

Conhecimento e Docência na Educação e na História: Uma reflexão a partir das demandas epistemológicas e curriculares sobre formação inicial e continuada dos Professores¹

*Luis Fernando Cerri*²

RESUMO: A formação inicial e continuada dos professores é uma temática em expansão nas pesquisas de graduação e pós-graduação. O conhecimento e a docência na educação e na história são desafios da contemporaneidade, pois a maioria dos docentes não consegue articular a prática com a teoria. Portanto, faltam pesquisas e políticas mais claras na formação dos docentes que estão em exercício. As práticas pedagógicas tendem a ser repetitivas, sem profundidade, por falta de conhecimentos teóricos. Entendemos que somente como sujeitos do processo é que poderemos construir as bases para uma educação emancipatória. E não é com cursos fragmentados que iremos resolver a formação dos docentes. É com políticas claras na formação inicial de professores e com investimentos na formação continuada que construiremos um projeto de educação crítico-reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: políticas, educação, formação, continuada, docente.

ÁREAS: Educação

¹ Texto da conferência apresentada no I Simpósio Nacional de História e Educação: "Saberes e Formação Docente" da Uniamérica, apresentada em 14 de Outubro de 2004.

² Professor do Departamento de História e do Mestrado em Educação da UEPG. E-mail: lfcronos@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Não se pode pensar em ensino sem pesquisa e em pesquisa sem ensino. Essa assertiva constitui uma declaração de princípio de uma ampla vertente dos estudos pedagógicos na atualidade que inclui, por exemplo, o mestre Paulo Freire. Dizia ele que "Não há inteligência - a não ser quando o próprio processo de intelegir é distorcido - que não seja também *comunicação* do intelegido." (Freire, 1997, p. 42). A indissociabilidade entre ensino e pesquisa constitui também uma bandeira de luta que, por constatar que pouco se testemunha a prática desse princípio na realidade educacional, mobiliza vontade e recursos em busca de condições para sua realização.

1. ENSINAR – PESQUISAR: ENTRAVES PARA UM AGIR SINCRÉTICO

Diversas dificuldades tornam esse princípio tão relativo e tão dependente de uma saudável teimosia crítica, que insiste em fazer acontecer o processo educativo como uma esfera de criação:

- formação inicial dos professores baseada na reprodução dos conhecimentos (tão bem expressa no termo "passar" e "repassar" conteúdo);
- estrutura do sistema educacional em que escasseia o pagamento de horas de estudo e produção intelectual dos professores nas redes pública e particular;
- concepção de pesquisa elitista e equivocada, decorrente de um imaginário incentivado nos meios de comunicação de massa, que expõe a produção de conhecimento como uma atividade exclusivamente sofisticada e decorrente de uma longa iniciação, inacessível aos que dispõem de recursos financeiros restritos;
- dificuldades da assunção da condição de sujeito do conhecimento, típica de uma sociedade / sistema acadêmico / sistema político em que essa condição não encontra

incentivo ou condições de desenvolvimento (basta ver a indignação e as acusações de "manipulação" e "massa de manobra" quando os despossuídos assumem a condição de protagonistas de ações políticas e sociais que colocam em questão os fundamentos de nossa organização social);

- discursos e políticas pós-modernos e neoliberais propugnadores de uma fragmentação, que, no campo da ciência, propõe a produção de conhecimento como atribuição de poucos (os festejados centros de excelência em Ciência e Tecnologia, por exemplo, cujo programa de apoio foi recentemente abandonado pelo governo), uma vez que nos países em desenvolvimento, os escassos recursos não poderiam ser desperdiçados com pesquisa em instituições em que ela não têm tradição e não é capaz de gerar resultados lucrativos num curto intervalo de tempo.

Muitos outros fatores poderiam ser apontados como intervenientes nas dificuldades para superar as distâncias entre ensino e pesquisa, mas o pequeno panorama acima já nos traz duas considerações de utilidade para continuar a nossa reflexão: em primeiro lugar, insistir na postura de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sobretudo na periferia e /ou na subperiferia do sistema capitalista, que geralmente dita as regras geopolíticas de periferias e subperiferias acadêmicas, é um ato de resistência, com todas as implicações desse ato: dificuldades redobradas, ausência de estruturas e dinâmicas de continuidade, combate contínuo contra forças que querem aniquilar a ação de resistência, e assim por diante. É muito cedo, ainda, para esquecermos as implicações do decreto natimorto 2807/04, do governo do estado do Paraná, que impunha, entre outras coisas, o cerceamento intelectual das pesquisas nas Universidades Estaduais (todas localizadas no interior do Paraná), sob a argumentação de que a dedicação exclusiva dos professores era um financiamento à pesquisa, em vez do que realmente é: um regime de trabalho. Com base nessa consideração, o Secretário de Ciência e Tecnologia julgava-se instituído da

competência de, juntamente com sua restrita equipe, dar parecer e avaliar a utilidade de todas as pesquisas produzidas nas IEES-PR, e autorizar ou não a sua continuidade, baseado em critérios não explicitados, mas amplamente identificados pelos mais atentos. Trata-se, assim, para os que querem vincular indissociavelmente o ensino à pesquisa, de ter que interromper periodicamente seus esforços para lutar contra essa categoria de atentado à autonomia e à liberdade de pensamento sem as quais não existe ciência, e da qual o decreto, infelizmente, é apenas uma das manifestações. O que não dizer, então, da lógica da produtividade das instituições, medida apenas pela regularidade do fluxo de alunos em cursos de formação de professores e os respectivos fluxos de caixa, condição ainda mais dura para a produção intelectual dos protagonistas da educação em instituições particulares?

Uma segunda consideração que acompanha nosso pequeno panorama de dificuldades para a realização do princípio de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, é que, mais que uma decorrência natural de um debate autóctone, a idéia de estrita separação entre instituições, cargos e profissionais que fazem a produção do conhecimento e os que fazem a educação, participa de uma estratégia de renovação conservadora mundial, que tem nos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan a sua mais clara marca de origem, e que se estende às políticas gerais e específicas dos organismos internacionais, e participa da formação de dirigentes políticos e econômicos da elite "brasileira", via pela qual se concretizam em políticas públicas e debates político-acadêmicos tal como os vivenciamos. Não se trata de uma teoria da conspiração ou algo do gênero, mas de uma análise sóbria do processo de globalização feita por autores como Frederic Jameson, para quem esse processo não é apenas uma mera mudança de acumulação econômica, social e ideológica, mas uma vasta empresa de referendação cultural (JAMESON apud ARRONDO; BEMBO, 2001, p. 11) de valores reacionários com roupagem contemporânea.

A teimosia em fazer o ensino acontecer com a pesquisa é favorecida por brechas importantes, conquistadas dialeticamente

pela ação de educadores militantes, inclusive na própria estrutura do estado, jogando com a complexidade dos interesses em foco. Assim, existem projetos que podem ser criticados por seus problemas, mas devem ter reconhecido o mérito de criar esboços de condições para que o professor constitua-se como intelectual transformador (GIROUX, 1997): refiro-me, por exemplo, aos antigos projetos de Vale-saber, em que pesem os múltiplos desvios de rota, a instituição e ampliação do pagamento de horas-atividade aos professores da rede pública estadual, bem como iniciativas como o portal www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, em que os professores comparecem não só como beneficiários, mas como autores. Além disso, a remuneração adicional aos professores que concluem cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* é um outro fator de incentivo, embora possa ser usado apenas cartorialmente como forma de melhorar a remuneração, sem maiores consequências sobre a prática docente.

2. A QUESTÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS OU CIÊNCIAS DE REFERÊNCIA EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS DIDÁTICOS OU ORIUNDOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Existem diversos elementos para considerar na reflexão sobre os conhecimentos e a docência. Um primeiro aspecto refere-se à questão das "habilidades e competências". Segundo Kuenzer (2002), as competências têm sido encaradas de formas diversas pelas reflexões educacionais, entretanto não é possível à pedagogia crítica dissociar o uso desse conceito do contexto neotaylorista e do discurso ideológico. Kuenzer coloca em questão a pedagogia das competências a partir de uma reflexão sobre os usos do conhecimento teórico e sua articulação com saberes tácitos dentro do mercado de trabalho, e pondera que na escola não se aprendem as competências. Isso ocorre na medida em que a competência, recolocada em uma nova dimensão por Kuenzer a partir do conceito de práxis, em linhas gerais não se adquire na preparação teórica e

na aquisição de conhecimentos, ou mesmo através de simulações da futura prática profissional, mas sim através da articulação da situação real de trabalho - com todas as suas dimensões, das explicáveis àquelas sobre as quais não se teoriza - e os conhecimentos teóricos.

Um outro elemento a considerar é a existência de culturas laborais inacessíveis às estratégias de dominação da força de trabalho. Michael Apple (1989) aponta que, em diversas profissões, os trabalhadores traçam estratégias de resistência e solidariedade, mesmo em condições bastante desfavoráveis, e que essas estratégias têm sido ignoradas ou pouco consideradas no campo da teoria crítica. Isso permite compreender fenômenos como os vivenciados com as políticas educacionais "à prova de professores" (GIROUX, 1997), nas quais estão incluídos os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e seus respectivos projetos de formação continuada (os "PCN em ação"). Apesar dessas e outras políticas "à prova de professores", o que se verifica na realidade das escolas são práticas de ensino "à prova de políticas à prova de professores". Explicando melhor: os professores constituem, apesar de todas as pressões de equipes pedagógicas nas mais diversas instâncias, e às vezes com a colaboração subversiva dessas mesmas equipes, práticas de resistência e dissimulação que tornam impossível a implantação homogênea e tranquilamente bem sucedida de programas governamentais de "melhoria do ensino". Isso pode ser observado em levantamento ainda inédito realizado no corrente ano pela equipe de História do Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Nele, entre outras questões, perguntou-se aos professores de História da Rede Estadual quais as referências utilizadas para o planejamento do ano letivo. As respostas, transmitidas em relatórios dos 32 Núcleos Regionais de Ensino do Paraná, apontaram que os PCN são minoritários na organização do trabalho pedagógico em História, correspondendo a 17% das referências apresentadas. Ainda que esse número seja relativo e possa ser somando ao fato de que uma parte considerável dos professores

não adotou os PCN por carência de formação, por não ser capaz de compreender sua proposta, ainda assim estamos diante de um dado que fala alto sobre o assunto da resistência do professor às imposições de governos sobre o seu trabalho. Um outro exemplo foi a determinação contínua, ao longo do mandato de Jaime Lerner, de que os professores preenchessem seus diários de classe com competências e habilidades, além de conteúdos. Exigência esdrúxula, que imaginava que a prática pedagógica seria condicionada pelos relatos e documentos apresentados pelo professor às instâncias superiores, ela denuncia uma concepção cartorial da educação, e pode-se dizer que as práticas pedagógicas, para bem e para mal, passaram até certo ponto incólumes a esse constrangimento. A libertação dessa obrigatoriedade também não trouxe mudanças significativas à prática docente, a não ser pelo reconhecimento de uma sensibilidade um pouco maior às demandas dos professores.

Os elementos acima são mobilizados para iluminar um conceito que não é novo, mas que parece que está sendo redescoberto, inclusive por setores dos novos governos eleitos em 2002, o conceito de autonomia relativa do trabalho, em particular do trabalho docente. Trata-se de um espaço próprio e típico de ação em que o professor desenvolve seu trabalho com relativa facilidade, uma vez que controla a maior parte dos fatores que intervêm no fenômeno social conhecido como "aula". Essa facilidade é tanto mais efetiva quanto maior o conhecimento acumulado pelo professor: não o conhecimento teórico, mas o conhecimento que só se adquire com o fazer pedagógico, que inclui uma capacidade pouco teorizável de sensibilidade para as pessoas e situações que estão diante do profissional. A destreza que o professor cria nesse espaço explica a diferença da performance, em sala, de um professor com conhecimentos teóricos modestos mas com anos de prática e um professor com conhecimentos teóricos sofisticados, mas leigo na arte de conviver e trabalhar com os sujeitos da escola. Nesse espaço, conforme suas condições, o professor media a relação entre os alunos e o conhecimento, entre o conhecimento

dos alunos e o conhecimento trazido de outras fontes, inclusive a ciência de referência, e entre si e os alunos. No senso comum, esse espaço é conhecido pelo momento em que o professor "fecha a porta da sua sala e começa a sua aula". Descontados os abusos desse espaço para a fraude e a inação de profissionais desprovidos de escrúpulos, o espaço de autonomia docente é um elemento central de reflexão sobre a relação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos didáticos, na intenção de refletir sobre a didática e a formação continuada.

O reconhecimento desse espaço de autonomia docente significa que o saber-fazer é trazido à luz como objeto de conhecimento, mas será que podemos afirmar que as didáticas são o trabalho científico sobre o saber-fazer educação? Um conhecimento técnico sobre as formas de ensinar, que possa ser compediado e transmitido aos neófitos? Na verdade, esse é o papel em que os setores majoritários do pensamento em Ciências Humanas querem confinar as didáticas: uma tecnologia. Isso está coroado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, que falam em tecnologias das Ciências Humanas. Mas será que isso é possível, sem minar as possibilidades de desenvolvimento e de cumprimento do papel científico das didáticas?

A resposta à questão acima, como sempre, depende da perspectiva epistemológica a que se refere o estudioso da didática. Uma vertente localizada majoritariamente nos Estados Unidos da América procura forçar ao máximo a distinção entre os conhecimentos disciplinares das ciências e suas didáticas, entendendo o conhecimento como dividido entre o saber e o saber-fazer, compondo esferas cada vez mais autônomas e dissociadas (MONTERO; VEZ, 2001, p. 8). Por outro lado, tanto na experiência brasileira sobre o ensino de História (conforme panorama que procurei traçar em outro texto – CERRI, 2003) como nas demais disciplinas, quanto nos relatos sobre os desenvolvimentos epistemológicos das didáticas na Europa (MONTERO; VEZ, 2001, p. 8; RUSEN, 2001), as didáticas se voltam a uma reflexão cada vez

mais aprofundada sobre seus respectivos papéis não mais na transmissão dos conhecimentos disciplinares apenas, mas na própria elaboração e compreensão deles. No caso da didática da História, essa mudança de paradigma está associada a uma reversão das suas perguntas essenciais para a própria ciência da História, a partir da percepção de múltiplos fluxos de produção, circulação e utilização de conhecimentos de fundo histórico na sociedade contemporânea.

Na nossa experiência brasileira, podemos identificar um movimento de várias décadas em que o âmbito estrito do "como" ensinar é pressionado a ceder espaço a novos campos de reflexão e produção no campo didático, oriundos dos diálogos entre a necessidade de ensinar e as preocupações oriundas de outras esferas que, após algum tempo, percebe-se não serem tão "outras" assim:

- Preocupações teóricas oriundas das ciências de referência: diante da historicidade e da politicidade das narrativas sobre o passado, e cientes de que o conhecimento histórico constitui-se como arma de dominação para os vencedores e de resistência para os vencidos, o que ensinar?
- Preocupações metodológicas oriundas da sociologia e economia política da educação: o reconhecimento de que a escola não é nem o centro privilegiado da obtenção de informações e elaboração de conhecimentos (já que disputa esse posto com a mídia, com a comunidade, com as Igrejas, etc.) nem o lugar em que ocorre a transmissão objetiva de conhecimentos e valores comuns à sociedade coloca as questões, além do que ensinar, de como ensinar tendo em vista para quem ensinar, a partir da compreensão de que o dilaceramento da sociedade em classes e as inércias de reprodução dessa situação não permite pensar em objetivos, métodos e conhecimentos comuns a todos os alunos.

- Preocupações políticas sobre a utilidade dos conhecimentos e sua historicidade / datação, sua relação com diferentes culturas e sua utilização como forma de dominação e reprodução cultural (MACLAREN, 2002)

As dificuldades de aprendizagem e os desvios em relação aos programas inicialmente planejados, cada vez mais típicos conforme ocorria o avanço da escolarização de massas, mostraram as limitações da didática como a ciência do apenas ensinar. Jörn Rusen, no que se refere à didática da História, descreve a ampliação paulatina do campo da disciplina, da preocupação com o ensinar para a preocupação mais ampla com o fenômeno do aprendizado histórico, a partir da percepção dos múltiplos aprendizados na e para a vida prática, recolhidos no conceito de Consciência Histórica (RUSEN, 2001). Essa ampliação apontada pelo autor no que se refere à Didática da História na Alemanha e em diversos países da Europa e do resto do mundo, está vinculada à reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, sua produção, circulação, usos para a vida prática e contínuas sínteses na vida social.

Por sua vez, Klaus Bergmann (1989/1990) identifica que esse novo olhar sobre a História na reflexão didática esquadrinha uma nova dimensão epistemológica para a Didática da História, a partir do qual não se a pensa mais restrita ao campo de uma ciência aplicada da educação. Ela assume, também, as características de uma disciplina interna ao campo da Teoria da História, uma vez que, entre outras tarefas, avalia a própria produção e utilização escolar e social de conhecimento histórico, refletindo sobre sua natureza. Esse novo olhar, acrescente-se, deve ser equipado de um olhar não preconceituoso, em que o conhecimento científico sobre a História possa ser pensado em relação e em função de outros conhecimentos sobre a identidade e o tempo, que inclusive podem estar nos fundamentos e nas características humanas que originam os estudos científicos.

Esses deslocamentos epistemológicos recolocam o problema da especificidade dos conhecimentos produzidos pelas didáticas, e mais especificamente da didática da História.

3. OS DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES A PARTIR DAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E DOCÊNCIA

Das idéias que viemos discutindo, decorre que o conhecimento e sua produção não são exclusividade das Universidades ou Institutos de Pesquisa. Isso não é novidade, como não é novidade a percepção de que mesmo a produção do conhecimento científico não é isolada nas esferas na quais tradicionalmente o encerramos. O que se destaca pouco é que a educação escolar, longe de ser mera divulgação ou simplificação do saber acadêmico, é uma composição entre esse e outros saberes, com funcionamento, métodos e objetivos próprios. O resultado não é apenas ensino, mas produção de saber em uma outra esfera. Dessa concepção, outra decorrência é a de que o professor, ao lado da comunidade escolar, é o gerenciador da produção desse saber escolar, e prático da cultura da escola. Na tessitura de seus espaços de autonomia, desenvolve um conhecimento tácito e um conhecimento teórico que apenas recentemente vem sendo considerado na Didática e na ciência da Educação em geral, e apenas mais recentemente ainda vem sendo reconhecido pelos formuladores de políticas educacionais.

Esse ponto de vista que reconhece uma expressiva autonomia para o conhecimento que na escola se compõe e se manuseia, que reconhece que esse conhecimento tem um sujeito determinado, coloca em xeque uma abordagem unilinear e unidirecional do fluxo do conhecimento no processo educativo, em particular do desenvolvimento profissional dos professores. Cada vez mais comprova-se que os métodos "bancários" de "reciclagem" ou "capacitação" de professores são ineficazes na modificação da prática pedagógica, pois não consideram o professor como um

sujeito, mas apenas como um executor de concepções e projetos elaborados em outros espaços, por outros sujeitos valorizados como capazes de produzir esses programas. O professor resiste a isso, muitas vezes mesmo passiva e subconscientemente. Palestras, semanas de cursos e seminários, retiros de formação como os que ficaram famosos em Faxinal do Céu durante o governo Lerner, enfim, propostas de mão única que não dialogam efetivamente com a prática concreta do professor, na medida em que não contemplam um diálogo que confronte a teoria com a prática em diversas oportunidades, continuamente, estão fadados ao fracasso como instrumentos de transformação. Não se nega o seu caráter informativo e de enriquecimento intelectual, mas esses aspectos são secundários e não se pode fiar neles nenhum projeto autêntico de melhoria da educação.

Pelo mesmo motivo fracassam as iniciativas de "motivação" e "valorização" do professor, porque a motivação não está ligada a discursos sentimentalistas, mas da assunção de uma identidade e de uma vontade de professor, uma constituição de subjetividade que depende do indivíduo. Quando falta isso, ou seja, quando não há um engajamento que parte do íntimo de cada um em suas utopias, mas apenas um profissional que assume a docência como uma mera fonte de renda diante da ausência de melhores opções, as atividades de "motivação" são apenas choques sentimentais de efeito momentâneo que se diluem rapidamente ao primeiro sinal da permanência das asperezas e da dureza do cotidiano escolar e social. Quanto à "valorização", são inócuas as iniciativas que não se traduzem em efetivo aumento da parcela orçamentária destinada à educação, em melhor remuneração e condições de trabalho e estudo aos docentes e outros personagens da comunidade escolar, em incentivo ao aperfeiçoamento profissional e à produção de conhecimento nas suas mais variadas formas. Um bom começo, por exemplo, seria criar horários e espaços alternativos, com profissionais especificamente treinados e pagos para isso, para realizar a recuperação paralela, levando a sério o princípio de garantir

a aprendizagem para minimizar a reprovação e de aliviar a sobrecarga de atribuições que hoje o professor tem para um salário restrito e um trabalho em classes lotadas e com tempo curto. O mesmo ocorre quando o professor é laureado no discurso, mas ignorado enquanto sujeito portador de conhecimentos ímpares, nos processos de implementação de novos programas educacionais. Sem esses compromissos concretos, a valorização do professor é discurso vazio.

Cabe, ainda, apontar perspectivas de desenvolvimento profissional de professores que estejam adequadas às concepções explanadas ao longo de nossa reflexão, de conhecimento e sua relação com a Didática.

- Grupos de estudo. São células de socialização dos esforços individuais de leitura da bibliografia, mas também da realidade educacional, articulando produção de conhecimento específico para as necessidades dos professores com a construção do domínio dos conhecimentos já elaborados nas esferas acadêmicas. Servem ainda ao fortalecimento da identidade docente, uma vez que criam vínculos de solidariedade e de partilha de pequenas soluções, recusando a docência como atividade isolada e solitária.
- Estudos de pós-graduação. Constituem uma das formas mais significativas de articulação entre a Escola e as Instituições de Ensino Superior, desde que haja uma dupla disposição: da instituição, de compreender o professor como um intelectual parceiro, como um companheiro de viagem cujo trabalho ao longo do curso produzirá, para a academia, um avanço no conhecimento dos objetos aos quais o programa se dedica, e, para o professor, subsídios (conhecimentos e competências) para o aprimoramento de sua prática profissional. Inexistindo essa dupla disposição, os cursos, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, constituem apenas uma forma de arrecadar recursos para a

sobrevivência da instituição ou um recurso para melhorar o rendimento mensal do professor: um protagonista suporta o outro até que o certificado ou diploma os alforrie, para que tudo possa continuar como antes, com um pouco mais de dinheiro, geralmente verba pública cujo gasto, a rigor, não se justifica pelos resultados educativos, mas apenas por uma obrigação burocrática e burocratizante.

- Produção de material didático, subsídios para a prática e estudos teóricos por parte dos professores em serviço. Dependente da remuneração de horas de trabalho investidas nessas atividades, a produção do docente retira-o da condição de espectador e de executor de políticas, para recoloca-lo na condição de intelectual crítico e criativo da qual nunca deveria ter sido tirado. Exemplos estão presentes no portal www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, no qual, utilizando suas horas-atividade, professores produzem, publicam e debatem on-line os elementos de seu trabalho.
- Elaboração coletiva e colaborativa de documentos da política educacional. Esse trabalho pode ser encarado como atividade de formação continuada / desenvolvimento profissional uma vez que cria uma situação em que os mais diversos conhecimentos e capacidades são mobilizados para uma ação claramente subjetiva: definir os rumos públicos / coletivos da educação. Isso tem sido verificado, por exemplo, na elaboração do Plano Estadual de Educação do Paraná e das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental, das diversas disciplinas do currículo.

A título de conclusão: há algo que não pode ser comprado ou dado para ninguém: a condição de sujeito. Ela depende estritamente da vontade do indivíduo em participar da direção de si e dos destinos da coletividade, depende de uma assunção pessoal. Implica, por outro lado, a renúncia aos discursos fáceis de desqualificação de qualquer iniciativa de ação coletiva / pública,

renúncia aos pequenos benefícios e ao relativo conforto da servidão mental. Queremos ser sujeitos? Faço efusivos votos para que nossa resposta renove-se sempre como um SIM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARRONDO, Cristina; BEMBO, Sandra (Comps.). **La formación docente em el profesor de Historia**. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens, 2001.

BERGMAN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

CERRI, Luis Fernando. Debates da didática da história: usos da História no ensino formal e não-formal na transição brasileira para a democracia nos anos 1980. Córdoba, Argentina: **IX JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA**, 2003 (Anais eletrônicos em CD-ROM).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai./ago. 2002.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MONTERO, A. M. F. C.; VEZ, T. C. B. Professores: entre saberes e prática. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 5-21, Campinas-SP, abr. 2001.

RUSEN, J. What is Historical Consciousness?: a theoretical approach to empirical evidence. Paper presented at **Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks**, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>> Acesso em: 12 out. 2004.

