

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA E OS SABER DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

RESUMO: Este texto visa analisar a produção do conhecimento histórico a partir dos encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História pelos/as professores/as de História, objetivando refletir sobre a utilização por parte dos/as professores/as, das abordagens curriculares no Ensino de História. A análise acerca dos textos dos PCNs propõe a fundamentação de categorias a serem utilizadas na História a ser ensinada no Ensino Fundamental, além de sugerir ou encaminhar as abordagens a serem realizadas pelos/as professores/as de História. Assim, ao fundamentar as reflexões a partir das narrativas de professores/as, possibilita-se aprofundar as discussões sobre a produção do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; PCN's; saber docente.

PARAMETERS OF NATIONAL HISTORY CURRICULUM AND TEACHING KNOW: REFLECTIONS ON THE PRODUCTION OF HISTORICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT: This text aims to analyze the production of historical knowledge from the referrals of the National Curricular Parameters for the History / the teacher / the history, aiming to reflect on the use by / the teacher / the, of curricular approaches in the Teaching of History. The analysis about the wording of PCNs propos the reasoning of categories to be used in history to be taught in elementary school, and suggest or forward the approaches to be conducted by / the teacher / the history. Thus, to inform debate through the narratives of / teachers / them if possible to deepen discussions on the production of school historical knowledge.

Keywords: Teaching History; PCN's; teacher knowledge.

Este artigo visa apresentar as reflexões sobre o ensino de História, o currículo e o saber docente, abordando as concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento no ensino de História e as interfaces com as construções curriculares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, os quais se configuram como elementos formativos no Ensino de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) seguem à esteira das políticas direcionadas à educação, após debates entre as entidades,

especialistas e governo. Pode-se dizer, as principais mudanças se deram no contexto das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990. Isso porque, o Ministério da Educação e Cultura publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries. Em 1998, os PCNs de 5ª a 8ª séries e, em 1999, os do Ensino Médio. Além das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2002.

Essa busca pela padronização da produção do conhecimento histórico estava embasada na fundamentação das políticas públicas centralizadoras da Educação, em que, como afirma Kátia Abud(2005, p.40):

[...] estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.

No caso do ensino de História, os PCN's visavam relacionar o ensino de História com a produção da identidade, sendo assim, a história ensinada no Brasil deveria cumprir a função de abordar as questões sobre o *caráter e identidade nacional*. Nos PCNs (1ª a 4ª série) – conhecimentos Históricos e Geográficos preocupavam-se com a manutenção da disciplina escolar.

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5)

Neste sentido, o texto dos PCN's apresentava um encaminhamento de construção de uma identidade, com viés 'nacionalista', que determinam, de certa maneira, os elementos de formação e de escolhas dos processos teórico-metodológicos que seriam inseridos no cotidiano educativo.

A diretriz sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História insere a importância das identidades, muitas vezes, transmitidas através da memória de diferentes gerações. Segundo o texto:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre

identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.(BRASIL, 1997, p.26)

Percebe-se que Memória, identidade, Nação são tomados como elementos primordiais para a produção do conhecimento histórico. De certa forma, os caminhos a serem trilhados no ensino de História partem de pressupostos inscritos no currículo escolar. Isso porque, no cotidiano educativo, os/as professores/as contam com as diretrizes curriculares da disciplina História, tendo os PCNs como norteadores.

A defesa da importância da democratização do saber escolar, como um projeto educacional mais amplo e complexo, toma espaço nas diretrizes curriculares, num processo simbiótico entre o conhecer, o fazer e o ser histórico. Porém, o encaminhamento dado nos PCNs de História evidencia outro rumo para o lugar da História no projeto educacional brasileiro. A busca pela “renovação e reelaboração” são elementos presentes no texto dos PCNs de História, em que destacam:

[...] renovação e reelaboração da proposta curricular e reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. (...) Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional (...). Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo. (BRASIL, 1999, p.7-10)

Diante dessa assertiva cabe-nos indagar sobre algumas questões que envolvem História e Currículo, pois com a influência das discussões curriculares, bem como das teorias críticas do currículo, qual seria o lugar dos PCNs? E mais, os PCNs estão presentes no cotidiano educativo num percurso didático do que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?.

Estas e outras questões apontam para a imensidão de diálogos e análises sobre os PCNs, uma vez que a partir da fundamentação teórica e metodológica, pode-se dizer que as propostas curriculares, defendem as concepções de que os professores devem priorizar procedimentos que

valorizem o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo histórico-educacional, estimulando-os a pensar, sentirem-se produtivos e capazes de compreender e até reconstruir sua real idade.

Neste processo, o ensino de História, possibilitaria o conhecimento “das representações do passado e do que consideramos importante representar é um processo de constante mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A história está envolvida em um fazer orgânico. É viva e mutável.” (Karnal:2003, p.8)

A organização curricular no ensino de História, reflete os padrões de uma hierarquia escolar, em que se apresentam os diferentes processos de atuação do/a professor/a como construtor dos saberes utilizados em sala de aula.

Um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre os usos dos PCNs de forma aprofundada, politizada, contextualizada, se dá pela narrativa de professores/as, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar.

Neste sentido, as diferentes concepções de professores/as permitem entender a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais, com o intuito de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, num processo que remete a busca de uma “Consciência Histórica”. Pois a partir das discussões, embates, análise de fontes amplia-se o leque de possibilidades e análises históricas, contribuindo com a educação histórica.

Segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Ana Maria Monteiro (2010), no seu artigo “*Ensino de História: entre história e memória*” aborda a questão das inter relações entre o ensino de história e a produção dos saberes no espaço escolar. Para a autora “os conceitos de “saber escolar”, “transposição didática”, “saber ensinado”, oriundos do campo da didática e do currículo, ajudam a questionar a ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos na instância

científica, concepção que se baseia numa perspectiva que naturaliza um processo de grande complexidade.

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam-se diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. E um dos caminhos para que este processo se configure, se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que se articula com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores.

Os relatos de professores/as, suas memórias, possibilitam compreender a maneira com que estes/as trabalham no ensino de História, bem como dos processos didáticos que visam aproximar os estudantes das diferentes formas de produção dos saberes, permitindo que eles se apropriem e/ ou construam maneiras diferenciadas do saber histórico.

Essas e outras questões se configuram como elementos pertinentes ao fazer docente, fundamentando o que se pretende no ensino de História. Como afirma Ana Monteiro “ensinar história refere-se a processo simples, contínuo, que tem por objetivo divulgar conhecimentos produzidos pela ciência na sociedade? Ou é processo complexo que se insere no âmbito da educação e da cultura escolar, em lugares e tempos específicos?”

Essas e outras questões emergem na análise sobre as diferentes concepções de ensinar e aprender História, sendo assim, o reconhecimento e a abordagem acerca da utilização dos PCNs por parte dos/as professores/as, permite a compreensão da complexidade em torno dos significados do Ensino de História para cada profissional.

A análise sobre as concepções curriculares e o ensino de História, entre o/a professor/a que leciona atualmente e o/a professor/a que lecionava em outros períodos históricos, possibilita refletir sobre os processos de formação de professores/as, da inserção de novos paradigmas histórico-políticos, da demarcação do lugar de onde se narra o que é significativo no ensino de História, além de abordar as implicações educacionais da utilização dos PCNs e do posicionamento político sobre o que está inscrito no currículo.

Retomar 'velhos' problemas no campo do ensino de história a partir de 'novos' olhares permite reconhecer nas narrativas de professores/as um importante elemento de análise. Em que as diferentes 'vozes' e 'lembranças' traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem.

O contexto de formação de professores/as é múltiplo, vasto, dinâmico, heterogêneo. São sujeitos com as mais variadas inquietações, expectativas, motivações que fazem parte de complexas redes culturais. Nascemos, crescemos e vivemos em determinados contextos que nos formam e nos quais formamos concepções acerca da vida, da educação, das relações sociais; fazemos nossas escolhas, tecemos nosso caminho em busca do que queremos ser.

O contexto cultural, as construções sociais constituem elementos formativos do ser em sua complexidade, que reverbera na construção curricular, em que o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso da ação educativa. O currículo tem certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável e flexível, mas, de qualquer forma, determinante da ação educativa. (SACRISTÁN,1998, p. 125)

A noção mais comum de currículo é aquela associada a uma lista de conteúdos ou conteúdos e objetivos ou para questões relativas a procedimentos, técnica e métodos. Contudo, é compreensível a dificuldade de se oferecer uma definição válida que seja aceita universalmente, pois segundo Sacristán (1998, p. 147) qualquer conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos históricos, muito variáveis para concretizar seu significado.

Numa linha de argumentação que visa entender o currículo como processo de formação e não só de conteúdos se os processos da educação (formal e informal) tem necessariamente uma lógica curricular de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos respectivos projetos de formação, então as duas tradições não são mais do que divisões acadêmicas, sujeitas às fragmentações organizacionais e pessoais, que estudam uma mesma

realidade, embora com parâmetros distintos que informam o seu objeto específico.(PACHECO, 2005, p 21)

Assim, refletir sobre as vivências e experiências de professores/as, torna-se necessário, pois pauta-se pelo estudo da mudança pela ótica da professora, alguém que, de uma maneira ou de outra, fez parte desse processo de mudança e viveu esse momento de produção do currículo.

Neste processo de formação docente, concepção de currículo e o ensino de História, a análise do discurso docente fundamenta em que medida os/as professores/as compreendem, elaboram e reelaboram suas concepções do que ensinar? Como ensinar? Que conteúdos? Que abordagens? Que finalidades e objetivos são interrelacionados na produção curricular do ensino de História? E refletindo-se na prática e ação docente.

AS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS: A FORMAÇÃO E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DA DISCIPLINA HISTÓRIA.¹

Que posição ocupa o professor de História? A centralidade das discussões teórico-metodológicas perpassa o conhecimento destes sujeitos? E a formação, implica mudanças na prática educativa? Que abordagens curriculares se fazem presente na ação educativa?

Refletir sobre essas questões permite compreender a função do currículo, mas também a apreensão deste por parte dos professores. Nesta conjuntura, há a possibilidade de construir situações concretas de superação através da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de História. Isso porque a disciplina de História pode ser compreendida como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. (...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

¹ As entrevistas foram realizadas no período de 2010 à 2012. As entrevistas tiveram os nomes substituídos por nomes fictícios para manter a integridade de suas narrativas.

As narrativas de professores/as entrevistados/as deu-se no período de 2010 a 2012, vinculado a um projeto de pesquisa sobre a Memória de Professoras. Nesse sentido, foi feito um recorte sobre a utilização dos PCNs, porém ao longo das análises, as narradoras² femininas permitiram que suas narrativas fossem expostas, o que não foi possível com os narradores masculinos. Fato que será abordado em outro momento, devido ao recorte e problemática relacionada com as Relações de Gênero.

Assim, pode-se dizer que, as narrativas femininas são ‘datadas’ historicamente, pois em suas lembranças delimitam os elementos relacionados ao saber e fazer docente. São diferentes tempos e lembranças: da formação inicial, da permanência no espaço escolar; dos diálogos sobre as teorias curriculares; da didática e do ensino de História. Neste processo, visando compreender os diferentes tempos de formação e suas relações com a produção curricular, entrevistamos 20 professores/as da Educação Básica, que atuam como professores/as de História, num período compreendido entre 03 à 18 anos de trabalho. Destes, 12 eram mulheres, as quais discorreremos sobre suas narrativas.

A indagação sobre a formação e o conhecimento sobre o campo curricular do Ensino de História, principalmente sobre os PCNs, apresentou diferentes concepções e considerações no campo do Ensino de História. Lídia, professora há 10 anos, relata que:

Para mim, a formação em ser professora de História sempre foi muito importante, tanto que tenho isso como uma atividade contínua. Ao longo do minha vida profissional busco ser uma professora diferente, com empenho, quero o máximo nas minhas aulas. Costumo sempre trazer diferentes fontes, abordagens históricas. Brinco que meu envolvimento é total.

Sobra pouco tempo para outras coisas, mas como sou sozinha, não tenho filhos, me realizo no que eu faço. Acredito na educação, vivo isso. Não sei, mas acho que há muitos professores que não são assim, porque eles chegam, sentam, abrem o livro. É uma escolha de que professor quer ser. Eu quero que se identifiquem comigo, que amem a história tanto quanto eu. Quando tivemos discussões sobre currículo, eu fiquei meio perdida,

² A utilização do termo narrativa esta baseada na abordagem do filósofo alemão Walter Benjamin, a partir da análise do ensaio “O Narrador”. A utilização das concepções do autor, fundamentam-se na contraposição entre o moderno e o tradicional, em que a teoria benjaminiana da narrativa depende de uma teoria da modernidade, na qual a cultura moderna é concebida através do desaparecimento da figura do narrador tradicional.

porque na verdade sabia pouco do assunto. No planejamento tenho usado algumas concepções dos PCNs, principalmente sobre cidadania...³

Essa é a narrativa da professora Ellen, formada em História há 10 anos. Atua no ensino fundamental em São José/SC, com turmas do 6º ao 9º ano e refaz através das memórias o registro da busca por uma identidade docente, mas apresenta a maneira como pensa ser o ensino de história.

A narrativa da professora nos aproxima de seu olhar sobre o que significa ser docente. Além disso, percebe-se que socialmente ainda estamos impregnados de discursos, carregados de simbolismo sobre ser professora e mulher. Desta maneira, os trabalhos de significação da experiência e de produção de memória são também trabalhos de construção de identidades. De acordo com o Paul Ricoeur, a memória possui duas funções primordiais: “assegura a continuidade temporal, permitindo deslocar-nos sobre o eixo do tempo; permite reconhecer-se e dizer eu, meu” (1997, p. 171).

O tempo de trabalho apresenta questões que podem ser analisadas como elementos importantes na formação das professoras, pois modifica sua forma de lidar com o ensino, com a vida. Mas, a professora destaca também que, “recentemente, num curso tive acesso a abordagem da Educação Histórica, achei muito interessante, isso incrementou ainda mais a minha aula, minha forma de ensinar”.

O contato com diferentes abordagens contribui, em alguns casos, para o aprofundamento no que se refere ao ensino de História e, de certa maneira, permite a reflexão sobre a inserção de diferentes abordagens. Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico - genética: crítica porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas (1992); genética porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. (SCHMDT & GARCIA, 2005, p 303)

É importante analisar as experiências democratizantes para que possamos saber que, além da aparente homogeneidade que os espaços

³ Entrevista da professora Lídia Vieira, em abril de 2011, concedida à Jaqueline Zarbato.

escolares teoricamente nos trazem, há todo um universo de práticas diferenciadas, de iniciativas criativas, de atuações autônomas que, refletem a formação dos professores.

Assim, mesmo que a profissão de professora tenha inúmeras dificuldades é possível perceber em certos depoimentos o envolvimento, o engajamento, a expectativa de transformar o processo educativo. Essas diferenças de concepção de História, de ensino, expressas por professores/as contribuem para a formação de outros profissionais que se espelham nas práticas diferenciadas. Regina da Silva, há seis anos atuando como professora de História no ensino fundamental, afirmou o que ser professora representa:

Vários fatores me levaram para o caminho do ensino de História, dentre eles vou destacar os que considero mais relevantes. A princípio o fato de que esta profissão requer o aperfeiçoamento contínuo que, foi aliado a minha sede de aprender. Junto a isso está a importância, o valor e o poder desta profissão diante da formação do pensamento humano e a intencionalidade política nesta prática, considerando a possibilidade de mudança e transformação da realidade. Desde pequena tive facilidade de comunicação, de trabalhar com outras pessoas e dialogar com a vivência das pessoas. Assim, penso que a minha profissão pode contribuir para que as crianças, jovens tenham consciência do que querem para suas vidas e nesse sentido utilizo as sugestões dos PCNs. Além de conhecerem a História e ser possível entender e fazer a História de forma diferente, podemos trabalhar com temas como cidadania, diversidade, abordagens que fazem os alunos conhecerem sua realidade de forma diferente. Eu uso os PCNs como um elemento que agrega conhecimento nas aulas.⁴

Percebe-se no relato dessa professora que a formação é uma preocupação em sua vivência, assim como a atuação na sociedade. Uma vez que encaminha para a profissão de professor/a a intencionalidade, a transformação da realidade, elementos que estão presentes na prática diária. E também a forma de utilizar os PCNs segue um princípio norteado na formação como professora.

Além disso, numa análise mais ampla pode-se dizer que, no processo educativo as mudanças e as rupturas partem do processo dialógico que visa construir atitudes, posturas diferenciadas, em que o/a professor/a traz uma série de elementos de sua personalidade para a atuação profissional. Na profissão de professor/a a interação humana é algo constante, situado numa

⁴ Entrevista realizada com a professora Regina da Silva em 2011.p 1, concedida à Bárbara Lemos.

mediação dos saberes, das habilidades, das competências. E se separarmos por gênero, estaremos contribuindo para a construção da separação também entre as crianças com quem trabalhamos, perpassando um discurso da habilidade e competência de cada sujeito em separado. “Esse fenômeno permite compreender por que os professores, ao serem questionados sobre suas competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho”. (TARDIFF, 2002 p 265)

Estreitar as relações entre professores e alunos é um elemento que para alguns professores/as pode ser a chave de novas práticas educativas no campo da História e a utilização dos textos propostos nos currículos das escolas e nos PCNs nem sempre contemplam as questões complexas no campo da História. Na verdade essas concepções remontam para a utilização nas escolas do “currículo pré-ativo”, o qual trabalha com o universo do “ideal”, do “imaginado”, e não com a situação de universo complexo, repleto de diversidades, como a escola brasileira se constitui. Assim, como afirma Kátia Abud⁵, (1988, p. 29) os currículos:

não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos do cotidiano estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o ‘interesse dos alunos’.

Nota-se com essa discussão que as abordagens e utilização dos documentos curriculares, como os PCNs e outros norteadores curriculares escolares, muitas vezes, estão longe de ser um consenso. Como nos relata a professora Márcia dos Santos, com dez anos de profissão:

Comecei a trabalhar na Escola neste ano(2005), mas já havia substituído uma professora em 2001, por isso conheço a realidade da escola. Sempre houve discussões sobre as teorias curriculares, os PCNs, as reuniões sempre eram estressantes. Em 2005, cheguei com muitas expectativas, com vontade de mudar as coisas, de trazer novas propostas de trabalho, como fazer um jornal da História. Sempre usei abordagens diferentes, usei pouco os PCNs, os livros didáticos. Trazia sempre novas fontes. Mas, no começo do ano estranhei um pouco, porque todas as tentativas de mudança não estavam dando certo. Eu ia embora muito frustrada, cada dia

⁵ Kátia Abud, in Circe Maria F. Bittencourt (Org.), 1998, p. 29

tinha uma nova dificuldade para superar. Eu sempre superei as dificuldades. Num dia, na sala da 701 houve uma discussão com um aluno sobre por que ensinar História?. Fui para casa pensando em tudo aquilo, comecei a perceber que só conseguiria avançar se colocasse em prática todas as intenções iniciais E comecei a dialogar com os alunos, trazer fontes diversas. Tive que rever a minha formação e, aprender com a prática diária, com o coletivo.⁶

Aprender com o coletivo, reformular as aulas, rever os conceitos são elementos que fazem parte do cotidiano de muitos/as professores/as, porém, é necessário que a formação do professor permita uma problematização e um aprofundamento em algumas questões, com uma nova concepção didática. O trabalho didático com as narrativas é operacionalizado no sentido de avaliar as reelaborações das aprendizagens. Considera-se o “interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento no presente” (RUSEN, p 30)

A maneira da professora de lidar com a realidade vivenciada no espaço escolar, aponta para diferentes temporalidades de saber, diferentes graus de intencionalidade na prática educativa, diferentes maneiras de ser e estar na profissão de professor/a, de conceber as relações de gênero. Por isso, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIFF, 2002, p. 64)

Nas narrativas de determinados/as professores/as ficam expressas as diferenças de concepções de sua prática, de sua experiência. De certa forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional das professoras tem fundamento na sua história de vida. Pimenta (1996, p.84) ressalta que a formação dos/as professores/as deve ser entendida como auto-formação, na qual sua experiências e práticas vão construindo-se em seus saberes. O professor constantemente reflete na e sobre a prática. Outro ponto que reflete a falta de problematização das relações de gênero no espaço escolar fica claro quando a professora cita as “brincadeiras” do outro professor. Assim, nos parece que a construção social de gênero no espaço escolar delimita os espaços de circulação do saber, pois se no século XIX, as escolas passaram a ser um universo “feminilizado”, na atualidade, os homens

⁶ Entrevista realizada com a professora Márcia dos Santos em abril de 2010.

parecem querer demarcar os territórios em que atuam, reconstruindo as histórias de identidades sociais.

Pode-se dizer que é importante analisar a formação para que se compreenda que imagem a professora tem de si mesma e de seu trabalho. Muitos que já trabalham a mais de 20 anos no espaço escolar apontam outros elementos em relação a experiência da formação. Andréia Lima, que trabalha há 25 anos destaca que:

Ser professor de História, hoje é muito diferente de quando iniciei. A gente ficava maravilhada em estar na sala de aula, em ensinar História, tudo era novidade para os alunos. Hoje, ainda busco me superar, mas tenho visto que cada vez mais o desinteresse impera na sociedade e na escola não é diferente. As crianças precisam ser motivadas sempre, então busco produzir diálogos com quem vivem fora da sala, suas famílias também são utilizadas como exemplo. Não me canso nunca de pensar formas de fazerem se sentir sujeitos da História. Vivo a História intensamente, como pessoa e profissional. Mas, muitas vezes me sinto cansada de sempre trazer as questões⁷.

No seu exercício, a professora é uma das responsáveis pela produção de saberes e valores por meio dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A narrativa de Andréia nos aponta algumas questões relacionadas aos saberes instituídos na vivência escolar. Na escola, a disciplina História com seu estatuto de disciplina humana (social) deve apresentar-se como um campo definido por matrizes teórico-conceituais, agregando saberes e linguagens para uma “consciência histórica”. Tais conhecimentos admitem o embate de diferentes posições teóricas e metodológicas, filosóficas e antropológicas, tendo sempre presente a *alteridade*. (SILVA, 2012, p 200)

Analisar as discussões sobre o processo de produção do conhecimento histórico, a partir da Educação Histórica, bem como do desenvolvimento da consciência histórica através das memórias e experiências das professoras pode contribuir na construção de diferentes abordagens e linguagens no ensino de História. Mas, ainda tem-se nas práticas educativas o apelo de uma tradição historiográfica que remete aos conteúdos programáticos definidos que cristalizam o processo de produção do saber em sala de aula.

⁷ Entrevista de Andreia Lima, realizada em janeiro de 2011, concedida à Jaqueline Zarbato.

Assim, repensar a produção do conhecimento histórico a partir das narrativas das professoras possibilita adentrar em novos conceitos, procedimentos didáticos, recursos e fontes que remontam muitas histórias e memórias, no fazer e saber docente, num processo contínuo, em que as diferentes temporalidades se apresentam, no presente, no passado e no futuro.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, Joanir G. & ALVES, Neila G.(orgs) *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Maria F. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In: Elba Siqueira de Sá Barreto (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas, SP, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1988.

_____. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e a mudança In: NOVOA, A(org) *Profissão professor*. Porto, Portugal, Ed. Porto, p 155-168. 1995.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* São Paulo: Autores Associados, 2004.

FENELON, Déa. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Cadernos cedes, n 8. São Paulo: Cortez. 1983

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

MONTEIRO, A.M.F.C. *Ensino de história: algumas configurações do saber escolar*. In: *História e Ensino. Vol.9* Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003.

NOVOA, Antonio.(orgs) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, Maria da C. *Educação histórica: perspectivas para o ensino de História em Góias*. Revista Saeculum, 2011.

RAMALHO, B.; NUNEZ, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2004.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. RJ: FGV, 2002, p. 95.

RÜSEN, Jörn: Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editorada UnB, 2001, p. 30.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Armed, 2000.

SILVA, Marcos A(org). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

SCHMDT, Maria A. & GARCIA, Tânia M. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Entrevistas com professores de História da Rede Pública de Ensino:

Entrevista realizada com a professora Regina Silva

Entrevista realizada com a professora Ellen Vieira

Entrevista realizada com a professora Andréia Lima

Entrevista realizada com a professora Marcia Carginin