de cada um sobre o destino de todos, está inserindo-se na Conjuntura, pois para ela o papel do indivíduo é quase irrelevante perante a onda do processo histórico. No entanto, valoriza sua atuação no plano individual, pois diz ser uma pessoa realizada ao ver os frutos de seu trabalho nos ex-alunos bem-sucedidos. Em nenhum momento Sofia admite que o trabalho do professor seja transformador de realidades, mas sim de consciências. Núcleo de sentido é a consciência de humanidade digna, advinda tanto de uma concepção iluminista de homem quanto da religião católica, em que os casos de Hiroshima e Nagasaki aparecem como histórias ultracurtas, orientadoras da organização *genética* da narrativa. Predominam consciência histórica *genética* e *exemplar* – a última relacionada à história ensinada nas escolas.

Esses cinco professores vivem no mesmo presente histórico, porém entendem sua responsabilidade planetária remetendo-se a diferentes Idades Passadas-presentes. O futuro que projetam apresenta diversos pontos em comum, apesar de que nem sempre os valores considerados os mais importantes para o professor de história coincidem. Sem embargo, todos concordam que ser professor de história é contribuir para a construção dessa Idade Futura-presente, mas de diferentes formas. Se uma diz ser missão divina (Ester), outros alegam cumprir uma função política na sociedade (Olga, Erenesto, André), mas nenhum deles considera que “ser professor de história” é uma mera transmissão de conhecimentos

historicamente acumulados. Neste momento é que as comparações com a Fase 2 tornam-se pertinentes, na medida em que o Questionário 4 propiciou um conjunto de dados que apontam para tendências representativas das identidades dos professores de história.

Pelo discutido no capítulo anterior, constatou-se que a maioria dos professores de história declara posicionamentos políticos e religiosos definidos, assumindo-os como fatores que contribuem para a formação de sua identidade (Gráfico 1 – 58% dos professores). O fato de serem professores de história faz com que se considerem mais aptos a interpretar e compreender a sociedade num sentido global, o que auxilia a compor visões de mundo e a desenvolver o senso crítico (20%, 18% e 16% dos professores, respectivamente – Gráfico 2). Esta é a posição majoritária perante o conhecimento histórico, havendo ainda aqueles que destacaram o papel da história no apoio à postura política e à tomada de decisões na vida prática (11% e 7% dos professores, respectivamente).

Sobre a participação política, constatou-se mais participação que omissão (17% participam satisfatoriamente, 48% participam às vezes – Gráfico 3), sendo que mesmo as omissões, em muitos casos, são justificadas como opções conscientes, fator que se reflete em 76% dos professores que afirmam a influência da posição política em sua vida como professor (Gráfico 4). Essa influência, de maneira geral, aparece nos ideais e nas práticas dos professores (30% do total de mestres – Gráfico 5). O fator da neutralidade e/ou imparcialidade é a principal justificativa dos que não acreditam na validade dessa influência (10% do total de respondentes – Gráfico 6). Apenas 4% dos professores afirmam não se posicionar politicamente no que se refere à sua profissão.

No quesito religioso, a grande maioria dos professores é católica (somados, correspondem a 51% do total de respostas – Gráfico 7) ou possuem algum lado espiritual (21% - Gráfico 7). Um número significativo considera válida a influência da religiosidade em sua vida profissional (61% - Gráfico 8), embora menor do que a quantia de professores que apóia a influência política (76%). Neste sentido, a transmissão de valores é o papel da religiosidade para 24% dos professores, enquanto que 12% sustentam que a tolerância religiosa se obtém pelo conhecimento, discussão e problematização das crenças, segundo o Gráfico 9. O entendimento explícito da profissão como missão não é um fator dominante, apenas 9% dos professores apontam que a religião os ajuda a compreender melhor os

alunos e tolerar os sofrimentos (Gráfico 9) e para um pequeno número de docentes (3%), a crença religiosa acompanha o comprometimento profissional.

A tolerância é justificativa também dentre os que não aceitam a influência religiosa (Gráfico 10): 11% dos professores evocam o respeito à religiosidade alheia, para que a sua posição não influencie na sala de aula. Por fim, 24% dos 67 professores (totalizando 17 professores) fizeram relações profundas entre o conhecimento histórico e a doutrina religiosa (Gráfico 11). Deste grupo, 10% interligaram o processo histórico da humanidade com a vontade divina e apenas 3% afirma ter problemas em conciliar a crença com a ciência histórica.

A tabela abaixo (Tabela 6) demonstra como as informações quantitativas podem ser interligadas com os perfis de Ernesto, André, Sofia, Olga e Ester. Em Ernesto e André não há menções sobre religiosidade, sendo possível concluir que para eles não se trata de um aspecto fundamental em suas vidas, enquanto que posições políticas, de uma maneira ou de outra, perpassam as concepções de processo histórico e de identidade do professor de história.

Tabela 6: Localização dos professores nas categorias quantitativas

SUJEITO	Vinculação geral	Papel do conhecimento histórico	Posição política	Influência da posição política	Religião	Influência religiosa	Conhecimento histórico x religião x utopia
Ernesto	Posições políticas influenciam, religiosas não.	Compreensão de dinâmicas sociais Senso crítico Apoio à postura política	Não participo porque não posso.	Sim, no ideal e na prática.	Não religioso	Não	Utopia e Conhecimento unidos
André	Posições políticas influenciam, religiosas não.	Senso crítico aquisição de conhecimentos em geral	Não participo porque não quero.	Sim, no ideal.	Católico não-praticante	Não	Não há menções
Sofia	Posições políticas e religiosas influenciam.	Compreensão de dinâmicas sociais Senso crítico	Participo satisfatoriamente.	Sim, no ideal e na prática.	Católica praticante	Sim, desenvolvendo valores.	Interligação coerente
Olga	Posições políticas influenciam, religiosas não.	Compreensão de dinâmicas sociais Visão de mundo Senso crítico Tomada de decisões Postura política	Participo satisfatoriamente.	Sim, no ideal e na prática.	Tenho um lado espiritual independente de religiões.	Sim, pelo conhecimento de diferentes culturas.	Utopia e Conhecimento unidos
Ester	Posições políticas e religiosas influenciam.	Visão de mundo Aquisição de conhecimentos	Participo às vezes, menos do que gostaria.	Sim, no ideal e na prática.	Católica praticante	Sim, desenvolvendo valores e conhecimento, enfrentando problemas. Amor pela profissão	Interligação coerente

O mesmo acontece no que se refere ao papel do conhecimento histórico na vida cotidiana e profissional dos professores, embora a presença ou não destes aspectos dependa mais de uma avaliação subjetiva do teor das narrativas do que de uma manifestação explícita dessas categorias. Entretanto, pode-se afirmar que a compreensão diferenciada dos fenômenos sociais, aliada ao desenvolvimento do senso crítico são aspectos presentes nas narrativas. O que apóia essa constatação é a predominância do sentido *genético-crítico* nas histórias, explicações e interpretações evocadas nos depoimentos.

A forma e a intensidade da participação política são bem heterogêneas nos professores entrevistados, o que não significa falta de preocupações de cunho político entre eles. Isto se observa quando as narrativas assumem um caráter de consciência histórica *crítica*, principalmente nos casos de Ernesto e de Olga. Não há uma correspondência direta com a categoria majoritária observada no Gráfico 3, mas as narrativas e os dados sugerem que a participação política do professor de história em geral é eventual. Ela depende muito do momento político vivido nas instituições, nos partidos e no país (as frustrações, os desentendimentos internos, a incompatibilidade ideológica).

Tanto nas cinco narrativas quanto nos 67 questionários ficou visível que a atribuição de sentido e significado (seja ele *crítico*, *genético* ou *exemplar*) ao efervescente momento político brasileiro é um fator preponderante para decidir sobre as suas próprias posições políticas e o nível de influência sobre a prática. As formas *críticas* de apoio à postura política se observam em André (a educação é um jogo de cartas marcadas) e em alguns professores que escreveram estar frustrados com a esquerda e que nunca mais irão acreditar nesses ideais. A forma *exemplar* percebe-se em Sofia (os exemplos da história estão aí: o homem sempre se corrompe) e o *genético* nos vários professores que dizem continuar acreditando na transformação social, como Olga. A utopia, contudo, é fator presente em Olga, Ester, Sofia e Ernesto que, ao falarem da necessidade de algum tipo de transformação social ou mudança de consciências, não separam tal luta do trabalho como professor de história. Esta é, também, uma forma dominante de identificação dos professores em geral, visto que 76% deles disseram que sua posição política influencia na vida profissional; muitos acrescentando aí o fator de transformação social.

O perfil religioso dos participantes da Fase 1 também reflete, em parte, a situação geral mostrada nos Gráficos 7, 8, 9 e 10: predominância de católicos e a

religiosidade como influência ligeiramente menor em comparação à política. A questão dos valores, levantada por Sofia e Ester, é também uma preocupação dos professores de maneira geral, assim como a necessidade de manter o respeito às diferentes formas de crença religiosa. A profissão de professor como “missão” teve poucas remissões diretas que pudessem ser comparadas ao exposto em Ester. A religiosidade, de maneira geral, aparece muito mais como apoio para enfrentar problemas comuns no cotidiano escolar (os “sofrimentos”), por necessidade (conforme Olga) do que como orientação para a consecução das utopias (conforme Sofia).

Assim, se Rüsen (2001b) e Heller (1993) entendem a consciência histórica como orientadora temporal, motivadora de ações, mantenedora de identidades e filtro a partir do qual passam os julgamentos de cunho moral, creio que nas narrativas dos professores isto se confirma. No entanto, há outros elementos envolvidos na construção desses sentidos orientadores, além da memória, dos conhecimentos históricos, da razão e dos valores morais e éticos. Entram aí as utopias de caráter político, as crenças religiosas, as convicções filosóficas e os mais diferentes valores que cada professor, de acordo com a interpretação que faz de sua trajetória de vida (e das trajetórias de “outros” também), cria e assume como orientadores de sua vida prática. Os dados quantitativos mostram claramente que não se trata de casos isolados, principalmente no quesito político.

De um lado, é possível afirmar que, se a forma de atribuir sentido à história de vida é *genética*, é a partir dos parâmetros *genéticos* que se articulam as vivências, valores e crenças não necessariamente históricos. Por outro lado, muitas vezes certos valores defendidos pelo professor (como a “dignidade” do professor ou o papel da religiosidade, em alguns casos) não são submetidos a uma análise histórica, mas são encaixados na narrativa, sempre seguindo o sentido predominante no depoimento como um todo (*genético, crítico, exemplar* ou *tradicional*). Acredito, porém, que nem sempre isso é possível, como no caso dos dois professores (evangélico e mórmon) que disseram ser difícil conciliar o aprendido na religião com o conhecimento histórico.

Portanto, nos depoimentos dos professores e nos dados quantitativos percebeu-se que aparecem outros elementos tão importantes quanto o conhecimento histórico na elaboração de sentido para o “ser professor de história” e que eles não se constituem apenas como “material empírico”, mas envolvem toda a

construção narrativa do professor de maneira inseparável. Por isso a escolha em explorar os depoimentos individuais a partir das unidades de sentido e utilizar esses pilares para a comparação com os dados maiores. Na seqüência, apresento uma tentativa de síntese do contexto geral já analisado. São três os eixos de comparação entre teoria e resultados: 1) a compreensão da conjuntura política e a ação transformadora; 2) o transcendente, materializado nas concepções religiosas e 3) a identidade do professor em relação ao conhecimento histórico.

5.1 UTOPIA, POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Consciência histórica e ação política estão, sem dúvida, bastante interligadas e, nas narrativas destes professores, elas aparecem mais sob a forma de utopia do que de efetiva participação em movimentos específicos. A exceção é Olga e, de certa forma, Ernesto (este, pelo menos em intenções). A construção de utopias, a compreensão política e a ação efetiva são entendidas aqui como parte da Responsabilidade Planetária, da busca da autodeterminação coletiva como uma das funções da consciência histórica, pois identidade se constrói pela relação com o outro. Já se constatou, através dos Gráficos analisados, que para os professores de história a política faz parte da representação majoritária de suas identidades.

Os professores que apresentam ligações efetivas com movimentos sociais e políticos acabam assumindo uma maior cobrança de si mesmos com relação à transformação social e não restringem esta tarefa ao trabalho como professor em sala de aula, apesar de considerá-lo parte disso. É o caso de Olga, de Ernesto e de diversos professores que incluíram no questionário o nome das instituições em que militavam (Grupo Reviver, Sindicato) juntamente com a assunção do ideal de transformação da sociedade. Olga e Ernesto também foram os únicos a assinalar resposta referente à consciência histórica *crítica* no questionário fechado (ou pelo menos a hesitar entre a *genética* e a *crítica*). No entanto, entre esses dois professores pesa muito o fator “experiência em sala de aula”, pois Olga já passou anos equilibrando-se entre o que considera ideal e o caráter contingencial do real, e Ernesto tem mais proposições do que resultados. Talvez por isso Olga demonstre sofrer tanto com o fato de ter de conviver em um sistema contra o qual realiza críticas – críticas essas que se dirigem também ao seu próprio trabalho.

Assim, ao comparar a angústia de Olga com o otimismo de Ester, de Sofia e de muitos professores que demonstraram a intenção de lutar pela justiça social, tem-se a impressão de que, para o professor, a convicção de estar fazendo a sua parte é tão importante quanto efetivamente fazê-la. Sofia, por considerar o processo histórico muito mais dependente da reorganização constante das conjunturas do que dos indivíduos, sabe que pouco pode ser feito no plano individual, embora apóie movimentos como o Focolare e já tenha feito trabalho assistencial voluntário. Ela defende que somente a modificação de toda a estrutura (que envolve emprego e dignidade) pode mudar alguma coisa, considerando que o ensino de história tem aí um papel importante, porém auxiliar. E Ester, por outro lado, acredita que a história ajuda a cada pessoa, individualmente, a reconhecer o seu potencial, superando os problemas contingenciais e desenvolvendo os valores maiores do Ser. Tanto posições individualistas quanto coletivistas podem ser detectadas nas respostas oferecidas ao Questionário 4, mas o teor geral é o de que os professores, por compreenderem bem a sociedade e serem críticos, já estão fazendo a sua parte. Inexistem menções sobre trocas de experiências e mobilizações coletivas, e vários professores alegam não participar de movimentos porque não há correspondência com a sua ideologia pessoal. Portanto, a utopia é coletiva, mas a ação permanece no campo individual, do “fazer a sua parte”.

Segundo Bauman (2001), esse é um reflexo da modernidade líquida: as pessoas refletem, mas a sua reflexão não tem poder porque inexistente um espaço de troca e mobilização efetiva. Tudo depende do esforço individual. As outras pessoas servem apenas como exemplo ou aconselhamento, mas cada um enfrenta e resolve seu próprio problema sozinho (veja-se a relação de André com seu orientador). Essa individualização é o que desloca a identidade de um “dado” para uma “tarefa”, cada um sendo responsável pela sua realização e por suas conseqüências (BAUMAN, 2001). Bauman estabelece assim a ligação entre Identidade e consciência política que, de algo fixo, transforma-se num processo fluido de constante experimentação e troca. Na atual conjuntura (penso, aqui, no panorama oferecido em CERRI, 2007), os professores de história parecem ter sentido a necessidade de aproximar-se mais das discussões políticas, seja para apoiá-las, seja para opor-se a elas. É a “tarefa” do momento, o fator de desequilíbrio que faz evocar tempos, fatos e memórias que

propiciem a reconstrução identitária acorde às necessidades, vontades, projeções e constrangimentos do sujeito.¹¹

As utopias defendidas ficam bem claras em Ester e em Sofia, podem ser inferidas em Olga, aparecem sutilmente em Ernesto e quase inexistem em André. Como dissemos, Olga e Ernesto acreditam na transformação da sociedade a partir da organização coletiva e da crítica sobre o estado atual das coisas, imaginando para o futuro um tempo em que a opressão e a injustiça não mais existirão. Entre Reforma e Revolução, Olga opta por uma espécie de Renascimento, em que se aproveitem as bases, mas que se destrua o que há de ruim, pois é impossível criar algo do nada (mais um reflexo de consciência histórica *genética*). Em essência, Ester e Sofia concordam que no futuro as pessoas deverão saber partilhar e viver com dignidade, refletindo de certa forma os ideais utópicos iluministas. Para André, o momento político atual é de desilusão e de disputa fria do poder pelo poder. Assim, a interpretação da situação política atual é muito semelhante em todos eles. O que difere é a forma como se defende que isso deve ser superado. É difícil saber se há semelhança nesse aspecto com os professores participantes da Fase 2. Só se pode dizer que aparecem diferentes maneiras de entender o trabalho do professor – há os que dizem que seu papel é despertar o espírito crítico nos alunos e há os que afirmam ser seu dever resgatar os valores que não são ensinados em casa.

Sofia e Ester defendem o cultivo de valores a-partidários e atemporais inerentes ao Ser dos homens e mulheres, que refletem a necessidade de uma luta pela dignidade humana para todos. Isso deve ser feito a partir das bases, com a educação das crianças pequenas, porque os adultos já estão contaminados com os vícios do consumismo, do egoísmo, da infidelidade, etc. É interessante, nesse sentido, ver Ester dizer que a sua geração já provou ser incompetente, assim toda fé de mudança está na juventude atual. Talvez por isso 24% dos professores afirmem que as posturas religiosas devem ajudar a transmitir valores fundamentais para a construção de uma sociedade melhor.

Olga, ao explicar seu desejo de ver um “Renascimento” como alternativa à Revolução e à Reforma tenta recorrer à história, mas só encontra exemplos retirados de uma historiografia masculina, cristã e ocidental que, para ela, deve ser negada,

¹¹ Penso aqui principalmente em Ernesto, parte de uma geração que nasceu quando os “anos de chumbo” já haviam se esgotado, ainda sequer estava na escola quando das Diretas-Já e acompanhou o Movimento dos Caras-Pintadas pela televisão. Mesmo assim, sua brincadeira favorita na infância era “treino de guerrilha”.

sendo necessária criação de novos caminhos, talvez a partir de grupos e não mais de classes (como justificou seu afastamento da Pastoral Operária). O que importa, para Olga, é tentar escapar da história escrita e compreendida de forma cíclica, da história política e masculina. Para ela, talvez a construção de uma história mais feminina possibilite o “Renascimento” esperado. No caso do professor de história, deve-se optar pela bandeira do conhecimento histórico, ao invés de olhar para o assistencialismo. Percebe-se, pelo exemplo de Olga, que os processos de consciência histórica *crítica* não querem dizer necessariamente a assunção de posturas revolucionárias, mas a negação de fatos ou ações que não correspondem aos seus núcleos de sentido.

Em todos os cinco depoimentos o aprendizado da história está vinculado, de certa forma, à instrumentalização necessária às atitudes transformadoras da sociedade, deslocando para os alunos a responsabilidade por essas mudanças. Isso pode acontecer através dos exemplos fornecidos pela história (que podem trabalhar como auxiliares à consciência histórica *crítica* e à *genética*); pois o estudo do passado pode ajudar a compreender o presente pela *comparação* e *analogia* (André); pode mostrar que causas e conseqüências estão implícitas nos fatos e que têm ressonâncias hoje (Sofia); pode mostrar que possibilidades de mudanças são constantes (Ernesto) e que, assim, as dificuldades de hoje podem ser superadas (Ester). A história didática também pode ter um caráter *genético*, desde que o aluno consiga identificar-se com ela e atribuir sentido ao seu presente a partir do estudo do passado (Olga), pois é só com a atribuição de sentido que cada aluno vai conseguir construir o seu caminho e assumir uma bandeira.

Em resumo, as principais recorrências nos depoimentos, no campo político, são vinculações da leitura do momento político atual com as utopias assumidas, auxiliadas principalmente pela concepção de processo histórico em geral (subordinado, na maioria dos casos, à consciência histórica *genética*) e à concepção da história a ser ensinada (aqui, quase sempre de caráter *exemplar*). Deve-se ressaltar o quanto o desejo de transformação da sociedade se estabelece em função da história ensinada nas escolas, o que, se por um lado passa às futuras gerações a responsabilidade pela mudança, por outro lado impõe aos professores de história o papel de instrumentalizar esses alunos, ou seja, desenvolver neles os valores, habilidades e conhecimentos presentes nas utopias.

A pesquisa desenvolvida por Sonia Beltrame (2002) chega a conclusões semelhantes a essas, embora trabalhe com um grupo de professores bem mais específico – atuantes em assentamentos rurais, que recebem formação continuada do MST (e também de iniciativas oficiais) e militam no movimento. Segundo a autora, o fazer dos professores de assentamentos está envolto em “consciência orgulhosa”, que é a união da vocação com a participação política. Isso vai construindo a identidade: a biografia de cada um permite que ele se perceba constante no tempo e diferente dos demais, pela reelaboração da experiência e constituição de significados. Sonia vê nesses professores a idéia de vocação não-ingênua, pois sua mobilização se dá tanto em termos afetivos quanto em torno da prática política no movimento. Para ela, é a criação da identidade coletiva pelo pertencimento.

Os termos utilizados por Beltrame (consciência orgulhosa, pertencimento e vocação não-ingênua) possuem muitos paralelos com os casos da presente pesquisa, embora nem todos tenham vinculações específicas com movimentos políticos ou sociais, mas uma boa parte dos professores participantes afirma que a política faz parte de seu mundo profissional. Da mesma forma, o contato com outras instâncias fora da sala de aula amplia os pontos de argumentação e localização de identidades dos professores, para os quais se realiza também o trabalho de atribuição de sentido e organização de uma identidade coerente. De maneira geral, os questionários em que os professores demonstraram vínculos mais fortes (seja como crítica, seja como assunção) possuíam respostas mais completas e mais “autorais”, ou seja, mais refletidas, menos dependentes dos jargões dominantes.

Portanto, conclui-se que os professores entrevistados com mais vinculações políticas efetivas, em que o posicionamento ideológico acontece junto à ação prática mencionada, impõem menos responsabilidades à história ensinada no que diz respeito à transformação social e sentem-se com mais obrigações de participação junto à comunidade em que atuam. Os que participam menos não deixam de identificar sua profissão com a responsabilidade política, já que, para todos eles, a política é muito importante e está presente em tudo (principalmente no conhecimento histórico). Há que se considerar, no entanto, que para alguns professores a formação política (sua e do aluno) não se dá pela participação em movimentos sociais, sindicatos ou ONGs, mas sim pelos valores que consideram universais para a humanidade. E para explicar as origens desses valores, recorrem ao

transcendental, vinculado de diferentes formas ao saber histórico, que é o próximo tópico de discussão dos dados.

5.2 O PAPEL DO TRANSCENDENTE NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A RELIGIOSIDADE

Apesar de ser elemento praticamente ausente nos depoimentos coletados por correio eletrônico, religião e filosofia são fortes presenças nos depoimentos de Ester e Sofia e, em menor grau, no depoimento de Olga. No caso dos depoimentos virtuais, não havia nenhuma pergunta que remetesse diretamente a esses aspectos e, mesmo no Questionário 3, nenhum dos dois professores demonstrou ter tido algum conflito ao responder a pergunta 2. Já nas entrevistas presenciais, foi quase inevitável que a conversa passasse pelo problema da religião e da filosofia, visto que eram problemas pertinentes à argumentação das professoras, principalmente em situações de definição de identidade. Por isso é que se optou por perguntar diretamente aos professores da Fase 2, quais eram suas crenças e até que ponto elas participavam de seus processos de atribuição de sentido.

Os dados aqui apresentados contradizem o que Bauman (2005) discorre sobre as identidades no plano religioso. Para ele, todos sofrem de pavor frente o imenso e o desconhecido, o que provoca a conhecida sensação de desamparo. No entanto, na modernidade líquida, a idéia de eternidade, de algo além da história, não faz sentido. Bauman entende que o século XX é o primeiro a não ter essa relação com o transcendente como fator primordial para a verdadeira felicidade. Porém, isto não se confirmou no caso dos professores entrevistados. O contato com o sagrado pode ter funções e características diferentes, mas continua sendo um elemento de sentido bastante valorizado pelos sujeitos desta pesquisa.

Ernesto e Olga dizem não professar nenhuma religião, embora ela participe das Pastorais. André diz-se católico não-praticante e um interessado no estudo das religiões. Assumidas como católicas e praticantes estão Ester e Sofia, que também se envolvem com certos movimentos de suas comunidades, mesmo que de forma não sistemática (como as novenas realizadas nas casas, o coral da igreja, teatros, leitura de publicações confessionais, etc.). Como já observado nas análises individuais, estas duas professoras escreveram respostas pessoais no Questionário

3. Nestas respostas, tentam expressar a forma como organizam as influências da formação acadêmica em contraste com a crença religiosa, assim como alguns professores da Fase 2. Uma hipótese explicativa poderia ser a tradição familiar, mas se assim fosse então não existiria o esforço de unir explicação bíblica e científica e sim a negação da última em favor da primeira. O que aparece é um amálgama de dois campos de conhecimento que são parte da Conjuntividade das professoras e pilares da construção de suas identidades.

Não é de interesse imediato perguntar que discurso os professores ensinam na escola, mas entender a maneira como compõem esse saber em suas estratégias de atribuição de sentido e significado ao tempo. Sofia, para justificar sua resposta, recorre a uma explicação histórica, pois insere a escrita da Bíblia no contexto das transformações temporais aliadas ao que chama de “inspiração divina” que ela, como crente, não pode negar.

Os valores morais, o conhecimento acadêmico e a experiência de vida são relacionados não apenas no sentido circular, em que um implica outro. Talvez a melhor analogia seja a de uma teia com alguns pilares (aqui entendidos como unidades de sentido) que se entrecruzam de tal forma que fica difícil distinguir qual é o mais importante ou fundamental deles. No caso de Ester, são inúmeros os momentos em que percebemos a ligação conhecimento histórico – experiências de vida – religiosidade formando um todo coerente com as estratégias de ação montadas pela professora a fim de conseguir trabalhar pela utopia que carrega.

Então, segundo a mesma professora, é preciso colocar o erro religioso entre aspas e passar o verdadeiro Deus, que ela aprendeu com o pai, o exemplo de “ser humano”, transmitir valores é a sua missão perante os alunos. Assim, em Ester, construir conhecimento, preparar para a ação, formar homens que respeitem a essência do Ser são ao mesmo tempo sua profissão e sua missão. O bom professor não tem só conhecimento, ele também tem valores. O bom professor não passa só o conteúdo, ele passa lições de vida.

Olga fala pouco de Deus, mas faz questão de ressaltar que acredita na divindade por uma necessidade, utilizando também do contexto histórico para reforçar sua posição, mesmo que em sentido diferente de Sofia ou Ester:

*eu acredito em Deus. Eu acredito em Deus e eu acho que o resto tudo é história.
Eu acredito em Deus porque eu tenho que ter necessidade de acreditar nele. Só*

por necessidade. Porque eu tenho que ter necessidade de acreditar nele. O resto tudo é história. Jesus nasceu na mesma época em que estavam aquelas revoluções todas lá pra ver quem disputava o poder daí “vamos fazer Jesus nascer aí também” (risos). Então eu acho que tudo é história.

Na visão de Olga, o relacionamento com o divino é uma necessidade de todo ser humano, portanto, ela deve ter a necessidade de acreditar em algo também. A teia do sentido está perceptível no trecho acima, pois a religião é vista complementarmente à história e a história é submetida aos filtros da vivência política (*estavam aquelas revoluções todas lá*). Por isso não há nada de errado, para Olga, em não ser católica e mesmo assim participar das Pastorais, pois são movimentos que não entram em conflito com os seus valores. Já a identificação com Partido dos Trabalhadores, em Ponta Grossa, não acontece, porque atuação política que se resume à disputa e manutenção do poder em si, não corresponde ao que ela acredita ser o dever de um partido. Assim também acontece com 4% dos professores que disseram que a sua religião dá apoio e alento aos seus ideais políticos e 3% que aliaram substancialmente o sentido religioso com o comprometimento profissional. Não é à toa que o conteúdo favorito de Olga é resumido em “*a luta do povo*”.

A interligação entre religiosidade, utopia política e história não é privilégio dos professores de história. Antonio Torres Montenegro (1993), ao pesquisar as relações entre a memória, a história e a cultura popular, destacou o depoimento de um senhor, operário têxtil, católico praticante e comunista: “*Unia a religião à política, apesar de ambas estarem, oficialmente, em campos opostos durante grande parte da sua vida*” (MONTENEGRO, 1993, p. 59). Para este operário, não havia problema nenhum em interligar comunismo com catolicismo, pois seu eixo de atribuição de sentido era a “*comunhão com o povo*” (idem, p. 59) e isso, na leitura dele, ambas as instituições possuíam. Na interpretação de Montenegro, o campo do sagrado ajuda a legitimar e a inspirar a luta, é a partir dos valores da religião que se estabelecem os valores do comunismo. Algo parecido se percebeu em 4% dos professores participantes da presente pesquisa (Gráfico 11), mais Ester e Sofia.

Todos esses posicionamentos, se tomados de um ponto de vista linear ou estanque, podem perder a coerência, fazendo com que os depoimentos pareçam ambíguos ou contraditórios. No entanto, a compreensão das narrativas conforme a matriz proposta por Rüsen (2001c) em que a forma, o conteúdo, as funções e a

motivação para a ação aparecem tomadas em suas relações dialéticas, aponta para a questão do “Sentido” enfatizada nos escritos de Heller (1993), que amplia as possibilidades de interpretação para além do conhecimento histórico. Isso nos permite afirmar que esses professores orientam suas ações por meio dos processos mentais da consciência histórica, que ficam ancorados em determinadas unidades de sentido. No caso dos professores aqui entrevistados, os principais núcleos ao redor dos quais se tece a teia da narrativa são os conhecimentos históricos (acadêmicos e não-acadêmicos), religiosidades e experiências pessoais, em conformidade com tendências gerais de identificação dos professores de história. É a partir daqui que é viável discutir como se constroem, modificam ou conservam as identidades históricas desses professores.

5.3 AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM FUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O fato de se constatar que cada professor apresenta pilares de identificação diferentes, não esclarece ainda a pergunta: se um professor tem maiores ligações com movimentos políticos ou religiosos (ou de outra natureza), ele será necessariamente um professor mais “passivo”, ou um professor mais “militante”, ou um professor menos “comprometido”? Isso só seria possível responder caso se acompanhassem todos os passos de cada professor. Por outro lado, não há dúvidas de que as participações extra-escolares influenciam na sua auto-imagem como um “bom” ou um “mau” professor (realizado ou lutando contra frustrações), pelo menos nestes cinco casos. Dentre os demais professores, não houve avaliações, mas sim descrição das “tarefas” que realizam acompanhadas de alguma autocrítica quando dizem que “tentam” transmitir, “tentam” superar, “buscam” a paciência, etc. Percebe-se que os professores comparam a representação que têm de sua prática com o ideal expresso no discurso e, a partir daí, localizam as falhas e procuram explicações ou refúgios para elas, alicerçados principalmente em interpretações subjetivas de sua Conjuntividade. Talvez a palavra mais correta para definir as identidades desses professores seja “complexas”, não no sentido de mutabilidade constante ou ambigüidade, mas sim pelo seu caráter de trama enredada.

Nos depoimentos, os professores constroem, preservam e modificam suas identidades historicamente, mas não necessariamente em função de modelos previamente definidos na literatura especializada ou apenas entre os estereótipos correntes. O que acontece é que o fenômeno da consciência histórica, articulado aos núcleos de sentido, dirige-se muito mais à história pessoal de cada professor, que por sua vez está intensamente ligada à Conjuntividade (principalmente no que diz respeito aos problemas vividos nas escolas e à política educacional como um todo). Essa constatação permite afirmar que a consciência histórica é um fenômeno em que individual e coletivo são inseparáveis, pois não existe uma consciência histórica incorporada por todo o grupo, nem os processos de cada indivíduo são única e exclusivamente seus, sem nenhum ponto de contato com os demais.

A motivação para a ação em todos esses professores tem relação, em maior ou menor grau, com a Responsabilidade Planetária, ou seja, a compreensão das Idades Passadas em função de um Presente-presente com vistas a criar um futuro que pareça amável (HELLER, 1993). Os professores que apresentam conexões políticas mais específicas (Olga, Ernesto e outros professores participantes) tendem a procurar ações mais concretas e imediatas, entretanto, com consciência de suas limitações (o que não impede de acumular frustrações). Professores com ligação maior com o transcendental apresentam serenidade por acreditar que estão fazendo sua parte, ou que suas ações serão recompensadas em um outro plano. Mesmo assim (como em Ester) não se reduzem de forma alguma as responsabilidades presentes do professor de história. É interessante comparar as posturas de Ester e Olga neste sentido, pois, apesar de Olga fazer duras críticas à escola, para ela o papel do professor de história está exclusivamente vinculado ao conhecimento (sempre relacionado com o presente), enquanto que Ester amplia bem mais o escopo de atuação profissional. Ernesto, que compreende a política de maneira semelhante à Olga, acaba aproximando-se de Ester quando defende que o professor deve participar ativamente da vida da comunidade em que se insere e que os problemas disciplinares podem ser resolvidos, muitas vezes, com um olhar mais atento às necessidades e angústias do aluno. E André é o único professor em que a idéia de esperança está praticamente ausente. Ele fala muito pouco de suas utopias, sonhos e crenças, que abundam nas outras narrativas, mesmo no depoimento de Ernesto. André acredita no seu próprio trabalho como professor e é assim que ele

cumpra seu papel na história, ao ajudar as pessoas a tornarem-se mais sábias e críticas.

É interessante lembrar que religião, política e conhecimento histórico são todos integrantes da Conjuntividade dos cinco professores, porém, eles não lhes dão o mesmo grau de importância, já que isso vai depender das vivências, das escolhas e, também, da habilidade de interpretar as situações a partir dos processos de consciência histórica, diferenciando-se, principalmente, as estratégias *genéticas* e *exemplares* das *críticas*. Da mesma forma, no conjunto maior de professores, formaram-se diferentes perfis de identificação expostos no Gráfico 1. De acordo com esses perfis, os professores dão maior ou menor importância aos seus vínculos políticos e religiosos, mas cada posicionamento é coerente com as concepções de saber histórico expressas na primeira pergunta do Questionário 4. Assim, a compreensão de processo histórico, fator de diferenciação entre os professores, também se constitui permeada pelo que eles estudaram na graduação e pelo que suas experiências de vida lhes possibilitaram compreender.

No caso dos professores de história, existe o peso dos estereótipos sociais sobre os perfis de identificação assumidos; afinal, a assunção de um papel social não se dá apenas pela elaboração individual das memórias, experiências e idealizações, mas também por aquilo que se espera socialmente de um professor de história. Nesse sentido, complemento a discussão sobre o “papel” baseada em Agnes Heller (1992), verificando que o papel pode se dar através da imitação e da atividade, dirigida tanto ao passado (tradição) quanto ao futuro (moda). Heller enfatiza que o papel, se considerado como totalidade, implica a dissipação da liberdade. Por isso, a filósofa defende que as pessoas tenham consciência criadora e não conformista de seus papéis. Na consciência conformista, apenas se manipula a própria realidade e na consciência criadora são elaboradas outras estratégias de atuação. Portanto, os papéis sociais não são simplesmente absorvidos pelo indivíduo, existem conflitos e criações pessoais, com graus maiores ou menores de resistência, liberdade e criação. Se tomarmos como base a interpretação que Bauman (2001) realiza dos anos mais recentes da modernidade, a liberdade existe, já que não há normas. E, segundo ele, é justamente a anomia que causa desorientação, pois a sociedade contemporânea aceita críticas, mas as acomoda de tal modo que fica imune a elas, impedindo a transformação. Olga faz essa constatação: por que tanta crítica, se eu tenho que acabar fazendo tudo igual aos

outros? Há ainda outro lado: a liberdade torna as pessoas indiferentes, elas apenas esperam que o Estado respeite os Direitos Humanos e afaste os maus caracteres das ruas. Assim, a liberdade privilegia o indivíduo e mata o cidadão.

A proposta de Bauman (2001) é bastante semelhante à de Heller (1993): para ele, o abismo dessa contradição indivíduo-cidadão deve ser transposto pela Política, na Ágora, quando todos podem entrar em contato com a política-vida e assim buscar soluções coletivas e individuais para problemas coletivos e individuais. Bauman afirma que é preciso repovoar os espaços públicos, como Agnes Heller indica a luta pela autodeterminação coletiva (HELLER, 1993). Seguindo esta trilha, é interessante observar que boa parte dos professores participantes desta pesquisa, por mais que avancem em discursos sobre a transformação, a justiça social e a cidadania, não podem ser alocados na categoria “revolucionários”, no mesmo sentido que muitos se atribuíam na década de 1980, antes da queda do Muro de Berlim (PACIEVITCH & CERRI, 2006).

As utopias hoje defendidas aparentam ser uma síntese de duas grandes tendências: comungam com um conceito de “cidadania” de cunho individualista, refletido na questão do respeito aos direitos e deveres, na informação e no consumo, característico dos anos de 1990; por outro lado, a alcunha cidadão deve vir obrigatoriamente acompanhada do “crítico”, categoria na qual se condensam as responsabilidades na formação para a transformação. Quando os professores se caracterizam, na maioria, como “cidadãos críticos”, refletem aquilo que se espera que eles façam com seus alunos, obedecendo ao que Ester explicava: “eu não posso passar aquilo que eu não sei”. Assim, as identidades se configuram entre as representações coletivas e as unidades de sentido abraçadas por cada um, nas quais se detecta a urgência em buscar um espaço coerente de sentido e de manutenção de si, muito próximas à ambivalência destacada por Bauman (2005):

Em nosso mundo de ‘individualização’ em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocados no topo de seus debates existenciais. (BAUMAN, 2005, p. 38, grifos do autor).

Por outro lado, afirmar que os professores de história simplesmente repetem os perfis estipulados pelos documentos oficiais ou pelos trabalhos científicos seria contradizer o material empírico aqui obtido, toda a teoria sobre consciência histórica e, também, minha profissão de fé na capacidade intelectual, reflexiva e transformadora do professor de história, daí que não se pode negar o perfil político da identidade do professor de história¹². Para explicar isso, é preciso voltar ao conceito de “profissão” segundo Bourdieu (1998), aliada às reflexões sobre identidades históricas presentes no capítulo teórico. Segundo os autores estudados, identidades constituem-se pela inter-relação entre a subjetividade e os elementos externos que a afetam – os papéis oferecidos e impostos, as condições de vida e trabalho, etc. Rüsen (2001b) ainda acrescenta o fator temporal, aliado a Heller (1993) que o sintetiza na relação com “os outros” – tempos e sujeitos, passados, presentes e futuros. A constituição de uma Pessoaalidade, de uma Identidade Histórica, depende da forma como cada pessoa atribui sentido e significado a esses “outros”. Seguindo essa trilha, acredito que é mais fácil sustentar a tese de que efetivamente os professores de história aqui estudados realizaram um processo reflexivo de avaliação de suas identidades através de sua consciência histórica.

Os dados quantitativos ajudam a confirmar as tendências, mas são apenas as narrativas, as memórias, os depoimentos que demonstram a complexidade intelectual da assunção, rechaço e – por que não – da criação de papéis e representações da profissão (Olga, por exemplo, cria seu próprio código de ética do professor de história, pela imagem de “carregar uma bandeira”. Sofia localiza-o como cidadão “digno” e assim por diante). Esta complexidade não se baseia apenas em conhecimentos pedagógicos e históricos acadêmicos – e por isso é tão difícil entendê-la a partir dos parâmetros unicamente científicos – de sorte que a teoria da consciência histórica tem um papel privilegiado para a compreensão da construção desses saberes dos profissionais, por levar em consideração as memórias pessoais, os valores e demais conhecimentos.

Os números expostos nos Gráficos por si só possibilitam diferentes interpretações do pensamento desses professores de história, inclusive a de que

¹² Conforme McLaren (1997), que reflete, apoiado em Henry Giroux, sobre o papel do professor como um intelectual profundamente comprometido com o desvelamento de discursos e conhecimentos prontos, com uma educação emancipatória e criação de caminhos para uma sociedade efetivamente democrática. E inegável que esta concepção não só acompanha a minha utopia pessoal com relação à identidade do professor de história, como transparece em vários professores consultados, à exemplo de Olga e Ernesto.

eles repetem o jargão da “formação do cidadão crítico e participativo” e que muitos não sabem separar conhecimento científico de conhecimento religioso. Porém, a pretensão deste trabalho, desde o início, foi lançar um olhar compreensivo e crítico sobre os depoimentos, sem a intenção de julgar e sim de entender as linhas de sentido construídas pelos professores. Desse modo os dados quantitativos não podem ser entendidos desconectados das análises particularizadas dos processos, ou seja, nas narrativas e nos exemplos, na “voz” do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mario Quintana

Dentre as muitas sínteses possíveis para este trabalho, apresento algumas que pretendo que sejam úteis para futuras pesquisas sobre consciência histórica e sobre identidades de professores de história.

Em primeiro lugar, conclui-se que a forma de atribuição de sentido predominante entre os professores entrevistados é a *genética*, seguida pela *crítica* e, em último lugar, pela *exemplar*. A consciência histórica *genética* aparece como organizadora global das narrativas, sejam as históricas em sentido lato, sejam as individuais. A consciência histórica *crítica* predomina nos momentos em que se fala de organização política brasileira e de estrutura educacional. A consciência histórica *exemplar* fica resguardada para o entendimento da história ensinada. Tanto as formas *críticas* quanto as *exemplares* surgem como auxiliares ou complementares numa narrativa maior de caráter *genético*. O predomínio desta se observa na forma como os professores trabalham sua Pessoaalidade perante a Conjuntividade, quando interpretam o passado como Idade Passada-Presente e projetam um Futuro-Presente.

Já a consciência histórica *tradicional* não apareceu nestes relatos, nem de forma óbvia, nem velada. Esta ausência pode ser interpretada de diversas formas. Por um lado, seguindo Bauman (2001) e o próprio Rüsen (1997), a consciência histórica *tradicional* já não faria parte do conjunto de estratégias de atribuição de sentido usuais na modernidade e, portanto, seria natural a sua ausência. Por outro

lado, as constantes remissões à estratégias concernentes à religiosidade apelam, de certa forma, a esquemas tradicionais de busca de orientação para a vida prática, embora estejam, nos presentes casos, interligados à formas mais complexas de atribuição de sentido. Permanece a interrogação quanto à consciência histórica tradicional: ela realmente não é mais utilizada atualmente, ou apenas a situação e as condições da entrevista¹³. Isto reforça outra característica da consciência histórica aqui discutida: as formas de atribuição de sentido dependem de cada problema e das necessidades (mais ou menos complexas) que cada um traz em seu bojo.

Das formas de atribuição de sentido que estudamos, constatou-se que os professores, de maneira geral, lançam mão de três pilares de sentido que possuem estruturas temporais diferentes entre si: o conhecimento histórico, a utopia política e a religiosidade, freqüentemente ordenados num todo temporal coerente. Cada unidade de sentido auxilia a sustentar a outra, buscando criar estratégias de ação que permitam manter (ou modificar, se necessário) sua identidade frente às mudanças. Os papéis assim criados não se reduzem ao sacerdócio ou à militância diante dos problemas educacionais, mas a formas complexas e idiossincráticas de significação que se apóiam em aspectos selecionados de cada unidade de sentido. Assim, os professores que consideram a história importante para a definição de seus papéis políticos podem afirmar que lutam pela transformação social e, por conseqüência, que a religião os impulsiona a seguir por este caminho. Adota-se de cada eixo de sentido aquilo que se encaixa coerentemente aos demais elementos da narrativa que envolvem o problema específico. Predomina, na maior parte das vezes, a compreensão do processo histórico sobre a utopia e a religiosidade. Por isso é que, entre a adoção de estereótipos ou a criação complexa de identidades, fico com a última. No entanto, não desconsidero a força dos aspectos políticos (*guerrilheiros*) e religiosos (*sacerdotes*) nas estruturações de cada professor.

A tese de Sonia R. Miranda (2004), apesar de tratar de um grupo de professores sem formação específica em História e que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, também discute o papel do conhecimento histórico e o problematiza frente a uma análise ampla dos contextos escolares. Ela constatou que a participação política declarada é bastante apática, havendo um interesse um

¹³ Leve-se em consideração, aqui, as interpretações que fazem os professores de uma entrevista dirigida a uma pesquisa de Mestrado. As respostas de cada professor estão permeadas por esta interpretação, donde se infere que os professores, talvez, elaboraram respostas mais complexas por entenderem que a situação não seria adequada a outros tipos de raciocínio.

pouco maior em grupos religiosos e associações beneficentes. Mesmo assim, no que concerne aos professores das duas cidades pesquisadas, há pouca participação em mobilizações extra-escolares. No quesito religioso, Miranda chegou ao dado, em uma das cidades, de 100% dos professores declarando-se como católicos. Aliado a isso, 43% deles disseram que a emissora de TV a que assistem com mais frequência é a Rede Vida (ligada à Igreja Católica), contra 29% da segunda colocada, a Rede Globo. Na outra cidade, apesar de os professores terem formação familiar católica, acabaram aproximando-se mais da Doutrina Espírita, declarando que se apóiam muito em leitura de auto-ajuda. Miranda (2004) também observou que, na primeira cidade, as incursões da escola em atividades na Igreja são freqüentes, e na segunda, mensagens espiritualizadas aparecem copiadas nos cadernos dos alunos.

Sonia Miranda (op cit) concluiu que a cultura docente e as concepções de Didática da História exercidas e assumidas pelos professores estão intimamente ligadas com a organização social, cultural e econômica das cidades onde vivem – além da forma como a cidade se relaciona com sua própria memória e com as modificações (ou estagnações) que enfrentou com o passar do tempo. Esse raciocínio apóia algumas das conclusões expostas mais adiante. Entre elas, o fato de Ester qualificar claramente sua profissão como *missão*, pode ter tudo a ver com a sua trajetória percorrida em escola católica, integrada à infância e adolescência permeadas por valores religiosos. Enquanto isso, os professores inquiridos na fase 2, muito provavelmente, passaram parte de sua trajetória profissional em escola pública e as remissões à religiosidade têm menos chance de identificarem-se numa instituição laica. Os depoimentos em que a religiosidade surge com mais força, seguramente ancoram-se em histórias de vida pessoal, mais ou menos intensas no quesito espiritual.

Quanto aos papéis, estereótipos e representações dominantes, é inegável sua força perante as identidades dos professores e alguns acabam simplesmente repetindo o que acreditam ser o mais “aceito” social e academicamente para um professor de história. Mas na maioria dos casos, cada professor coloca seu “toque pessoal” nas respostas, dando indícios de que o papel foi repensado e reelaborado perante suas estratégias de atribuição de sentido. As memórias e conhecimentos evocados, apesar de serem organizados e expressos de acordo com a individualidade de cada professor, apresentam muitas recorrências, como no caso

da Ditadura Militar e da Segunda Guerra Mundial. Quase todos os professores lembraram destes períodos, mas as situações específicas (disputa pelo poder, censura, movimento popular, respeito à humanidade, história oficial) e as funções que ocupam na narrativa são individuais, respeitando a prevalência de suas unidades de sentido.

As reflexões de Antonio Montenegro (1993) sobre a constituição da “cultura popular” podem lançar algumas luzes explicativas sobre a constituição das estruturas de atribuição de sentido construídas pelos professores. Para Montenegro, a cultura popular pode ser uma forma de resistência que nem sempre é politicamente engajada, configura-se muito mais como um desafio de sobrevivência perante as contingências duras que o povo enfrenta. Talvez não seja de todo inválida a comparação com o trabalho de constituição dos sentidos e identidades docentes. Aqui foi possível constatar que a representação dominante sobre o professor de história é a de politicamente crítico, quase sempre engajado e aberto às diferenças, responsável pela cidadania e pela transformação social. Só que essa representação não é incorporada exatamente da forma como se projeta (nos discursos acadêmicos, governamentais e partidários), mas sim conforme suas estruturas de significado (por isso o auxílio da religião, da filosofia, das vivências). Entendo, por isso, que situações interpretadas como passividade, talvez sejam sinal de resistência, de sobrevivência perante um conjunto ideológico a que não se considera parte integrante. A maioria dos professores participantes, porém, demonstra claro interesse em discutir e posicionar-se politicamente, fazendo a sua parte dentro da sala de aula.

Montenegro (1993), na mesma obra, combate a dicotomização entre cultura popular e cultura dominante. Isso serviu de alerta: não é porque os professores criam saberes próprios que eles devem ser separados do saber acadêmico, visto que é fator importantíssimo e intensamente presente, tanto em narrativas quanto em respostas ao questionário 4. Para citar apenas alguns exemplos, evoco o teor geral da narrativa de Ernesto, permeada de conceitos historiográficos de ponta (e temeroso em falar do que não conhece); a clareza dos professores de história em afirmar que neutralidade é impossível, conjugando com discussões epistemológicas recentes e as reflexões de Ester sobre a necessidade de aprender mais sobre o tema da Inclusão. Já se ressaltou, mas nunca é demais lembrar, que a forma mais freqüente de interlocução entre história, política e religiosidade é o predomínio da

concepção histórica sobre as demais. Também foi ressaltado no capítulo teórico que os conteúdos aprendidos pelo professor no momento da formação inicial não retornam de maneira pura no decorrer da prática. Tal fato se confirmou, mas é preciso evidenciar que os conhecimentos não desaparecem. Eles são ressignificados, realocados e transformados conforme se mostrem efetivamente úteis para a tarefa de atribuir significado.

O que o professor aprendeu sobre o conhecimento histórico, seus conteúdos e as atitudes de seus professores compõem as partes mais importantes para a constituição de sua identidade histórica. Por isso não se deve desconsiderar o peso da formação inicial. Notou-se que os conteúdos trazidos pela Graduação contribuem muito para as questões historiográficas e conjunturais e menos para os problemas da escola, dos alunos e do ensino em geral. Talvez o curso de graduação não esteja oferecendo oportunidades suficientes para discutir sobre a educação e os aspectos normativos da Didática da História. Por isso é que os professores de história parecem muito fluentes ao discutir teoria da história, mas acabam buscando na experiência (isso inclui a tradição) um outro modelo de atuação. Essa é uma hipótese que pode explicar o porquê de se recorrer a formas de sentido *críticas* ou *exemplares* quando se fala sobre a escola e o ensino de história. E, também, pode explicar o inconformismo de Olga com o fato de a maioria dos professores não empunhar a bandeira do *conhecimento*, prendendo-se a explicações psicologizantes ou sociais sobre o rendimento de seus alunos.

Apesar disso, chamam a atenção os depoimentos em que o sentido religioso prevalece sobre os demais. Fica um alerta para possíveis problemas de desvio de foco nas discussões de alguns professores com os alunos, o que, efetivamente, é prejudicial, principalmente se a crença religiosa faz com que o professor reproduza preconceitos (como bem destacou uma participante). Em resumo, não acredito ser possível desvincular o saber acadêmico do saber docente, visto que as constituições de sentido que o permeiam, dialogam freqüentemente com a história científica. Seria também uma irresponsabilidade, por dar vez a interpretações que poderiam desconsiderar a importância da *intelectualidade* do professor de história, tendo em vista seu papel na formação de cidadãos.

Permanece a necessidade de se aprofundar este debate, aliado ao proposto também por Verena García (1998). Para esta professora, deve-se questionar o quanto de ficção, ou de imaginação, cabe na constituição da consciência histórica.

Isso significa que é preciso verificar que funções a ficção pode ter dentro da consciência histórica, e como ela é historicamente construída e desconstruída pelos sujeitos. Ainda segundo García, imaginação não quer dizer necessariamente aceitação acrítica de uma identidade imposta, fator que se confirma no campo da religiosidade entre os professores de história aqui estudados. Muitos ressaltam que possuem crenças, que elas fazem parte do seu cotidiano, mas separam o ensino de História ou de Religião do proselitismo religioso.

Enfim, acredito que as sínteses apresentadas fornecem um apanhado do que é possível constatar a partir do conceito de consciência histórica. Os próprios professores afirmaram que o conhecimento histórico lhes propiciou novas e múltiplas visões de mundo. Não se consideram alienados, têm consciência dos problemas que afligem a humanidade (e a si próprios), podem avaliar melhor os caminhos para tomada de decisões. “Saber história” é motivo de orgulho e agonia para os professores. Orgulho, por terem visão mais ampla da sociedade, da cultura, da religiosidade, das relações de gênero; agonia, pela Responsabilidade advinda dessa conscientização (HELLER e FEHÉR, 1998).

Conclui-se que a forma de atribuição de sentido *genética*, visualizada nos depoimentos individuais, é a que mais se identifica com o estágio de *generalidade refletida enquanto tarefa* (HELLER, 1993). A forma de atribuição de sentido *crítica* surge principalmente nos casos em que os professores se dão conta da responsabilidade advinda da consciência de humanidade (enfrentar estruturas educacionais cristalizadas, formar alunos conscientes). A Responsabilidade Planetária é parte integrante das representações dos professores de história sobre os caminhos de sua profissão, pois o conhecimento histórico é um instrumento para a consecução das utopias formadas por cada um. O que falta detectar é de que maneira o sentido atribuído a partir dos processos de consciência histórica se reflete em ações conscientes na vida prática, o que não desvaloriza de nenhum modo o fato de muitos professores, pelo menos, orientarem suas concepções e buscarem ações fecundas.

Se a consciência histórica é o processo que ajusta as intenções à experiência, justifica-se, parcialmente, a pequena quantidade de atuação política extra-profissional dos professores de história. Levando em consideração o que explica Bauman (2001) sobre a “modernidade líquida” – momento de instabilidade identitária e constantes modificações externas – e Giroux (1997) sobre os

professores como intelectuais transformadores, ao constituir suas identidades, os professores parecem reconhecer que existem diversas instâncias que esperam deles atitudes de transformação. Essas instâncias podem ser os professores dos tempos de escola e do curso de Graduação, os estudos acadêmicos sobre o papel do professor de história, as diretrizes governamentais, a cultura da escola e da comunidade em que o professor atua e as intensas pressões da opinião pública. É constante observar discursos de “valorização da educação”, principalmente em período de eleições, sem a menor clareza de que tipo de educação se trata. Destaque-se ainda uma tradição vinda já dos fins da década de 70 que diz que os professores de história em geral são politizados, militam em partidos, fazem greves, passeatas, etc.

Conscientes de tais pressões (e muitos são efetivamente engajados), os professores buscam orientação a fim de equilibrar-se entre o que projetam para o futuro e as condições contingenciais de sua situação de vida e trabalho. As tarefas que Heller e Fehér (1998) sugerem para os homens e mulheres que procuram estratégias de ampliação de sua consciência criadora, começam por reconhecer as necessidades coletivas, evitando frustrar-se pela impossibilidade de conquistar todos os seus desejos. Por isso, esses autores incentivam o trabalho individual na luta por um mundo melhor para todos. Ao que tudo indica, as estratégias mais comuns de orientação dos professores de história aqui apresentadas passam pela idéia de que fazer a sua parte já basta (como Sofia e Ester). E, se não basta, é muito difícil extrapolar as barreiras do contingente (como Olga).

É daí que se pode pensar, por outro lado, em alguns posicionamentos como forma de resistência, na esteira de Montenegro (1993), comentado anteriormente. Usando expressões dos professores aqui entrevistados, o próprio conteúdo que se ensina aponta para as constantes transformações pelas quais passou a humanidade (Ernesto, sobre a Revolução de 30), mostrando que existe a possibilidade de seguir vários caminhos e que é preciso escolher (Olga). No entanto, sendo o sistema educacional e político um jogo de cartas marcadas (André) – ou seja, um forte elemento contingente (dentre outros que poderiam ser citados) – é preciso construir uma estratégia de ação que permita conciliar crença, utopia e profissão (como Ester). Assim, entendo que uma parcela majoritária de professores acredita que é preciso fazer a sua parte (como pensa Sofia), já que o sistema se estruturou de tal forma que absorve as críticas sem modificar-se (BAUMAN, 2001).

Como consolo, a possibilidade de contribuir com uma gota d'água (Ester, Sofia, Olga e André concordam): ensinando história. Mesmo os professores que possuem outras formas de atuação política (como Olga e alguns detectados com o Questionário 4), seguem afirmando que sua aula de história é uma forma de ajudar na transformação que almejam. Talvez seja isso o que Agnes Heller (1992) quis dar a entender ao afirmar que as possibilidades da não-alienação estão abertas para todos, embora com as dificuldades da estrutura. Por isso cada um deve fazer, nas palavras de Heller (op cit, p. 41), a “*própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política*”. Só assim é possível passar da condição de execução alienada de um “papel social” para a constituição de uma consciência criadora. Quem sabe os professores de história, ao unir conhecimento histórico, utopia e transcendência, não estejam criando seus caminhos para a *consciência criadora*, em busca de seus espaços e de poder, resistindo contra sistemas que não se encaixam nos seus sentidos criados?

Pelo exposto no transcorrer dos capítulos, pode-se afirmar que os objetivos propostos na Introdução foram alcançados. Refletiu-se sobre os processos de consciência histórica, verificando que eles possuem uma importância fundamental para o “*sujeito em formação*” (JOSSO, 2004) como instrumento de construção das identidades e da intelectualidade dos professores de história, sempre com a Responsabilidade Planetária em foco. Percebeu-se que a consciência histórica não pode ser considerada como um processo que determina linearmente as ações. Ela é apenas uma forma de atribuir sentido e significado que orientam para determinadas ações, mas o ato efetivo depende de muitos outros fatores. Desses fatores, destaca-se, com ajuda de Bauman (2001) e Goodson (1995), que não basta “dar voz ao professor”, é preciso que esta voz tenha poder.

A forma predominante de atribuição de sentido, sendo a *genética*, não significa que todos os professores pensam, agem e atribuem valor da mesma forma; assim como apresentar consciência histórica *crítica* não implica necessariamente ser ativista ou revolucionário. Se a forma de dar significado à história ensinada nas escolas é a *exemplar*, não quer dizer que todas as opiniões do professor sobre a escola seguem o mesmo paradigma. Complexidade é a palavra-chave para entender as imbricações das formas de atribuição de sentido da consciência histórica, sinalizadas por *analogias* ou *causalidades*.

Ao que tudo indica, é o saber história que leva o professor a abrir-se mais para as questões políticas. A religiosidade surge como complemento ideológico externo, podendo – ou não – apoiar posicionamentos políticos e profissionais. A relação com o transcendente, na maioria dos casos, é complementar, mas dificilmente encontra objeção em alojar-se no interior da narrativa de forma coerente. Quase sempre ocupa o posto da transmissão de valores e da superação pessoal.

Quanto ao problema da ação, é aí que entra a importância de Agnes Heller (1993) e sua ideia de Responsabilidade Planetária. Compreender bem o seu mundo e atribuir sentido a ele, projetando um futuro amável é o primeiro passo. Pelo visto, os professores entrevistados, de modo geral, cumprem com facilidade essa tarefa. O que falta é o enfrentamento coletivo à falta de poder das ações. Seguir acreditando na política como um “*reality show*” em que problemas individuais se resolvem individualmente e problemas coletivos também (BAUMAN, 2001), significa continuar abrindo espaço para certos discursos de culpabilização do professor e/ou do aluno por todas as mazelas da educação no Brasil (DIAS-DA-SILVA, 1998).

O presente trabalho tentou demonstrar que os professores de história não são nem sacerdotes, nem guerrilheiros. Os professores participantes não correspondem à representação corrente do professor abnegado, cujos passos são guiados pura e simplesmente por um ideal transcendental que exige sacrifícios, gerando a ideia de que a recompensa virá em um outro tempo. Também não são os revolucionários engajados, críticos, contestadores e militantes que crêem na transformação radical da sociedade, porque o movimento da história apontaria para isso. É relevante acrescentar que as construções identitárias aqui expostas também não correspondem à minha representação de professor como “intelectual transformador”. Bauman (2005), Hall (1999) e Silva (2000) sustentam que não é desta forma estática que as identidades se constituem e não foi assim que os professores as apresentaram. Elas são mescladas, complexas, ora rechaçando, ora admitindo estereótipos, mas sempre na busca de reconstrução e ressignificação perante suas próprias estratégias de manutenção/transformação de identidades.

Religiosidade, mobilização política e paixão pelo conhecimento histórico não se apresentaram como estruturas cognitivas ou emocionais inconciliáveis, mas sim da forma como Fontoura (1995 p. 176) também constatou, a partir de situações extremamente complexas, que levam “o professor à construção de uma identidade profissional própria forjada no encontro em si mesmo de lógicas contraditórias e de

referentes nem sempre compatíveis”. Sendo a consciência histórica a responsável por estabelecer sentido, considera-se que ela tem muitas possibilidades de cumprir com o seu papel, pois os inquiridos, na maioria dos casos, realizam essa tarefa com sucesso. São capazes de fazer com que a “*ambivalência*” e a instabilidade das identidades pós-modernas (BAUMAN, 2005) recebam apoio para sustentar o *self* da maneira mais coerente possível (RÜSEN, 2001c).

Tanto a estratégia de provocar narrativas históricas quanto a coleta de dados baseada nos problemas advindos dos depoimentos, demonstraram sua eficiência. Junto com Ana Zavala e Magdalena Scotti (2005), posso afirmar que os melhores teóricos para analisar práticas de professores de história são eles mesmos. Não era a intenção primeira deste trabalho provocar reflexões autoformativas, mesmo assim, nas narrativas e depoimentos escritos, elas apareceram espontaneamente. A interligação entre a consciência histórica e os processos de ensino-aprendizagem dos professores de história, portanto, confirmou-se. Estratégias autoformativas partem, freqüentemente, de uma interrogação presente, lançando mão de memórias e conhecimentos que se organizam em narrativas com vistas a ampliar a consciência e teorizar a própria prática, como destacam Josso (2004) e Zavala e Scotti (2005).

Contudo, a relação entre Pessoaalidade e Conjuntividade ainda necessita de maiores refinamentos teóricos e práticos, pois a maior parte dos trabalhos que envolvem narrativas e autobiografias perpassam a forma como o indivíduo se relaciona com o “outro”, voltando-se apenas para a formação do indivíduo. Pretendo, portanto, que os resultados do presente trabalho não sejam úteis apenas para que a academia continue produzindo pesquisa sobre “a voz do professor”, mas que, ao constatar a íntima ligação entre saber acadêmico e saberes e identidades docentes, abram-se cada vez mais os espaços de inter-relação entre centros formativos e professores de história em exercício. Afinal, se todos os professores devem dominar o saber acadêmico (fato que não se considera negativo), então não seria pedir demais que os cursos de graduação (e demais instâncias de formação inicial e continuada) aprendessem um pouco sobre as formas de atribuição de sentido realizadas na vida cotidiana de cada professor. Isso contribuiria para ampliar os caminhos de trocas entre uns e outros.

O surgimento de estruturas temporais diferentes da historiográfica causou surpresa, não por sua simples presença, mas pela ausência de conflitos entre elas

(na maioria dos casos). Concepções religiosas e utópicas, por mais que obedeçam a estruturas temporais, teleológicas e transcendentais, eram encaixadas tranquilamente dentro da forma de atribuição de sentido dominante na narrativa. Por essa razão, os professores sentiram-se à vontade para afirmar que tanto suas posições políticas quanto suas posições religiosas influenciam em seus ideais e práticas escolares e extra-escolares. O saber histórico é um fator de conhecimento que, para os professores, se reflete em suas vidas de maneira global. Da mesma forma, religiosidade, filosofias de vida e sonhos de um mundo melhor permeiam concepções de processo histórico e do papel do profissional da história. O sentido da intelectualidade do professor de história se preserva na incorporação crítica de discussões epistemológicas e historiográficas, expressas nos conceitos de neutralidade e de processo histórico, assim como nas evocações de determinados conteúdos. Muitos professores fizeram questão de mostrar que sabiam, que estavam informados, que conheciam os mais diversos assuntos.

Pressões sociais (representações dominantes), modelos de profissão advindos da religiosidade e da utopia política, vivências do professor podem ser simplesmente absorvidos e reproduzidos de forma alienada. Ou podem ser analisados, descartados e, principalmente, selecionados. A forma mais freqüente de incorporação do ideal utópico e religioso era encaixando-os na maneira de se conceber o processo histórico, ou seja, passando-os pelo filtro da consciência histórica. De fato, essa situação acaba alterando as concepções acadêmicas de processo histórico, sem, no entanto, apagá-las por completo.

Complexidade e ambivalência são características que não podem ser desconsideradas ao tratar de constituição de saberes e identidades de professores de história. Deixo, portanto, a sugestão de outras problemáticas de pesquisa que surgiram no decorrer desta investigação. Uma delas refere-se às relações entre a natureza do conhecimento histórico adquirido e as formas de geração de sentido processadas. Assim, creio que investigar os processos de consciência histórica de profissionais como físicos, matemáticos e engenheiros (que, de maneira geral, também trabalham com outras concepções de tempo) em comparação com os processos expostos pelos profissionais da história enriqueceria sobremaneira a compreensão teórica atual da consciência histórica. Outra sugestão bastante instigante refere-se à consciência histórica em relação à idade e ao grau de escolaridade. Investigar consciência histórica de crianças em idade escolar é um

desafio metodológico gigantesco, porém incitador. Seria também uma oportunidade de verificar o papel da imaginação e da fantasia na constituição da consciência histórica.

Uma pesquisa alternativa, focada mais na questão da ficção, poderia comparar o quanto de imaginação e fantasia aparece em narrativas históricas de crianças, adolescentes e adultos. Por fim, algo interessantíssimo seria realizar uma abordagem ecológica da consciência histórica com um número restrito de professores de história, na tentativa de verificar os limites impostos pela prática cotidiana às proposições e julgamentos realizados nas narrativas.

Pelo que foi possível concluir até agora, acredito que um diálogo cada vez mais próximo entre os espaços de construção de saberes acadêmicos e os espaços de construção de saberes docentes e escolares seja um caminho a ser traçado daqui para frente. Nesta trilha, as sementes têm grandes chances de brotar e, se bem cuidadas, podem dar frutos saborosos. Escolas, Sindicatos, Universidades e outras instâncias podem tornar-se campos de trocas críticas e decisões coletivas sobre os rumos da Didática da História e da Educação em geral. As pesquisas científicas já se preocupam há algum tempo em ouvir os professores. Talvez seja o momento de começarmos a dialogar.

É por isso que, depois de demonstrar que nós, professores de história, pensamos, refletimos, erramos, desejamos e de expressar minha utopia – compartilhada com muitos outros profissionais da história -, encerro esta etapa da caminhada, sem, no entanto, abandonar a pesquisa. Retorno para as salas de aula, com esperanças renovadas de ver cada vez mais largas as pontes entre as diversas instâncias de prática e formação do professor de história.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.

ASSIS, A. O. A. **O que fazem os historiadores quando fazem história?** A teoria da história de Jörn Rüsen e do Império à república, de Sergio Buarque de Holanda. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Nacional de Brasília, UnB, Brasília, 2004.

AZAMBUJA, G.; OLIVEIRA, V. F. **Processos de formação de um professor**. Disponível em < <http://www.anped.org.br/23/textos/0811tex> >. Acesso em: 30 mar. 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2002.

BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Codex Porto, 1995.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BONIFÁCIO, S. F.; CERRI, L. F. Histórias em quadrinhos: conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar. In: XXIII Simpósio Nacional de História “História: Guerra e Paz”. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. [CD-ROM]

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 43 – 70.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

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

_____.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, [s.d.]

BURKE, P. A história como memória social. In: **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

CERRI, L. F. Construção curricular como educação de professores: o caso das diretrizes curriculares estaduais de história no Paraná. In: _____. (Org.). **Ensino de história e educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 195-224, 2002.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa/PR, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. **Perfil dos professores de História nos Campos Gerais do Paraná – Brasil**. (no prelo).

_____. Pesquisa do imaginário e representações no Ensino de História: algumas notas políticas, teóricas e metodológicas. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. **Anais...** Belo Horizonte, 2006.

CHAVES, I. Mont’Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 21, n. 39, p. 86-93, 2000.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

DOS SANTOS, M. S. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998.

ESPÍRITO SANTO, J. P. Ensino de história no Brasil – rupturas e permanências: um estudo de manuais didáticos. In: V Encontro de Pesquisa da UEPG. **Anais ...** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FERREIRA, A. R. **Representações da história das mulheres no Brasil**: em livros didáticos de história. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Codex Porto, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-58, jan./abr. 2005.

GARCÍA, V. R. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (Coord.). **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia**. Puebla: BUAP, 1998.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 48, ago. 1994.

GINZBURG, C. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROD, M.; PARDALES, M. "Who am I becoming?" Identity development in becoming a teacher-researcher. In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**. [2002]. Disponível em: < <http://www.eric.ed.gov> >. Acesso em: mar. 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 19, p. 49-58, jun.1994.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: UNESP, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira L. Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Uma teoria da história**. Tradução de Dílson B. de F. Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

_____.; FÉHER, F. **A condição política pós-moderna**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Codex Porto, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. Adaptação de Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

KINDERVATER, A. How to use and read youth and history publications? In: **The State of History Education in Europe – Challenges and Implications of the “Youth and History” Survey**. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 1998.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

KUNZLE, M. R. C. **O ensino da história e o conceito de nação**: elementos da consciência histórica de jovens do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

LEGOFF, J. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 1, 1984.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, D. H. O jovem incluído, o conhecimento escolar e a consciência histórica. In: V ANPEd Sul. **Anais ...**, 2004.

MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória**: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, J. F. F.; FERREIRA, E. A. Profissão professor do ensino médio. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/25/jaanaflavianoqueirat08.rtf> >. Acesso em: 30 mar. 2005.

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abril 2001.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Saberes da Docência)

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

RANZI, S. M. F.; MARTINS, C. R. K. Profissão docente: formação e prática de professores de história no ensino médio. In: CERRI, L. F. (Org.). **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RÜSEN, J. A. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. **História Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, dez./2001a.

_____. **Razão histórica**: teoria da História - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001b.

_____. What is historical consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. In: **Canadian Historical Consciousness in an International Context**: Theoretical Frameworks, University of British Columbia: Vancouver/BC, 2001c.

_____. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **História Questões e Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

SILVA BRANDÃO, M. L. **Trajetórias de vida**. Coronel Fabriciano, MG: UNILESTE, 2004.

SILVA, E. A. **Identidades franciscanas no Brasil**: a província da Imaculada Conceição – entre a Restauração e o Vaticano II. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, H. R. da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

TITTON, M. B. P. Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. In: V ANPEd Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais ...** Curitiba, 2004.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 209-230, jul./dez. 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: MORAES, M. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Dirley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: Edusc, 1999.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (Comps.). **Historias de la enseñanza de historia**: relatos que son... teorías. Montevideo: CLAEH, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Dados do Professor

Projeto de pesquisa Identidade e Consciência Histórica de professores de História

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Linha de pesquisa ensino-aprendizagem

Pesquisadora: Caroline Pacievitch

Data do depoimento: ___/___/_____

Local: _____

Horário: _____

DADOS DO PROFESSOR

Nome completo:

Data de nascimento:

Estado civil:

Cidade onde vive:

Cidade onde nasceu:

Ano de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

Maior parte em escola pública ou particular?

Ano em que conclui a graduação em história:

Em qual instituição superior (Universidade/faculdade)?

Pós-graduação (ano/instituição):

Religião:

Participa de algum movimento religioso?

Tempo de trabalho em escola (especifique se em pública ou particular):

É filiado ao sindicato?

Participa das mobilizações, reuniões, paralisações, etc. do sindicato?

É filiado a algum partido político? Qual? Há quanto tempo?

De que maneira participa dos movimentos do partido?

Participa de algum tipo de movimento social (MST, ONGs, grupos de preservação ambiental, etc.)?

Deseja acrescentar alguma outra informação que acredite ser relevante (livros favoritos, filmes que marcaram, etc.)?

APÊNDICE 2 – Roteiro para Entrevista Oral

Projeto de pesquisa Identidades e Consciência Histórica de professores de História

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Linha de pesquisa ensino-aprendizagem

Pesquisadora: Caroline Pacievitch

Data do depoimento: ___/___/_____

Local: _____

Horário: _____

Professor depoente: _____

Grupo 1: Estas questões são referentes à sua trajetória de vida e formação.

a) Por favor, escreva sobre sua trajetória de formação: onde estudou, quando, que lembranças significativas guarda da época de escola.

b) Quando e por que decidiu pelo curso de história?

c) É possível, para você, definir sua trajetória profissional? Como? Que expectativas de futuro você tem?

d) Infância, adolescência e idade adulta – que elementos você ligaria às suas escolhas profissionais atuais?

e) Você percebe alguma mudança significativa na sua atuação como professor de história no período em que já atuou? A que você atribuiria essas mudanças?

Grupo 2: Estas questões referem-se às relações de nossas vidas com a história e com o conhecimento histórico.

- a) Pensando na sua trajetória profissional, na sua vida, em tudo que já leu, como definiria o papel do professor de história hoje? Esse papel mudou ou pode mudar com o tempo? Por que essas mudanças ocorrem ou poderiam ocorrer?
- b) Você acredita que o conhecimento histórico ensinado nas escolas, ou aprendido através de romances históricos, filmes, documentários, revistas, tem algum tipo de significado para a vida prática do aluno? De que forma?
- c) Existe algum acontecimento da história nacional que tenha marcado a sua vida, seja pela vivência pessoal ou pelo estudo? Por quê?
- d) Esse ou esses acontecimentos têm algum tipo de influência nas suas decisões hoje? De que forma?
- e) Quais os temas que você mais gosta de estudar e de ensinar? Você pode explicar os motivos dessas predileções ou não existem razões em especial?
- f) O que você pensa sobre política? Você gostaria ou poderia definir-se politicamente, ou de acordo com a sua visão de sociedade (esquerda, direita, centro, apolítico...)?
- g) Como é a sua atuação social fora da sala de aula? Você tem algum tipo de ação política (partidos, movimentos); social (ongs, instituições de assistência); ambiental; de gênero; religiosa? Por quê?
- h) Você considera essas atividades acima importantes ou significativas para a atuação como professor de história? Crê que posicionamento político e participação social devem ser expressos pelo professor em sala, ou ele precisa ficar “neutro”?
- i) Na sua visão, qual o significado de “processo histórico”?
- j) Em síntese, que concepção você possui a respeito do “Saber histórico”?

APÊNDICE 3 – Questionário Fechado

Projeto de pesquisa Identidade e Consciência Histórica de professores de História

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Linha de pesquisa ensino-aprendizagem

Pesquisadora: Caroline Pacievitch

Data do depoimento: ___/___/_____

Local: _____

Horário: _____

QUESTIONÁRIO FECHADO

Prezado professor

Neste questionário você encontrará pequenas histórias que implicam uma tomada de decisão, ao final. Existem quatro alternativas fechadas e, caso necessário, um espaço aberto para uma quinta possibilidade de resposta.

1) Imagine que tropas estrangeiras invadem o Brasil, sob o pretexto de estabelecer o controle de nossas reservas aquáticas para o bem da humanidade. A partir daí, formam-se quatro grupos de resistência entre os brasileiros, com diferentes argumentos entre si. Em qual deles você se enquadraria?

() “Grupo Y-Brasil”. Seu principal argumento ancora-se na tradição indígena brasileira: a água era nossa antes mesmo dos europeus chegarem. A atuação deste grupo permanece majoritariamente nas instâncias judiciais.

() “A água é nossa”. Apóia-se nas mesmas estratégias realizadas pela proteção do Petróleo nacional no período getulista – propagandas, artigos em jornais e revistas, manifestos nas ruas.

() “Brigada pelo subsolo da humanidade”. Este grupo combate todo tipo de nacionalização dos elementos da natureza, opondo-se tanto aos demais grupos brasileiros quanto aos estrangeiros. Suas táticas de ação passam pelas manifestações nas ruas, ocupação de mananciais e panfletagem pela desnacionalização das reservas aquáticas, petrolíferas e naturais do mundo todo.

() “Movimento água para todos”. A principal preocupação do movimento é evitar o conflito armado e a destruição dos mananciais. Entende que há necessidade de realizar um maior controle das reservas naturais do país, criando formas coletivas de repartir os recursos com localidades em que estes são mais escassos.

2) Existe uma discussão atual sobre tornar lei a permissão para que as escolas públicas optem entre ensinar a origem da vida através da teoria da evolução das espécies ou da idéia de criação divina. Imagine que a equipe de professores de sua escola (lembre-se que cerca de 70% dos seus alunos são evangélicos) está reunida para decidir se opta por manter a teoria da evolução das espécies ou se modifica o currículo de história e de ciências, adaptando-o para a interpretação bíblica. Entre os representantes dos pais, presentes na reunião, dois grupos estão em disputa: o de religiosos conservadores e pentecostais, que usam inclusive argumentos plausíveis para corroborar sua posição e os pais agnósticos e vinculados a outras vertentes religiosas, que exigem que o currículo da escola mantenha-se dentro dos parâmetros científicos tradicionais e laicos. Que decisão você tomaria?

() A teoria da evolução, tradicionalmente, tem sido ensinada nas escolas há tempos e isso não pode ser simplesmente jogado fora. As explicações bíblicas, como os próprios pais disseram, também possuem plausibilidade e fazem parte dos referenciais culturais da comunidade. Por muito tempo, tais saberes foram negados nas escolas, mas hoje defende-se que o aluno precisa entender o mundo de forma global e por isso as artes, a cultura popular, os movimentos religiosos vêm ganhando um espaço cada vez maior no ensino. Minha proposta é que as duas interpretações sejam oferecidas, para que o aluno possa optar conscientemente.

() Sabemos o que acontece quando as escolas resolvem misturar-se com a religião: basta observar os exemplos das escolas fundamentalistas muçulmanas e o tipo de cidadãos que elas vêm formando ao longo dos anos em países como o Afeganistão. Assim como os Pioneiros da Educação, posiciono-me contrário aos ensinamentos de cunho religioso nas escolas.

() Sou contra a imposição da teoria evolucionista sobre os alunos. Sabemos que toda afirmação científica é passível de refutação, nenhuma pode ser considerada absolutamente verdadeira. O conhecimento advindo das revelações religiosas também não pode ser discutido. Proponho atividades em que seja oferecido aos alunos, ao invés de estudarem uma ou outra das formas de explicação, aprenda a criticá-las e a desconstruir suas assertivas.

() A função da escola é transmitir os saberes científicos que são universalmente válidos. É o maior bem que a escola tem oferecido, desde os primórdios de sua existência, para a humanidade. Portanto, opto por continuar ensinando a teoria da evolução.

3) Você mora numa cidade grande, mas possui parentes numa pequena e tradicional cidade do interior. Lá vive uma afilhada sua, chamada Filomena, de 16 anos. Os pais de Filomena sempre confiaram em você como guardião dos valores e preceitos da família, por isso sua escolha para batizá-la. Uma certa ocasião, essa moça bate em sua porta, já desesperada, contado-lhe uma história: seus pais desejam que se case com um amigo da família, que ela sequer conhece, nem mesmo tem vontade de casar ainda. Filomena pede que você impeça o casamento usando sua condição de padrinho, o que o coloca entre dois apelos de consciência: o seu compromisso com os valores dos pais e sua sensibilidade com a situação da jovem.

() Você reconhece que possui laços de obrigação com os pais de Filomena, tendo em vista que eles confiaram na sua honestidade e probidade. Argumenta com Filomena que os pais e os avós dela casaram-se muito jovens, sempre seguindo o gosto da família e acabaram constituindo famílias sólidas, bem formadas e felizes. Filomena deveria seguir esse exemplo, que garante a ela estar tomando a decisão correta.

() Você sente-se obrigado, pelos laços de compadrio, a conservar Filomena dentro das tradições da família. Assim, aconselha-a que obedeça aos pais, tendo em vista que as normas são assim desde tempos imemoriais e que não é correto desrespeitar os costumes de sua comunidade.

() Você reconhece que possui laços de obrigação, tanto afetivos quanto morais, para com Filomena e os pais dela. Mas entende que a moça não está preparada para casar-se ainda, muito menos com alguém que mal conhece. Os acordos sobre casamento arranjado são compreensíveis em alguns contextos, mas não válidos para a situação de Filomena. Propõe-se a ir conversar com os pais dela, tentando entender os motivos que os levaram a exigir o casamento e buscando um entendimento entre todas as partes. Aconselha Filomena que não fuja, mas que tente dialogar com seus pais, garantindo que prestará sua ajuda no que for possível.

() Você diz a Filomena que não reconhece mais que os laços de compadrio autorizem sua interferência na vida da família. Diz a ela que os casamentos arranjados são coisas passadas, que já não possuem validade alguma nos dias atuais e que ela pode negar-se a obedecer seus pais. Acolhe e orienta a jovem, apontando alternativas para que consiga apoio social à sua decisão.

APÊNDICE 4 – Questionário

Projeto de pesquisa “Consciência histórica e identidades de Professores de História”

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)

Pesquisadora: Prof^a. Caroline Pacievitch

Orientador: Prof. Dr. Luis F. Cerri

Data: ___/___/___

Prezado Professor

Este questionário consta de cinco perguntas que versam sobre alguns aspectos de sua vida como Professor de História. Algumas são totalmente abertas, outras possuem alternativas, mas em todos os casos há possibilidade de ampliar ou justificar sua resposta, caso julgue necessário. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a posterior divulgação dos resultados através do endereço gedhi.uepg@gmail.com. Além disso, garantimos o respeito ao anonimato das respostas.

1) Se você não tivesse os conhecimentos que a formação em História lhe propicia, o que acha que seria diferente em sua vida?

2) Assinale a alternativa que melhor representa sua característica de participação política (no que diz respeito à frequência e colaboração para atingir as metas) em Partidos, Sindicatos e ONGs:

- () Não participo porque não quero.
 () Não participo porque não posso.
 () Participo às vezes, menos do que gostaria.
 () Participo satisfatoriamente.

3) Você acredita que sua posição com relação à política influencia seu ideal e sua prática docente? Justifique sua resposta.

4) Quanto à sua relação com a religiosidade, preencha a primeira linha com o nome da religião que professa, ou assinale uma das respostas abaixo:

() Sou ateu.

() Tenho um lado espiritual independente de religiões.

5) Você acredita que sua posição com relação à religião influencia seu ideal e sua prática docente? Justifique sua resposta.

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](#)