

**SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓREITORIA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA 6 ININGA**

**(RE) PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

JURANDIR GONÇALVES LIMA

**TERESINA - PIAUÍ
2010**



DIR GONÇALVES LIMA

**(RE) PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentado à **Universidade Federal do Piauí/UFPI**, no **Centro de Ciências da Educação/CCE**, no âmbito do **Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE**d, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: **Professora Dra. Antonia Edna Brito**.

Co-orientadora: **Professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura**.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**TERESINA - PIAUÍ
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco

L732r

Lima, Jurandir Gonçalves.

(Re) Pensando práticas pedagógicas no ensino de História
[manuscrito]: Concepções de ensino e aprendizagem / Jurandir
Gonçalves Lima. ó 2009.

227 f.

Impresso por computador (printout).

Dissertação (Mestrado) ó Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação,
2009.

õOrientadora: Professora Dra. Antonia Edna Britoö.

1. Educação ó Ensino de História. 2. Docência ó Práticas
Pedagógicas. 3. Concepções Pedagógicas. 4. Saberes Docentes. I.
Título.

CDD 371.3

**(RE) PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Aprovada em: 22 / 01 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Antonia Edna Brito (Orientadora ó CCE/UFPI).

Professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (Co-orientadora ó CCE/UFPI).

Professor Dr. Francisco Alcides do Nascimento (Avaliador Externo ó CCHL/UFPI).

Professora Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral (Avaliadora Interna ó CCE/UFPI).

Professora Dra. Maria da Glória S. Barbosa Lima (Avaliadora Suplente ó CCE/UFPI).



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Dedico estes devaneios reflexivos aos meus pais *Diolina e Jacinto*, este último em memória.

Aos meus irmãos e irmãs *Jacilina, Jacira, Maria de Lourdes, Luiza, Juarez, Juacy, Monacy* e especialmente aos meus irmãos *Juracy, Joelina e Maria* que hoje se encontra, imagino, em um plano superior ao nosso.

As minhas filhas e fontes de inspiração *Yasmin Vida, Yana Vitória, Yasla Viviam e Luiza Gabriele*.

A minha esposa *Leonice*.

A guardiã das minhas filhas e colaboradora da nossa família *Conceição*.

Aos meus parentes e amigos.

A todos (as) aqueles (as) que (direta ou indiretamente) contribuíram para que suplantássemos mais um degrau da escadaria da vida e da nossa formação profissional.

AGRADECIMENTOS

Meus Sinceros e Gratos Agradecimentos às professoras Doutora Antonia Edna Brito, pela orientação e professora Doutora Maria da Glória C. Moura, pela co-orientação, mas também, pelo empréstimo da sabedoria e paciência em saber esperar. Agradeço à professora Dra. Carmen Lúcia e ao professor Dr. Alcides Nascimento pelos contributos na fase de qualificação e na defesa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UFPI, principalmente aqueles com os quais, pelo diálogo docente/discente, tivemos a felicidade de ser ãum eterno aprendizö. Às professoras Antonia Edna, Ivana, Bárbara, Gloria Lima, Amparo Ferro, Carmen Lucia, Bomfim e aos professores José Augusto e Eduardo.

A todos os professores atores/interlocutores do estudo, aqui não identificados por questão ética que envolve os dados do estudo, mas eles sabem da sua importância para nós.

À Lucineide Barros pelas orientações de leituras na fase de seleção e a amiga Lidenora pelas reflexões nos momentos que antecederam à avaliação de seleção para o Mestrado.

Aos colegas da 15ª turma pelas reflexões e pelos momentos de descontração: Renata, Teresa, João Batista, Dutra, Francisco, Shirley, Dilma, Graça, Marlinda, Andréia, Cleire, Thaize, Antonio Carlos (Garotinho), Adriana, Vanessa, Monica, Socorro e Rosangela. Além dos amigos da 14ª, 16ª e 17ª turma pela boa convivência e contribuições.

Aos Professores, funcionários e amigos das escolas Raimundo Wall Ferraz (PI) e Arthur da Costa e Silva (MA).

Aos professores da Escola Estadual Zacarias de Góes, popularmente conhecida como Liceu Piauiense, local de aplicação da pesquisa empírica.

Aos funcionários da SEDUC-PI, especialmente às professoras Maria Xavier e Amparo Veloso e aos professores Zé Barros e Antonio José Medeiros. Aos funcionários da SEDUC-MA, pela nossa liberação para a dedicação aos estudos de formação continuada.

Aos funcionários da Biblioteca Comunitária da UFPI (Biblioteca Jornalista Carlos Castelo Branco) e a todos os funcionários da UFPI e da UESPI; da Biblioteca Pública Estadual Crommwel de Carvalho; do Arquivo Público Piauiense; da Fundação Cultural Monsenhor Chaves e das faculdades FATEPI e FAESPI

Aos meus ãAmigosö de caminhada acadêmica ainda na graduação e a todos os meus alunos e ex-alunos pelos ensinamentos propiciados para a nossa contínua formação na prática;

Aos meus familiares por acreditarem na nossa capacidade, mas também por entenderem a nossa ausência do aconchego do lar.

RESUMO

Os estudos que têm como campo de pesquisa as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem demonstram o caráter complexo e laborioso da atividade docente em todos os níveis de ensino. Tal complexidade requer do profissional da docência o domínio de um repertório diferenciado de conhecimentos e saberes. Neste *locus* complexo que é o ambiente escolar, o ensino e a aprendizagem da História assume aspecto *sui generis*, uma vez que, a História Ciência transformou-se muito ultimamente e, compreender como estas mudanças se estendem ao ensino da História Disciplina, constitui papel importante para o professor desta disciplina. Como o objetivo central deste estudo constitui analisar as práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio procurando evidenciar nestas práticas, as concepções de ensino/aprendizagem, perguntamos aos interlocutores da pesquisa quais as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à prática pedagógica do professor de História do ensino médio? Para a realização desta pesquisa, tomou-se como elemento central, a observação dos saberes pedagógicos dos professores de História articulados com a sua atividade prática na docência. Nela observou-se a forma como o saber fazer docente é colocado a serviço do ensino/aprendizagem. Posto o objetivo a ser atingido e a questão a ser respondida, a concepção teórica e metodológica que orientou este estudo tem fundamentação nas pesquisas qualitativas, tendo como matéria-prima, além da literatura consultada, as narrativas professorais construídas a partir do uso de diários narrativos de aula e das entrevistas realizadas junto a quatro professores (as) de História do Liceu Piauiense. Para a definição do perfil dos interlocutores e da escola *locus* da pesquisa, trabalhou-se com dois tipos de questionários semi-estruturados. O foco da investigação apontou ora para o saber fazer docente, ora para a emergência das concepções de ensino e de aprendizagem e sua conseqüente repercussão na realidade formadora do alunado. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de um conflito de paradigmas no campo da atuação docente: um atuando no sentido da permanência do modelo educacional tradicional e o outro modelo, fruto do advento da pós-modernidade, indicando renovação deste ensino. Do ponto de vista estrutural, dentre os diferentes fatores negativos que interferem na qualidade da educação, pode-se constatar como problemas a ser combatido com urgência: a falta de investimentos na formação inicial e continuada de professores; a falta de investimentos em tecnologias de educação e os baixos salários dos professores, sendo este último provocador de baixa auto-estima no docente. Contribuíram na fundamentação desta pesquisa, estudiosos do ensino de história como Karnal, (2003), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2001), Castelo Branco, (2001, 2006), entre outros. No contexto da compreensão do universo educacional, desde a formação inicial e continuada de professores até a sua prática pedagógica no espaço escolar, recorremos a Behrens (2005, 2006), Pimenta (2004), Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1991, 1997, 2002), Perrenoud (1999, 2000, 2001), Veiga (1994, 2006), Brito (2006, 2007), Mendes Sobrinho (2006, 2007), entre outros.

PALAVRAS CHAVE: Concepções de Ensino e de Aprendizagem. Ensino de História. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The studies about the pedagogical practices and the teaching and learning conceptions have demonstrated a complex and laborious aspect of the teaching activity in its different levels. This complexity requires that the teacher domain a repertory of different knowledge and competences. In this complex *locus*, the school environment, the teaching and learning of History assumes a *sui generis* aspect, since the Science History changed too much lately and to comprehend the way these changes extend to the teaching of the discipline History it an important task to the teacher of this discipline. As the general objective of this study is to analyze the pedagogical practices of High School History teachers trying to evidence in these practices the conceptions of teaching and learning, we asked the participants "what are the teaching and learning conceptions of the pedagogical practices of High School History teachers?" In order to execute this research, we used the observation of the pedagogical knowledge of the history teachers articulated to their teaching activity as a vital element. Through this activity, we observe the way the teaching knowledge is handed in the teaching and learning processes. The theoretical and methodological conceptions that oriented this study are based in the qualitative researches whose source was, besides the consulted literature, the Professional narratives constructed by the narrative journals and the interviews produced by four History teachers of Liceu Piauiense. In order to define the participants' profile and the school, *locus* of the research, we used two types of semi-structured questionnaires. The focus of investigation aimed either to the teacher knowledge, or to the emergency of the teaching and learning and its consequent repercussion in the students' formative reality. The research results pointed out to the existence of a conflict of paradigms in the teachers' actuation field: one concerning the permanence of the traditional educative model and the other, result of the post-modern movement, that indicates the renovation of this kind of teaching. In the structural aspect, among the different negative factors that interfere in the quality of education, we detected problems that must be combated urgently: the lack of investments in the first and continued training of the teachers; the lack of investments in educational technologies and the teachers' low salaries, which implies in the teachers' low self-esteem. Some authors as Karnal, (2003), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2001), Castelo Branco, (2001, 2006), among others contributed with their studies about the teaching of History. In the context of the educational universe, concerning the teachers' training and the pedagogical practices in the school environment, we researched Behrens (2005, 2006), Pimenta (2004), Tardif and Lessard (2005), Nóvoa (1991, 1997, 2002), Perrenoud (1999, 2000, 2001), Veiga (1994, 2006), Brito (2006, 2007), Mendes Sobrinho (2006, 2007), among others.

KEY-WORDS: Teaching and Learning Conceptions. History Teaching. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH -	Associação Nacional de Professores Universitários de História
CCE -	Centro de Ciências da Educação
CEE -	Conselhos Estaduais de Educação
CFE -	Conselho Federal de Educação
CCHL -	Centro de Ciências Humanas e Letras
CEFET -	Centro de Ensino Federal Tecnológico
DEFE -	Departamento de Fundamentos da Educação
DGH -	Departamento de Geografia e História
DMTE -	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EMC -	Educação Moral e Cívica
FUNDEB -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola Básica
IES -	Instituição de Ensino Superior
IFPI -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OSP -	Organização Social e Política do Brasil
PCN's -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLEM -	Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -	Proposta Político Pedagógica
PSIU -	Programa Seriado de Ingresso Universitário
SEDUC/MA -	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Maranhão
SEDUC/PI -	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí
SEMEC -	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina
SOE -	Serviço de Orientação Educacional
TA -	Técnicas Agrícolas
TB -	Técnicas Bancárias
TC -	Técnicas Comerciais
TI -	Técnicas Industriais
UESPI -	Universidade Estadual do Piauí
UFPI -	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 ó CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Caracterizando a pesquisa: a escolha do problema e o campo de investigação..	17
1.2 A entrada no campo de pesquisa.....	18
1.3 A abordagem qualitativa da pesquisa e o modelo de análise dos dados.....	20
1.4 Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa	22
1.4.1 Contextualizando o uso do questionário.....	25
1.4.2 Contextualizando o uso da entrevista semi-estruturada.....	25
1.4.3 Contextualizando o uso do diário de aula.....	27
1.5 O contexto empírico: a escola <i>locus</i> da pesquisa.....	29
1.6 Os sujeitos da pesquisa.....	33
CAPÍTULO 2 ó ENSINO DE HISTÓRIA: DESCONSATRUINDO VELHAS PRÁTICAS (RE) CONSTRUINDO NOVAS METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	38
2.1 Práticas pedagógicas: diferentes dimensões e desafios.....	39
2.1.1 O professor diante do seu saber fazer.....	42
2.1.2 Concepções teóricas acerca do ato de ensinar/aprender.....	46
2.1.3 Por uma prática pedagógica dialógica.....	51
2.2 Ensino de História, práticas pedagógicas e concepção de ensino e aprendizagem.....	55
2.2.1 Analisando o tornar-se e o ser professor de História hoje.....	60
2.2.2 Práticas pedagógicas e concepção de ensino aprendizagem.....	63
2.2.3 Concepção tradicional <i>versus</i> concepção renovada de ensino.....	67
2.3 Concepção de ensino aprendizagem que orientam a prática docente em História.....	72
2.4 Ensino de História, crise de paradigma e História Cultural.....	85

	REVELANDO NARRATIVAS PROFESSORAIS ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE AULA: O PROFESSOR DE HISTÓRIA DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA	96
3.1	O professor de História diante da reflexão do seu saber-fazer.....	98
3.1.1	Narrativas professorais em Apolo.....	98
3.1.2	Narrativas professorais em Belarofonte.....	101
3.1.3	Narrativas professorais em Cronos.....	104
3.1.4	Narrativas professorais em Deméter.....	112
3.2	Revisitando o Sentido Reflexivo dos Diários Narrados pelos Professores de História.....	117
	CAPÍTULO 4 ó PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LICEU PIAUIENE: REVELANDO CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	119
4.1	Eixo de análise 01: a trajetória profissional.....	121
4.1.1	O tornar-se professor de História e a motivação para o acesso à carreira.....	122
4.1.2	Condições atuais do ser professor de História na escola pública de ensino médio.....	127
4.1.3	Definindo-se enquanto professor de História hoje.....	134
4.2	Eixo de análise 02: a formação profissional do professor de História.....	142
4.2.1	Formação inicial para a docência em História.....	143
4.2.2	Formação profissional em História e o saber ensinar.....	147
4.2.3	Os investimentos formativos ao longo da carreira docente em História.....	151
4.3	Eixo de análise 03: a prática pedagógica e as concepções de ensino e de aprendizagem.....	156
4.3.1	Descrevendo a prática docente enquanto professor de História.....	157
4.3.2	Ações realizadas para modificar e melhorar a prática docente.....	163
4.3.3	Ensinar História no contexto atual.....	170
4.3.4	O que significa ensino e aprendizagem?.....	177
4.3.5	Concepção de ensino-aprendizagem que orientam a prática docente em História.....	181
4.3.6	A prática pedagógica em História e as concepções de ensinar/aprender.....	184
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICES.....	218

INTRODUÇÃO

A Produção do conhecimento Histórico avançou e se modernizou muito atualmente, sobretudo, com o advento da Nova História Cultural. Correlato às mudanças que se processam no Campo da História, o arcabouço teórico e metodológico no campo das Ciências da Educação não parou de criar e propor inovações didático-pedagógicas ao campo de atuação docente. No cotidiano da sala de aula, o grande desafio do professor tem sido construir um novo paradigma de ensino-aprendizagem com vistas a trabalhar sua prática de forma coerente com todo este manancial de ãnovas possibilidadesö teórica e metodológica disponíveis. No ensino de História percebemos a ausência desse paradigma, embora recentemente haja um enquadramento da prática docente deste profissional caminhando em direção à legitimação do modelo ãCulturalistaö fomentado pelo advento da ãNova História Culturalä.

Neste contexto, o presente estudo objetiva analisar as práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio que atuam na Escola Estadual Zacarias de Góes, popularmente conhecido como Liceu Piauiense. No interior desta pesquisa concentramos esforços reflexivos em analisar as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à prática pedagógica do professor de História. Como objetivos específicos propomos: a) caracterizar a prática pedagógica do professor de História; b) analisar o(s) ãparadigma(s)ö que orienta(m) o saber fazer do professor de História; c) identificar os elementos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de História no ensino médio e, por fim, d) identificar as eventuais ãpermanênciasö e/ou ãrupturasö na prática docente dos professores de História. A partir destes objetivos apontamos como problema norteador do estudo identificar quais as práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio e as concepções de ensino e de aprendizagem delas emergentes na Escola Estadual Zacarias de Góes.

Foram vários os fatores que justificaram a realização deste estudo, sendo que todos eles passaram pela necessidade de compreender melhor o universo que envolve a atuação docente desde o processo formador inicial até o campo prático ou a pós- formação em cursos em nível de especialização, mestrado ou doutorado e, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *strictu sensu*, do Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), certamente pode nos possibilitar esse estudo.

A definição do objeto de estudo esteve intimamente relacionada à nossa formação acadêmica e, conseqüentemente, ao exercício profissional como professor de História nos

lio e superior. Esta experiência nos colocou diante da convivência com um conjunto de ansiedades inerentes ao ofício da profissão docente, lugar da nossa própria prática profissional, que foi sendo colocado no campo de análise e da reflexão ao ponto de tornar-se ela própria objeto de estudo. Até chegarmos à definição deste objeto, algumas inquietações foram surgindo: como a profissão docente em História foi se tornando objeto de estudo? Em que aspecto esta prática profissional seria estudada? Seria o processo formador inicial ou o prático? Ou, seria ainda, a pós- formação pela reflexividade ou através de curso *latu e stricto sensu*?

O fascínio por estudar o ofício da profissão docente, mas especificamente, do professor de História e sua Prática Pedagógica teve um triplo nascedouro. O primeiro emergiu em torno do nosso processo de formação inicial no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Piauí. Nele percebemos certo distanciamento ou falta de articulação entre os saberes curriculares e disciplinares referentes a formação do professor historiador e os conhecimentos pedagógicos inerentes à formação docente (do professor da disciplina História). Ou seja, por ele, podemos perceber certa secundarização das disciplinas ministradas no Centro de Ciências da Educação e, desta desarticulação, o domínio das práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores de História, em formação inicial, acabavam por ficar a ser construídas somente no campo de atuação prática.

Assim, sendo, durante o processo formador inicial, alguns alunos demonstravam construir algum tipo de resistência ou recusa, às disciplinas didático-pedagógicas ministradas no CCE, disciplinas estas formadoras das habilidades para o exercício do magistério. Esta mesma resistência pode-se constatar até em alguns docentes, resistência esta manifestada a todo semestre no momento de fornecer a disponibilidade de horários para cada departamento de ensino, onde, via de regra, sempre criam-se algum tipo de conflito de horários entre os centros, privilegiando as disciplinas de formação histórica de viés essencialmente bacharelesco. Por esta definição, mais uma vez, o futuro professor de História acaba tendo uma formação, de certa forma, esvaziada do seu elemento norteador: o exercício do magistério.

O segundo decorre da experiência como professor (substituto) da disciplina Prática de Ensino em História, ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí e também como professor provisório do Departamento de Geografia e História do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no decorrer dos anos de 2004 a 2006. No caso da experiência no DMTE da UFPI, os alunos (a maioria) que se matriculavam na disciplina Prática de Ensino em História

visionado, colocavam um conjunto de dificuldades como argumentos para não irem para o estágio nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. No caso da nossa experiência como professor do Departamento de História e Geografia da UESPI, pudemos perceber o mesmo distanciamento dos alunos no trato das disciplinas do currículo de História, ministradas no CCHL, das disciplinas e saberes curriculares relativos à formação docente, oferecidas no CCE. Observado esta resistência cabe-nos perguntar: a forma de organização desta disciplina atende aos interesses dos alunos? A forma de condução da disciplina e as condições de trabalho na escola, local do estágio, atende a proposta político pedagógica do curso?

Por último, o desejo de realizar um estudo na tentativa de descortinar a prática pedagógica e as concepções de ensino e de aprendizagem do professor de História, reside na observação do predomínio do paradigma tradicional no saber fazer deste profissional do magistério e, tal postura, representa, no nosso entender, mais um dos distanciamentos entre a base formativa e o campo de atuação prática, já que o universo acadêmico apresenta uma postura renovada de ensino-aprendizagem pautado em novos paradigmas e teorias educacionais, no entanto, na sala de aula, atuando de forma prática, a postura didático-pedagógica do professor apresenta-se ainda sob a forma do modelo Jesuítico, criticado por Pimenta (2002), ou pelo modelo Newtoniano-cartesiano analisado por Behrens (2005, 2006), ou ainda pelo modelo iluminista estudado por Cardoso e Vainfas (1997).

Diante dos desafios que atravessaram a compreensão do objeto de pesquisa, compreende-se que sua relevância acadêmica reside na possibilidade deste estudo contribuir no sentido de permitir novas reflexões a respeito da formação do professor de História e de sua prática pedagógica em sala de aula. Ou seja, contribuir no sentido de se fazer uma análise do ensino de História.

Por fim, a estrutura do texto elaborado a partir da execução do projeto de pesquisa definido sob o título *Õ(Re) Pensando Práticas Pedagógicas no Ensino de História: Concepções de Ensino e Aprendizagemõ*, foi estruturado em seis seções: a introdução, mais quatro capítulos, sendo um metodológico, um teórico, dois empíricos e a seção de conclusão.

O capítulo primeiro, *Õ(Re) Construindo o Caminho da Pesquisa: Aspectos Metodológicosõ* descreve a trajetória metodológica na execução do estudo, tanto do ponto de vista da pesquisa bibliográfica quanto da pesquisa empírica. Neste capítulo caracterizamos o contexto empírico da pesquisa evidenciando elementos influenciadores na descoberta do objeto até o *locusõ* e o *focusõ* da pesquisa. Neste último, caracterizamos os instrumentos de construção dos dados empíricos utilizados no estudo (os questionários, as entrevistas e diários

também como ocorreu a análise e compreensão dos dados, além de apontarmos os referenciais teóricos e autores com os quais dialogamos.

No segundo capítulo, *Ensino de História: Desconstruindo Velhas Práticas, (Re) Construindo Novas Metodologias e Concepções de Ensino e Aprendizagem*, analisamos os elementos definidores das práticas pedagógicas dos professores, observando as mudanças em via de construção a partir da incorporação dos novos/velhos paradigmas de ensino e de aprendizagem no ensino de História. Historicizamos o ensino de História e da disciplina História, buscando compreender as mudanças e transformações sofridas pela mesma durante o século XX. Por fim, descrevemos os elementos que permitem visualizar permanências e ou rupturas na prática pedagógica deste profissional da docência.

No terceiro capítulo, *Evidenciando Narrativas Professorais Através de Diários de Aula: o Professor de História diante da Reflexão da sua Prática*. Nele analisamos os dados empíricos construídos a partir das narrativas professorais obtidas em diários narrativos de aula, buscando-se compreender o universo prático, ou seja, o cotidiano do professor de História através de narrativas em Diários de Aula. Por este instrumental, além de dados empíricos para o estudo, buscamos ainda produzir no professor de História processo de auto-formação via reflexão de sua própria prática.

No quarto capítulo, intitulado, *Práticas Pedagógicas dos Professores de História do Liceu Piauiense: Revelando Concepções de Ensino e de Aprendizagem*, foram analisados os dados empíricos da pesquisa obtidos a partir das entrevistas. Nele buscamos mapear os elementos definidores da formação profissional e suas conexões com a prática profissional. Analisamos ainda as práticas pedagógicas que definem o perfil do professor de História do ensino médio na escola Liceu piauiense e, por fim, analisamos as concepções de ensino e de aprendizagem que compreendem o saber fazer do professor historiador.

Nas *Considerações Finais* apresentamos, em linhas gerais, as impressões tiradas do estudo enfocando, primeiramente, o que disseram os diversos teóricos pesquisados, depois, o que entendemos e reescrevemos das fontes bibliográficas lidas e, por fim, o que disseram e o que entendemos na análise das fontes primárias com as quais interagimos.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPÍTULO 1 - (RE) CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A descrição dos caminhos metodológicos que demarcaram o desenvolvimento desta pesquisa é uma tarefa relativamente complexa e a sua tessitura constitui, para nós, uma construção metodológica. Por sua vez, a caracterização do estudo em torno das práticas pedagógicas dos professores de História e, no seu interior, das concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes a estas práticas, nos encaminha para a descoberta de elementos novos, assim como também, nos encaminha na construção de respostas para um problema central: quais as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas do professor de História do ensino médio na Escola Zacarias de Góis, popularmente conhecida como Liceu Piauiense?

1.1 Caracterizando a Pesquisa: a Escolha do Problema e o Campo de Investigação

O interesse pela realização de uma pesquisa para analisar as práticas pedagógicas dos professores de História no ensino médio na rede pública de ensino, buscando nestas práticas evidenciar as concepções de ensino e de aprendizagem que delas podem emergir representou para nós, o caminho menos complexo e mais coerente de compreender o campo de atuação prático desta disciplina, mas também conhecer e compreender a nossa própria atuação docente. Este estudo situou-se na necessidade de compreender as nuances que envolvem as transformações que ora se processam no saber fazer do professor de História atuando no ensino médio por conta do advento do Paradigma Culturalista de produção do conhecimento histórico. Paradigma este que vem empreendendo mudanças na forma de atuar, didático e pedagógico, do professor de História, embora, conforme afirma Behrens (2005, 2006), Pimenta (2002) e Cardoso e Vainfas (1997), o paradigma tradicional forneça ainda as bases do saber fazer prático do professor em tempos pós-modernos.

Como não foi possível e, nem constituía objetivo desta pesquisa, aplicar este estudo em todas as escolas públicas da rede estadual de ensino, apontamos critérios seletivos e variáveis condicionantes com vista definição da escola *locus* de amostragem para a realização do estudo. Pela necessidade de trabalharmos numa escola pública com o maior número de professores de História atuando nos três turnos, os critérios apontaram a Escola Zacarias de Góis, popularmente conhecida como Liceu Piauiense, como local da realização da pesquisa.

o processo de seleção, análise e interpretação dos dados junto aos instrumentais de construção dos dados empregados, privilegamos a captura de informações que explicitassem prioritariamente o cotidiano dos professores de História no seu habitat profissional: a sala de aula. Nele centramos o foco de observação na sua prática pedagógica e nas concepções de ensino e de aprendizagem que dela deve emergir.

1.2 A Entrada no Campo de Pesquisa

A entrada no campo de aplicação da pesquisa empírica foi marcada pelo ineditismo e pela ansiedade de ver materializado um projeto longamente planejado. Como toda entrada em campo de pesquisa, a aproximação dos atores interlocutores do estudo deixou algumas marcas e impressões, até mesmo porque, o pesquisador quando chega ao campo de pesquisa traz consigo algumas impressões e saberes (preliminares) daquilo que vai pesquisar, saberes estes fruto dos dados e das leituras anteriormente levantadas a respeito do seu objeto.

Observando a entrada no campo de pesquisa, Minayo (1994, p. 55-56), alerta e propõe cuidados teóricos e metodológicos por parte do pesquisador, uma vez que, no seu modo de ver (o do pesquisador), tudo que o ele vai encontrar ali, “[...] serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas relações”.

Outra medida adotada antes mesmo de chegar até os interlocutores da pesquisa foi buscar, junto à direção e aos coordenadores pedagógicos da escola, informações que nos servisse de elemento facilitador do primeiro contato com os professores interlocutores do estudo. Neste contato acabamos tendo acesso de imediato a dados como nomes dos professores, disciplinas de atuação, dia e horário de permanência na escola, carga horária e séries em que atuavam. Esses dados foram suficientes para facilitar o primeiro contato com os professores atores da pesquisa.

O contato inicial com os professores, por ter ocorrido no local e no horário de trabalho, foi marcado pela imediatez (pressa) e pela relativa, mas compreensiva, falta de tempo alegada pelos docentes para um diálogo (inicial) mais demorado. Assim, em todas as abordagens para a apresentação da proposta de estudo e convite para a participação voluntária no estudo, o elemento falta de tempo foi uma constante. Aliás, a categoria “falta de tempo” encontrado nos docentes (interlocutores) foi o elemento marcadamente presente nos momentos de interlocução com os professores sujeitos da pesquisa. Assim, definimos a “falta de tempo” alegada pelos professores, como um dos primeiros elementos que dificultaram a realização da pesquisa na fase de aplicação dos instrumentais de construção de dados.

o ao grupo de estudo foi quebrando e diluindo alguns obstáculos, sobretudo foi estabelecendo confiança, respeito e consideração entre os atores envolvidos na pesquisa, embora não tenha flexibilizado a questão temporal como elemento facilitador da aplicação da pesquisa e, conseqüentemente, no estabelecimento organizacional temporal dos professores. Assim, podemos afirmar que, a consolidação da relação de respeito e de confiança (ética) entre o pesquisador e os atores pesquisados foi de fundamental importância para que informações mais valiosas e precisas fossem sendo iluminadas e abstraídas das fontes. Minayo (1994, p. 55), observa também esta necessidade e expõe que [...] é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Outro fator que foi importante no transcorrer de aplicação da pesquisa de campo foi a assimilação por parte dos atores envolvidos na pesquisa dos reais objetivos da proposta de estudo. Esta assimilação foi construída nos atores através de situações explicativas da proposta do estudo de duas formas: uma pela explicação verbal dos objetivos reais da pesquisa e outro pela apresentação escrita de esclarecimentos da proposta de estudo aos envolvidos que contou inclusive com um esboço do projeto de pesquisa e de um artigo, elaborado pelo pesquisador, esclarecendo a utilização e aplicação dos instrumentais de construção de dados. A esse respeito expõe Minayo (1994, p. 55):

[...] destacamos como importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma relação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo.

Apontar possíveis repercussões (positivas ou negativas) advindas do estudo, embora pareça maniqueísta, foi certamente um recurso favorecedor para o estabelecimento de boas relações entre os atores envolvidos no estudo. Serviu de incentivo para uma participação mais efetiva destes na pesquisa, já que de imediato, os professores convidados ficaram um pouco receosos, sobretudo, diante da possibilidade de ter que participar de ações (seções) colaborativas.

Embora estejam definidos acima os elementos que foram diagnosticados no decorrer da pesquisa, entendemos que este diagnóstico só foi possível porque este diagnóstico ocorreu numa relação de negociação com os professores. Tal negociação levou esta investigação a ocorrer de forma processual, porém, no contato com os dados durante a pesquisa.

pesquisa e o Modelo de Análise dos Dados

Nas últimas décadas vários estudos foram realizados no campo do ensino de História, dentre eles destacamos Fonseca (1993); Karnal (2003); Horn (2006); Bittencourt (2005) e Nikitiuk (1996). No Piauí, destacamos os estudos de Castelo Branco (2001). Estes estudos trazem alguns questionamentos e reflexões que vão desde os currículos a serem trabalhados na escola básica até as questões inerentes às práticas pedagógicas do professor de História, passando pelo próprio processo de renovação na escrita da História, por conta do advento da Nova História Cultural, com reflexos no seu respectivo ensino.

Para Castelo Branco (2001), este interesse deve-se, em parte, às propostas de mudanças curriculares sugeridas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino básico. Muitos desses estudos foram desenvolvidos considerando questões que envolvem o desempenho, práticas e a organização do trabalho pedagógico do professor. Ao final destas pesquisas foram apontadas necessidades de renovação da prática pedagógica do professor de História como uma das condições imediatas para a melhoria do ensino e da aprendizagem desta disciplina no ensino médio (e no ensino fundamental também). Esta constatação demonstra que, no interior do ensino de História, as práticas pedagógicas dos professores desta disciplina ainda fornecem farto material de estudo e reflexões. Tal constatação demonstra que este objeto de estudo ainda é realmente uma preocupação desses historiadores que analisam o ensino de História.

Tanto a análise de pesquisadores do ensino de História como pesquisadores da educação nos remete para a necessidade de refletirmos as condições do ensino, sobretudo voltando-se para o campo teórico metodológico da prática docente como mecanismo de produzir resultados positivos na melhoria da educação como processo transformador do homem em cidadão crítico, reflexivo e, portanto, emancipado. Assim, parte dos estudos, que sistematizam a necessidade de reflexões *da* e *na* prática pedagógica docente em todos os níveis de ensino, encontram respaldo nas análises de obras de estudiosos da ação docente, como Nóvoa (1991, 1992, 1995 e 2002); Perrenoud (1997, 1999); Bourdieu (2004); Tardif (2002); Freire (1987, 1994); Behrens (2004 e 2005); Veiga (2006); Pimenta (2002) e no Piauí, os estudos de Brito (2006, 2007) e Mendes Sobrinho (2006), são fundamentais na formulação de base teórica e conceitual.

Segundo Minayo (1994, p. 9), do ponto de vista Antropológico, sempre existiu uma preocupação do homem, desde o *homo sapiens*, de compreender a realidade que o envolve. Desde os tempos mais remotos, lá com as tribos primitivas, que o homem busca através dos

fenômenos que o cerca nas questões de vida, morte, organização e lugar em social nas suas comunidades. Ou seja, buscam compreender sua própria cultura.

Levando-se em consideração as particularidades do estudo, assim como as características dos instrumentais utilizados para a construção dos dados empíricos, este estudo adotou a narrativa de vida profissional (o professor narrador da sua ação prática), como um de seus procedimentos metodológicos básicos para a obtenção de dados junto às fontes, sendo que tais narrativas foram construídas a partir dos relatos e das reflexões acerca do seu dia-a-dia profissional na docência em diários narrativos de aula e nas entrevistas semi-estruturadas, já que os questionários foram utilizados com o objetivo de definir o perfil dos atores interlocutores da pesquisa e ainda de caracterizar a escola onde a pesquisa se deu. Neles os professores colaboradores narraram parcialmente o fragmento das suas Histórias de vida profissional, dando ênfase, em especial, aos fatos que foram marcantes na sua atuação profissional e, de alguma forma, foram determinantes na definição de suas práticas pedagógicas no cotidiano do exercício da docência. Tais narrativas foram construídas de acordo com a disponibilidade e do comprometimento assumido pelo interlocutor na participação na pesquisa.

A natureza da fonte narrativa (oral ou escrita) como método/técnica de estudo constitui-se como campo metodológico da pesquisa qualitativa claramente direcionada para a melhor compreensão do presente permitindo apreender a realidade, tanto do presente como do passado, pela experiência das vozes dos atores sociais que as vivenciam (JOSSÓ, 1999). No entanto, tal direcionamento não é estanque em relação ao futuro, uma vez que o processo narrativo não se dá sem reflexão, e, é exatamente esta reflexão o elemento formador ou transformador de uma ação futura do nosso agente de estudo: o professor.

Os estudos que envolvem o campo educacional, mais especificamente, as práticas docentes, são bastante complexos por conta da polissemia e da subjetividade de manifestação de tal fenômeno. Essa característica foi, de certa forma, decisiva na definição pelo método narrativo qualitativo neste estudo, uma vez, não termos primado pela produção e análise de informações de caráter estatístico ou numérico (mesmo sabendo que este tipo de dado/informação também pode receber um trato não apenas quantitativo, mas, também, qualitativo). Assim, a escolha das narrativas como uma das estratégias metodológicas de construção e obtenção de dados, deu-se pela capacidade que este método apresenta em demonstrar dados onde a própria fonte se torna o agente construtor de um conjunto de informações que ora se deseja explicitar, e que, muitas vezes, os próprios docentes não

a de escapeö - para externalizar. Esta condição não tão cômoda dos professores frente aos dilemas educacionais tem levado nos últimos anos os estudos acerca de práticas educativas a usar sistematicamente a ferramenta da narrativa ou das Histórias de vida (pessoal ou profissional) em suas investigações. São exemplos expressivos de pesquisadores em educação que têm adotado as narrativas acerca da atividade docente em suas pesquisas: Ferreira (2000), Bolívar (2002), Nóvoa (1988), Zabalza (1994), Souza (2003), Jossó (1999), entre outros.

No campo metodológico este estudo enquadra-se no como uma pesquisa qualitativa narrativa, nela, privilegiou-se a abordagem interpretativa das informações analisando-as à luz dos referenciais teóricos que deram fundamentação a este estudo. Buscando dar sentido e tessitura coerente entre a literatura consultada e os dados construídos ao longo da pesquisa, trabalhamos com a hermenêutica dialética como modelo de análise dos dados, uma vez que, na análise destes dados, os objetivos quanto ao estudo das categorias propostas, dão encaminhamento para a ãcompreensãoö como a categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação (MINAYO, 2008) com meta narrativa fundadas na liberdade da fala dos interlocutores, ou ainda, nos significados buscados nos pensamentos explicitados nestas narrativas (seja pelas entrevistas, seja pelos diários narrativos de aula).

Buscando dimensionar a aplicação e uso desta metodologia de análise de dados, recorreremos a Minayo (2008, p. 328) que entende a ãcompreensãoö como contendo,

[...] a gênese da consciência histórica, uma vez que significa a capacidade da pessoa humana ó e no caso o pesquisador ó de se colocar no lugar do outro (que é o tu do passado, ou o ãdiferente de mimø no presente, mas com o qual eu formo a humanidade).

A análise do material pesquisado enquadra-se ainda na categoria metodológica da hermenêutica dialética, porque esta se preocupa incessantemente com a compreensão dos textos e, aqui neste estudo, as narrativas professorais se enquadram nesta condição de texto. Ou ainda, segundo Minayo (2008, p. 328-329), por compreender a hermenêutica como unidade de estudo que se preocupa com o tempo presente,

[...] onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo ou nunca total), ou intransparente levando a um impasse de comunicação.

que trabalhamos com a realidade prática do profissional da docência em òtempo realò, a hermenêutica nos apresenta-se como viável (aplicável) porque tentamos fazer ao longo deste estudo uma leitura da realidade profissional do professor de História tomando como *locus* de observação o seu saber fazer no campo da sala de aula. A este respeito Minayo (2008, p. 330) expõe que:

A leitura de qualquer realidade constitui um exercício reflexivo sobre a *liberdade humana*, no sentido de que os acontecimentos se seguem e se condicionam uns aos outros mediados por um impulso original: a cada momento pode começar algo novo.

Assim, tanto pela natureza da pesquisa que prioriza a narrativa histórica fornecida pelo próprio docente, como pela definição do objeto de estudo que busca analisar as concepções de ensino aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas do professor de História, definiu-se este estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa narrativa.

Embora Huberman (1981) entenda que a pesquisa qualitativa na atualidade seja carente de padrões de procedimentos e regras claras e transparentes para a coleta de dados, a utilizamos nesta pesquisa por entender que, dada as peculiaridades do nosso objeto de estudo, a mesma tem as condições favoráveis e desejáveis para tal pesquisa, ònão por guerrilha metodológica, mas sim porque a própria natureza dos temas e dos instrumentais que utilizamos no-lo exigemò (apud ZABALZA, 1994, p. 11), uma vez que a concepção de prática pedagógica, objeto deste estudo, enquadra-se na concepção de aula como uma realidade social e dinâmica com características contextuais que a diferenciam em cada lugar e em cada momento, ou ainda por que os dados qualitativos

[...] consistem em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interações e condutas observadas; citações directas de pessoas acerca de suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e fragmentos ou passagens completas de documentos, correspondência, registros e Histórias. (PATTOM, 1980, apud ZABALZA, 1994, p. 18).

A opção pela pesquisa qualitativa, em determinados objetos de estudo das Ciências Sociais e na Educação, ocorre, geralmente, nos casos em que um nível de realidade sobre um fato/fenômeno/processo histórico não pode ser abstraído pela via òpuraò da quantificação. Levando-se em consideração a temática de estudo e seus objetivos - investigar as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas do professor de História do ensino médio; caracterizar a prática pedagógica do professor de História; analisar o(s)

er fazer do professor de História; identificar os elementos teóricos que norteiam a prática pedagógica dos professores de História e por fim, identificar elementos que permitem visualizar õpermanênciasö ou õrupturasö na prática docente dos professores de História - entendemos ser complexo quantificar ou dar um caráter quantitativo a tais características.

Este modelo metodológico é relativamente recorrente nas Ciências Sociais e nas Ciências de educação, uma vez que um conjunto significativo de elementos que envolvem o humano apresenta-se permeado pela õsubjetividadeö. Subjetividade esta que enquanto õcategoriaö das humanidades apresenta características extremamente complexas, se não impossíveis, de serem quantificadas (embora dados quantitativos e qualitativos não se oponham e, sim, se complementem), uma vez que a abordagem qualitativa possibilita análise e interpretação no mundo das ações e das relações sociais de forma õnão perceptível e não captável em equações [...] estatísticasö. (MINAYO, 1997, p. 23).

1.4 Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa

A definição dos instrumentos de pesquisa foram pensados a partir da necessidade de abstrair das fontes, informações relacionadas ao objeto de pesquisa com o mínimo de interferência e de influência por parte do pesquisador. Tal condição levou-se a optar por instrumentais de construção de dados que valorizassem a reflexão dos professores como atores questionadores de suas práticas. Assim, usamos um questionário para caracterização da escola e outro para definir (ou caracterizar) o perfil dos interlocutores. As entrevistas e os diários narrativos foram utilizados por se mostrarem adequados aos objetivos propostos para o objeto de estudo de natureza narrativa e, por eles, os professores interlocutores da pesquisa refletiram seu saber fazer profissional.

Como foi dividido em dois tipos, um dos questionários foi aplicado junto à direção e à coordenação pedagógica com vistas a caracterizar a escola *locus* do estudo. Quatro professores de História responderam o outro questionário, proposto para definir o perfil dos interlocutores da pesquisa.

Além dos questionários utilizamos a entrevista como instrumental capaz de fomentar nos interlocutores narrativas descritivas, portanto, caracterizadoras das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem inerentes ao ato docente dos entrevistados. O uso da entrevista objetivou colher informações junto aos professores a partir de suas reflexões sobre, pelos menos, quatro eixos da profissão, quais sejam: reflexões sobre questões inerentes

es sobre a formação profissional; sobre as suas práticas pedagógicas no interior da atividade docente e sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam a prática do professor de História. Por fim, como terceiro instrumental de pesquisa optou-se pelo uso diário narrativo de aula, já que buscava-se não só obter a descrição narrativa das práticas pedagógicas dos professores, mas também, propor nestas narrativas processos auto formadores dos interlocutores através da reflexão para produzir estes registros.

A utilização destes instrumentais justifica-se pelo aspecto descritivo narrativo da pesquisa, sobretudo, porque estas narrativas foram fruto das Histórias de vida construídas nos diários ou ainda refletidas e externalizadas nas entrevistas.

1.4.1 Contextualizando o Uso do Questionário

O questionário, sob a forma de formulário com questões abertas e fechadas, foi utilizado com o objetivo de caracterizar a escola como *locus* real da ação dos professores pesquisados (APENDICE A). Neste questionário levantou-se questões com vistas a caracterizar a organização da escola, nos aspectos administrativos, físicos e pedagógicos. Já no questionário aplicado junto aos professores interlocutores do estudo (APENDICE B), buscamos caracterizar o perfil dos docentes pesquisados. Nele buscamos se ainda, dados de ordem profissional: as séries em que atuam no ensino médio ou que já atuaram no ensino fundamental, a faixa etária, os anos de docência na educação básica, o tempo de experiência como professor efetivo no ensino fundamental, no ensino médio e na docência no ensino superior, o vínculo empregatício, as funções já desenvolvidas no campo educacional, a carga horária como professor efetivo do Estado do Piauí e em outras instituições.

Quanto à aplicação dos questionários, não foram registradas muitas dificuldades, mesmo porque esta fase já representa o segundo momento de abordagem dos interlocutores. No primeiro momento o contato teve como objetivo o convite para a participação no estudo mediante explicação detalhada acerca do objeto de estudo.

1.4.2 Contextualizando o Uso da Entrevista Semi Estruturada

Segundo Duarte (2004, p. 215), a aplicação da entrevista se faz essencialmente necessária e fundamental quando se precisa ou se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em

estejam claramente explicitados. Assim, no contexto deste estudo, este instrumental pode colaborar na explicitação e na socialização de determinadas informações que residem no interior do pensamento, portanto, de uma concepção de uma pessoa. Nesse caso, acerca da importância da entrevista Duarte (2004, p. 215), afirma ainda que:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Como se trata de uma técnica que constrói dados forjados nas crenças, valores e representações particulares dos interlocutores entrevistados, portanto, constituindo-se como dados subjetivos, em determinados momentos da pesquisa, a subjetividade do pesquisador também passou a compor este processo de análise das informações prestadas. Outro aspecto relevante no tocante ao uso da entrevista em pesquisas de caráter qualitativo que precisa ser atentamente observado reside na idéia equivocada, que frequentemente atravessa o trabalho com este tipo de técnica, de que tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise; de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito. Neste caso, o uso do roteiro de questões, aplicáveis ao entrevistado, se faz essencial, uma vez que, por ele, o pesquisador direciona e redireciona as reflexões do interlocutor em torno das questões que realmente são relevantes para a análise do objeto em questionamento.

No âmbito deste estudo, as entrevistas ocorreram a partir de um roteiro previamente elaborado levando-se em consideração, pelo menos, quatro pontos de enfoque. A formação profissional, trajetória profissional, as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas dos professores de História. As entrevistas, enquanto instrumental de construção que objetivava o diálogo com professores de História, atores e interlocutores do estudo, foram gravadas em dispositivos eletrônicos e transcritas para análise. O anonimato das fontes orais foi mantido no relatório de pesquisa mediante utilização de sistema de codificação por sistema de associação de codinomes de figuras históricas do mundo Grego Antigo (Deuses, Semi-Deuses, Heróis ou Personagens da Literatura Grega). Por fim, as entrevistas consistiram em conversas formais a dois (pesquisador e pesquisado). Através das entrevistas, buscamos elementos que se relacionavam com o temário estudado.

estudo elaboramos um roteiro (semi-estruturado). As entrevistas ocorreram sem problemas de ordem teórica, metodológica ou até mesmo técnica. Por meio dela os interlocutores disponibilizaram informações objetivas e subjetivas revelando valores, crenças e reflexões acerca do seu ato professoral.

1.4.3 Contextualizando o Uso do Diário Narrativo de Aula

Analisar as possibilidades de uso de diário narrativo de aula em estudos relativos a prática pedagógica do professor de História como mecanismo de produção de dados de pesquisas, parece bastante pertinente e, por este motivo, resolvemos utilizá-lo como um dos nossos instrumentais de construção de pesquisa. Tal condição foi ainda fortalecida pela contribuição que o uso deste instrumental pode propiciar aos sujeitos interlocutores da pesquisa, uma vez que, as reflexões professorais sobre si e sobre a sua prática docente, com vistas a produzir os registros narrativos dos diários, podem possibilitar reavaliações das suas práticas, constituindo assim este processo, um momento de formação e de auto formação do profissional da docência.

Como se trata de pesquisa envolvendo um grupo de professores de História do Liceu Piauiense entendemos que discorrer acerca deste recurso de interlocução com os sujeitos do estudo observando neles, nos diários de aula, a sua dupla função na formação profissional, conforme observam Alves (1997) e Souza (2005). Assim sendo, para a construção da base teórica conceitual e metodológica em torno dos diários narrativos, como instrumental de formação e de desenvolvimento profissional na docência, mas também, como instrumento de construção de dados; fundamentou-se em teóricos como: Jossó (2004a, 2004b), Souza (2005, 2006), Bolívar (2004), Zabalza (1994), Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999), e Alves (1997).

No caso do uso dos diários narrativos, como é um instrumental relativamente novo aqui no Brasil, eles apresentam algumas dificuldades de manuseio, sobretudo, em relação ao *como* e *o que* deve ser ali registrado. Com vistas a diminuir essa dificuldade caracterizou-se o uso dos diários na educação como instrumento reflexivo e, portanto, como (auto)formador profissional, mas também, como fonte de dados para pesquisas educacionais que tem o ato pedagógico docente como fonte de estudo. Colocamos este texto à disposição dos professores da pesquisa. Apresentamos sugestões sobre o que deveria ser (ou não) registrado, e por fim, expusemos as precauções de dimensão ética a serem tomadas quando se recorre a este método como objeto de estudo/trabalho.

ram a escolha dos diários narrativos de aula como instrumental de construção de dados neste estudo? De forma simplificada poderíamos apontar como resposta o caráter da dupla função que ele apresenta: ser ferramenta de construção de dados via processo de reflexão e de registro destas e, ao mesmo tempo, por conta destas reflexões como dados de estudo para pesquisa em educação. Sobre esta dupla função, Bolívar (2001), aponta que por tais motivos (método/técnica de construção de dados e como instrumental auto-formador do professor), a escrita de diários, pode e deve converter-se em uma importante fonte de descobertas e de desafios para si e para o seu contexto profissional docente. Ou seja, como forma de testemunho (auto)biográfico, o diário narrativo do professor, pode e deve contribuir para compor crenças e concepções de ensino e de aprendizagem que os mesmos são portadores, levando-os a tomada de posição reflexiva com vistas a produzir propostas de mudança, tanto nos seus aspectos pessoais como profissionais.

Direcionado ao objeto de estudo sugeriu-se que a escrita do diário contemplasse: a) reflexões sobre o ser professor de História; b) reflexões que explicitassem sua concepção de ensino da disciplina, bem como a aprendizagem; c) reflexões sobre o desenvolvimento cotidiano das práticas de ensino, analisando criticamente seu trabalho em sala de aula; d) reflexões sobre práticas pedagógicas (situações de ensino-aprendizagem). Assim, os diários narrativos foram produzidos individualmente por cada interlocutor da pesquisa. As reflexões passaram pela lembrança de ações didáticas e pedagógicas, metodologias de ensino, dilemas, problemas e anseios vivenciados no dia a dia da sala de aula, assim como também, registrou-se as estratégias utilizadas para a superação e resolução destes problemas cotidianamente apresentadas no ato de ensinar e aprender. Com essas reflexões esperamos que o uso dos diários narrativos de aula tenha produzido plataformas construtivas (ZABALZA, 1994, p. 103) sólidas com vistas ao desenvolvimento profissional docente já que permitiu ao professor trabalhar, através da análise e da reflexão, a sua própria prática.



Figura 01 - Fachada do Liceu Piauiense.

Fonte: Disponível em <<http://www.seduc.pi.gov.br/ascom2007/editor/fotos>>. Acesso em 18 de ago. de 2008.

Como o estudo não pôde ser realizado em todas as escolas, nem tão pouco, com todos os professores de História do ensino médio na Rede Pública Estadual, optou-se por buscar no grupo de escolas que compõem o quadro de unidades educacionais da SEDUC-PI, a escola com o maior número de salas de aulas funcionando nos três turnos e, conseqüentemente, com o maior número de professores efetivos de História. Estes fatores nos encaminharam na definição da Escola Zacarias de Góes, popularmente conhecida como Liceu Piauiense (FIGURA 01), com 164 anos de serviços à educação do Estado, como o *locus* privilegiado de aplicação do estudo.

Localizada na zona central de Teresina desde o ano de 1936, sua atual sede, faz parte do conjunto arquitetônico que compreende ainda a Praça Landri Sales. A Escola Estadual Zacarias de Góes tem um significado cultural e educacional que está para além das fronteiras da cidade, mas também do Estado do Piauí (BARBOSA, 2007). Reconhecidamente uma das mais importante escola pública da sociedade piauiense. Funcionando nos três turnos (matutino, vespertino, e noturno), atende à clientela de jovens e adultos de ambos os sexos (das classes sociais baixas e médias) da capital e das cidades que compõem a Grande

ranhão, Altos, Campo Maior, Jose de Freitas, União, Demerval Lobão, Monsenhor Gil e Nazária no Piauí.

Muitos dos seus alunos são originários dos bairros da periferia de Teresina ou das cidades circunvizinhas, que buscam esta escola, sobretudo pelo *status* que a mesma goza de melhor e mais tradicional escola pública da capital. Parte desse prestígio da escola perante a sociedade Piauiense (e teresinense) foi conseguido pela influencia que a mesma exerceu e ainda exerce sobre a sociedade piauiense desde os tempos áureos da educação pública, período em que não predominavam as escolas particulares, mas principalmente pela formação construída na maioria dos estudantes que por lá passaram. Legítima ainda esse *status*, a forma de ingresso na instituição que há décadas se dá pelo sistema de processo seletivo dada a demanda de estudantes que buscam a escola anualmente, mas também pelo regimento interno que dita as normas e condutas disciplinares dos alunos no interior da escola.

Os dados (administrativos) levantados apontaram o funcionamento de 56 turmas para o ano letivo de 2008, distribuídas nos três turnos da seguinte forma: 22 turmas de primeiro ano (sendo 09 funcionando pela manhã, 9 à tarde e 4 à noite), 18 turmas de segundo ano (sendo 7 pela manhã, 7 à tarde e 4 à noite) e 16 turmas de terceiro ano (sendo 6 pela manhã, 6 à tarde e 4 à noite). Embora contando com a mesma quantidade de turmas funcionando, quando comparado com o turno da tarde, a demanda de alunos no turno da manhã é consideravelmente maior, chegando a 1.220 alunos (as) matriculados contra 947 da tarde. O turno noturno foi o que apresentou menor número de turmas (apenas 12, sendo 4 para cada série) e, conseqüentemente, menor demanda, apenas 481 alunos matriculados, totalizando nos três turnos de funcionamento da escola um total de 2.548 alunos, conforme o QUADRO 01 de distribuição de alunos matriculados por turmas e por turnos.

QUADRO 01

QUADRO DE MATRÍCULAS DO LICEU PIAUIENSE PARA O ANO DE 2008

Manhã			Tarde			Noite		
Turmas	Salas	Alunos	Turmas	Salas	Alunos	Turmas	Salas	Alunos
1 ^a /1 ^a	02	54	1 ^a /10 ^a	01	50	1 ^a /19 ^a	01	40
1 ^a /2 ^a	08	45	1 ^a /11 ^a	08	39	1 ^a /20 ^a	08	26
1 ^a /3 ^a	09	44	1 ^a /12 ^a	09	35	1 ^a /21 ^a	10	39
1 ^a /4 ^a	10	61	1 ^a /13 ^a	10	44	1 ^a /22 ^a	12	39
1 ^a /5 ^a	12	56	1 ^a /14 ^a	12	38	2 ^a /15 ^a	02	44
1 ^a /6 ^a	15	59	1 ^a /15 ^a	15	43	2 ^a /16 ^a	05	39
1 ^a /7 ^a	16	52	1 ^a /16 ^a	16	34	2 ^a /17 ^a	07	43
1 ^a /8 ^a	18	58	1 ^a /17 ^a	18	44	2 ^a /18 ^a	20	46
1 ^a /9 ^a	22	41	1 ^a /18 ^a	22	32	3 ^a /13 ^a	03	40
2 ^a /1 ^a	01	61	2 ^a /8 ^a	02	49	3 ^a /14 ^a	15	40
2 ^a /2 ^a	04	40	2 ^a /9 ^a	04	37	3 ^a /15 ^a	16	45
2 ^a /3 ^a	05	59	2 ^a /10 ^a	05	50	3 ^a /16 ^a	18	40
2 ^a /4 ^a	06	59	2 ^a /11 ^a	06	56			
2 ^a /5 ^a	07	54	2 ^a /12 ^a	07	50			
2 ^a /6 ^a	11	35	2 ^a /13 ^a	11	22			
2 ^a /7 ^a	14	36	2 ^a /14 ^a	14	37			
3 ^a /1 ^a	03	59	3 ^a /7 ^a	03	54			
3 ^a /2 ^a	13	41	3 ^a /8 ^a	13	30			
3 ^a /3 ^a	21	56	3 ^a /9 ^a	17	31			
3 ^a /4 ^a	17	41	3 ^a /10 ^a	19	60			
3 ^a /5 ^a	19	56	3 ^a /11 ^a	20	56			
3 ^a /6 ^a	20	53	3 ^a /10 ^a	21	55			

Fonte: Acervo de Jurandir Gonçalves Lima (2008).

Ainda sob os aspectos administrativos, nos dados levantados percebemos a existência de Regimento Interno com vista a estabelecer às normas disciplinares da escola. O sistemática de acesso e matrícula da clientela dá-se mediante Teste Seletivo, que ocorre anualmente para compor turmas nos três turnos e para todas as séries do ensino médio, sendo que os alunos aprovados remanescentes do 1º e 2º anos têm matrícula assegurada nas respectivas séries posteriores. A escola conta com 125 professores entre efetivos e provisórios. Quanto à composição do corpo administrativo, a escola conta ainda com diretor e vice-diretor, secretária, auxiliares administrativos, vigias, zeladores, merendeiras, agentes de portaria, pedagogos e psicopedagogos.

Por conta da grande quantidade de servidores públicos ali lotados, um dado curioso ocorre pela flexibilidade em relação ao número de docentes, que constantemente é reduzida

a o funcionamento de todas as turmas. Esta diminuição é justificada pela direção da escola que diz que, a maioria dos afastamentos de professores das suas funções dar-se por motivo de aposentadoria ou por licenças asseguradas no Plano de Cargos Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação. Por estes afastamentos, percebemos a existência constante vagância de cargos (ou funções) a serem preenchidas no interior da escola, principalmente nas cadeiras de docência, pois, é neste setor que se concentram o maior numero de funcionários da escola.

Os dados obtidos a partir de questionário semi-estruturado preenchido pelo diretor e por uma das coordenadoras pedagógicas da escola apontam que, quanto ao ato de planejar as atividades de ensino da escola, seu sistema de planejamento tem a periodicidade bimestral sendo realizado pelos professores em conjunto com os coordenadores pedagógicos definidos por áreas do conhecimento e com o corpo técnico pedagógico da escola (pedagogo e psicopedagogo). Estes planejamentos objetivam discutir não somente os elementos curriculares de cada área do conhecimento escolar, mas, busca-se também discutir questões e problemas gerais da instituição, sobretudo no seu aspecto pedagógico. Percebemos também a existência de encontros pedagógicos bimestrais entre a direção, o corpo técnico administrativo e o corpo técnico-pedagógico com vistas a discutir os problemas gerais de toda a escola.

Sobre o aspecto pedagógico da escola, procurou-se compreender a sistemática de planejamento (quem, como e quando é realizado), a sistemática de avaliação (periodicidade, tipos e critérios avaliativos dos alunos), o uso de livros didáticos e para-didáticos, etc..

O sistema de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem do corpo discente está dividido basicamente em dois tipos, provas subjetivas e provas objetivas, podendo, em alguns casos, surgir um terceiro tipo de avaliação: a prova mista que funde os dois tipos de problemáticas com questões abertas e fechadas. Embora coexistindo diferentes tipos avaliativos, observamos que as avaliações com questões objetivas (questões de múltipla escolha) predominam, uma vez que, boa parte do processo de ensino e aprendizagem tem como parâmetro o ingresso ou inserção do alunado desta escola em uma das principais instituições de ensino superior público da capital. Por fim, percebemos ainda no aspecto pedagógico a presença de orientadores educacionais tanto para o corpo discente como docente.

Quanto ao aspecto didático e pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem da escola, os dados apontaram para um ensino voltado para preparar o alunado para o ingresso nas principais instituições de ensino superior da cidade e do estado, para isto, o currículo é pensado e definido pela Secretaria Estadual da Educação em consonância com

a Educação e Cultura - MEC e, tem como objetivo contemplar positivamente os sistemas avaliativos definidos pela UFPI, pela UESPI, pelo IFPI, mas, sobretudo, para atender o sistema avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio ó ENEM.

Quanto ao aspecto õfísico e estruturalõ, a escola conta ainda com auditório, biblioteca, sala de leitura, vasto acervo bibliográfico, laboratórios de informática, xadrez, química e pintura. Já quanto a áreas de lazer, recreação e esportes, a escola conta um amplo pátio interno, uma quadra de esportes, um amplo bosque, além da localização em frente a uma das mais belas e tradicionais praças da cidade, a Landri Sales, que também é popularmente definida como õPraça do Liceuõ.

Para facilitar o trabalho dos professores em atividades extra-classe a escola disponibiliza ainda recursos didáticos e pedagógicos como mapas, globos, TV Escola, sala de vídeo, data-show, Internet tanto para alunos quanto para o corpo funcional, fotocopadora para reprodução de material didático-pedagógico e administrativo. Para os alunos a reprodução de material dar-se pelo sistema de terceirização da mecanografia.

No aspecto õcarências e dificuldadesõ, a direção da escola apontou a ausência de recursos financeiros para gerir questões internas pouco complexas, mas que acabam se arrastando por muito tempo já que a escola não tem autonomia financeira e recursos para tomadas de decisão mais rápida, vindo a tornar melhor a gestão da escola e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços (ensino) que a escola oferece à sua clientela.

1.6 Os Sujeitos da Pesquisa

Os critérios de definição dos interlocutores da pesquisa estiveram intimamente ligados aos critérios de definição da escola, uma vez que, apontada a escola com o maior número de turmas de ensino médio funcionando nos três turnos, conseqüentemente teríamos o maior número de professores de História ali atuando, mesmo que nela se concentrasse apenas professores com 40 horas aula. Na escola privilegiamos como base empírica de composição dos interlocutores da pesquisa, apenas professores efetivos e graduados em Licenciatura Plena em História. Assim, os critérios de escolha definiram como sujeitos interlocutores do estudo todos aqueles professores de História concursados, totalizando um número de sete sujeitos, sendo que somente quatro professores participaram efetivamente do estudo.

A identificação dos interlocutores foi mantida sob sigilo e anonimato no relatório de pesquisa. Para isto usamos o sistema de identificação por codinomes tendo como referencia

...a, figuras estas que compreenderam desde Deuses ou Deusas passando por Heróis e Titãs. Por este critério, a identificação dos interlocutores da pesquisa ficou assim definida: Professor Apolo, Professor Belerofonte, Professor Cronos e a Professora Deméter. Durante a pesquisa um dos primeiros momentos do estudo, consistiu em caracterizar o perfil dos interlocutores do estudo através de questionário de perfil. Identificados os interlocutores por codinomes que asseguram o anonimato dos colaboradores, passamos a traçar o perfil geral de cada um deles.

QUADRO 02

PERFIL GERAL DOS PROFESSORES INTERLOCUTORES DO ESTUDO

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	TEMPO DE DOCENCIA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	CARGA HORÁRIA NA SEDUC-PI	TEMPO DE DOCENCIA NA ESCOLA PESQUISADA	DISCIPLINAS QUE MINISTRA NA ESCOLA
Apolo	23 anos Especialista	20 horas	14 anos	História do Piauí e Geral
Belarofonte	29 anos Graduado	40 horas	10 anos	História Geral e do Brasil
Cronos	10 anos Especialista	40 horas	8 anos	História Geral, Brasil e do Piauí
Deméter	22 anos Graduada	40 horas	17 anos	História Geral e do Piauí

Fonte: Questionários de Definição do Perfil dos Atores Interlocutores da Pesquisa

O professor Apolo compreende a terceira faixa etária do grupo de interlocutores da pesquisa, aqueles que indicam idade entre 40 a 49 anos. Quanto ao tempo de docência na Educação Básica, situa-se na terceira faixa etária, aqueles professores com tempo de serviço entre 21 a 30 anos, sendo 17 anos dedicados ao ensino fundamental, acumulando experiência de docência em todas as séries deste nível de ensino e 23 anos de docência como professor efetivo no ensino médio ou antigo ginásio, também com experiência em todas as séries deste nível de ensino. Deste tempo, os últimos 14 anos foram dedicados ao Liceu Piauiense.

O professor Apolo não indicou experiência nem vínculo empregatício com instituições de ensino superior. Na condição de professor efetivo da rede pública do estado do Piauí apontou enquadramento de 20 horas semanais ministrando as disciplinas de História do Piauí e História geral. Também indicou vinculo com a educação em nível municipal, já que compõe

Secretaria Municipal de Educação e Cultura da prefeitura de Teresina. Apontou que a conclusão da sua graduação no Curso de Licenciatura Plena em História pela UFPI, ocorreu no ano de 1986, sendo que antes de graduar-se já exercia a docência, uma vez que na escolaridade básica chegou a fazer um curso para o Magistério. Já sobre a sua pós- formação, apontou ter feito um curso *lato sensu* na modalidade especialização em Supervisão Escolar no ano de 2002.

O professor Belarofonte situa-se na terceira faixa etária, aquela na qual os interlocutores compreendem 40 a 49 anos de idade. Quanto ao tempo de serviço enquadra-se entre 21 a 30 anos de docência na educação básica, assim distribuídos: quatro anos de experiência no ensino fundamental com experiência em todas as séries e vinte e cinco anos de experiência no ensino médio, também com experiências em todas as séries, deste 25 anos, 21 foram dedicados ao Liceu Piauiense. O professor Belarofonte indicou não possuir experiência e nem vínculo empregatício com instituições de ensino superior, e na condição de servidor público, apontou ter vínculo de 40 horas na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí, trabalhando nas disciplina História do Brasil e História Geral e 20 horas semanais na SEDUC-MA com as mesmas disciplinas. Na condição de graduado em Licenciatura Plena em História pela UFPI no na de 1982, nunca fez nenhum curso de pós- formação nas modalidades *lato* ou *stricto sensu*.

O professor Cronos, assim como os professores Apolo e Belarofonte, compreendem a faixa etária de professores entre 40 a 49 anos de idade. Quanto ao tempo de experiência de docência na Educação Básica situa-se entre os que estão em início de carreira já que indicou compreender a faixa etária de professores com até 10 anos de profissão. Dos dez anos indicados como experiência na docência, seis anos de experiência no ensino fundamental ocorreram simultaneamente ao tempo de experiência no ensino médio. O professor Cronos não indicou experiência ou vínculo com ensino superior e na condição de professor efetivo da SEDUC no Estado do Piauí, apontou carga horária 40 horas semanais ministrando aulas atualmente nas disciplinas de História do Brasil, História do Piauí e História Geral. Na condição de graduado no Curso de Licenciatura Plena em História pela UFPI, tendo concluído no ano de 1995, o professor Cronos apontou ter concluído um curso de pós-graduação em nível de Especialização em História do Brasil em 2006.

A professora Deméter, assim como os demais sujeitos da pesquisa, enquadra-se no perfil de interlocutores com idade entre 40 a 49 anos. Quanto ao tempo de docência na Educação Básica, a professora situa-se entre aqueles que têm entre 21 a 30 anos de

... são seis anos no ensino fundamenta nas 7^a e 8^a series e 16 no ensino médio nas suas três series.

Diferentemente dos demais interlocutores, a professora Deméter apontou experiência no ensino superior, compreendendo experiência de 01 a 04 anos, porém, não indicou existir vínculo empregatício nesse nível de ensino. A professora Deméter apontou que na condição de servidora pública da SEDUC-PI, trabalha no Liceu Piauiense à 16 anos e tem 40 horas semanais ministrando aulas atualmente nas disciplinas de História do Piauí e em História Geral. Na condição de graduada no curso de Licenciatura Plena em História pela UFPI desde o ano de 1992, a professora Deméter nunca fez cursos de pós-graduação nas modalidades *lato* ou *stricto sensu*.

Os dados levantados, quanto ao tempo de docência no ensino fundamental, indicam que o professor Apolo possui experiência neste nível de ensino. Quanto ao tempo de atuação no ensino fundamental, os professores citados se enquadraram na segunda fase (ou ciclo) de experiência definidos por Huberman (1995) e por Bolívar (2002), ou seja, entre 10 e 20 anos. Os professores Belarofonte, Cronos e Deméter, conforme os dados, possuem pouca experiência neste nível de ensino, situando-se na primeira fase/ciclo de vida profissional, ou seja, da entrada até os 10 anos de experiência, nível intermediário de ensino. No interior do grupo de docentes, o Cronos, embora se enquadrando no grupo de professores com faixa etária superior a 40 anos de idade possui curta experiência no ensino fundamental, apenas dez anos. Quanto ao tempo de docência no ensino médio, todos os interlocutores apresentam experiência atuando nas três séries. Dos professores interlocutores da pesquisa apenas uma, a professora Deméter, apontou experiência no ensino superior. Em relação à jornada de trabalho, os professores Apolo, Belarofonte e Cronos, informam o exercício da atividade docente com vínculo empregatício em mais de uma escola, apenas a professora Deméter manifestou vínculo único na docência. No caso do duplo vínculo empregatício, o professor Belarofonte apontou ser funcionário público no vizinho Estado da Maranhão na Secretaria Estadual de Educação e Cultura. O professor Cronos atua na rede particular de ensino. O professor Apolo apontou vínculo com a Prefeitura Municipal de Teresina atuando pela SEMEC. Os dados levantados apontaram ainda que nenhum dos interlocutores desenvolve atividade profissional fora da docência.

Quanto às atuações no ensino médio no Liceu Piauiense constatamos a seguinte distribuição: o professor Apolo com 20 horas aulas pela SEDUC-PI tem turmas de História do Piauí e História Geral no turno da manhã; o professor Belarofonte com 40 horas aulas tem turmas de História do Brasil e História Geral nos turnos da tarde e noite; o professor Cronos



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

história do Brasil, História do Piauí e História Geral nos turnos da manhã e da tarde; a professora Deméter com 40 horas aulas tem turmas de História do Piauí e História Geral nos turnos matutino e vespertino.

Assim, em linhas gerais, os dados acima mencionados definem o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa, assim como também, apontam características que podem e devem influenciar no seu saber profissional.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**CAPITULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA: DESCONSTRUINDO VELHAS PRÁTICAS,
(RE) CONSTRUINDO NOVAS METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

HISTÓRIA: DESCONSTRUINDO VELHAS PRÁTICAS, METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este capítulo discute as Práticas Pedagógicas do professor de História. Nele buscamos observar o processo de renovação do ensino de História, tomando-se por referência a produção do conhecimento histórico a partir do contributo das diferentes concepções ou escolas historiográficas, sobretudo por conta do advento do Paradigma Culturalista. Assim, fez-se necessário historicizar as Concepções de História e do ensino desta disciplina no contexto educacional ao longo do século XX. Neste contexto buscando compreender como estes dois elementos se fundem, enquanto saberes aplicados na escola formal, e se transformam em ações práticas no Ensino de História nas últimas décadas. A originalidade da ideia, a fundamentação do debate e, portanto, a reescrita que fizemos, teve como matriz as leituras e reflexões de pesquisas como as de Behrens (2005, 2006), Pimenta (2002, 2004), Libâneo (2002), Nóvoa (1997, 2002), Shön (2000), Grossi (1992), Veiga (2006), todos estudiosos da educação e, de Burke (1992), Castelo Branco (2006), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2004), entre outros, todos estudiosos da História e do Ensino de História.

A construção de um texto que apresente elementos definidores ou caracterizadores das práticas pedagógicas docentes no contexto da atualidade, em tempos ditos pós-modernos (CARDOSO, 1997); em tempos de contextos sociais em transformação (PERRENOUD, 1997), nos leva à necessidade de buscar referências em estudiosos da educação que, ao longo da nossa formação inicial e/ou continuada, forneceram contributos intelectuais valiosíssimos e, que, agora tentamos construir em forma de teia uma reflexão aplicada tanto ao nosso universo profissional docente quanto dos nossos atores colaboradores da pesquisa.

2.1 Práticas Pedagógicas: diferentes Dimensões e Desafios

Como defendido por Veiga (2006), a prática pedagógica, no contexto educacional formal, constitui-se atividade intencional, complexa, laboriosa e situada com vistas a contemplar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, por envolver intencionalidade a participação diferenciada dos atores que a envolve, trata-se de uma prática que requer a mobilização de múltiplos saberes, saberes estes que estão direcionados para a socialização de conhecimentos, sendo que a aprendizagem desses conhecimentos passa, necessariamente, pelo ato docente de planejar, avaliar e organizar a gestão pedagógica e disciplinar da sua aula.

práticas pedagógicas a assumirem, entre outras características, a condição de ser pluridimensional e de requerer ações imediatas do professor; de ser contingencial e não possuir controle técnico rigoroso; de ter caráter histórico-social, portanto, exigir envolvimento pessoal e profissional dos seus atores, sobretudo daquele que está em contato mais imediato com ato/ação de ensinar: o professor (VEIGA, 1999), uma vez que, sobre ele recai a condição de catalisador e fomentador do conhecimento no seu alunado. Esse papel de agente catalisador dos conhecimentos que devem ser incorporados pelos alunos requer dos professores pleno controle das dimensões do processo de educar, que por sua vez, requer o domínio do *saber*. Essa *saber* passa pelo domínio do conhecimento específico da área de formação da qual aquele *conteúdo* tem origem (embora no contexto da transversalidade ou da interdisciplinaridade, quase tudo pode ser objeto de abordagem multidisciplinar) e do domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos dos métodos/técnicas para a transmissão desses conteúdos.

Assim, o saber ensinar, enquanto saber pedagógico é resultante de um processo reflexivo (individual e/ou de grupo) constante, em que desde o seu processo de formação inicial, se encaminha para a superação da sua dimensão meramente instrumental, com vistas *[...]* a consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas (BRITO, 2007, p. 47).

A prática pedagógica, enquanto elemento constitutivo da organização do trabalho docente, historicamente, orienta-se por paradigmas que fundamentam a transmissão e a produção do conhecimento que, dependendo do contexto histórico, se apropria de outras categorias, como, por exemplo, a *reprodução* via *memorização* concretizada pela repetição dos conteúdos no paradigma tradicional e da *reflexão* no paradigma renovado. Assim, a prática pedagógica do professor pode ser compreendida levando-se em consideração o conjunto de métodos, técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem aplicadas no seu *saber-fazer* docente. Junte-se ao domínio destes métodos/técnicas, um conjunto de conhecimentos e saberes (teóricos e metodológicos) que compreendem a ação docente, quais sejam: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e, os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Compreendendo a necessidade de situar o professor como o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos que precisam ser colocados ao alcance da compreensão e do aprendizado dos alunos, entendemos que cabe ao professor (re)examinar a eficácia e a validade de suas práticas pedagógicas para a contemplação das metas

processo de ensino e aprendizagem. Assim, articular suas próprias compreensões e reconhecê-las nas interações com a experiência no cotidiano da sala de aula, faz da reflexão, ação vital no saber fazer docente. O domínio desta dimensão teórico-conceitual à qual o professor deve estar consciente tem o colocado no centro do debate educacional, atribuindo-lhe papel primordial na execução da função da escola frente à sociedade. Esta definição teórico-conceitual capaz de transformar a prática docente deve levar em conta que, as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem que estão na base de sua prática docente, são fundantes na transformação positiva de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, da melhoria da educação.

Por conta da importância atribuída à necessidade do professor rever cotidianamente o seu saber fazer, a reflexão sobre a sua própria prática docente, acaba oferecendo ao professor a oportunidade de conhecer a se próprio, mas também, permite-lhe a oportunidade de se tornar consciente do seu saber fazer. Assim, é a partir da reflexão, que o professor ressignifica a sua ação pedagógica, transformando assim sua prática a partir de saberes diversos trabalhados em sala de aula, sobretudo, dos saberes da sua experiência.

Sobre a importância da reflexão como elemento modificador positivo da saber fazer docente, Schön (2000), Pimenta (2002) propõem como epistemologia da ação docente o conhecimento em ação. A reflexão sobre a ação se refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido às ações laborais utilizada para (re)construir auto formação e, portanto, profissionalidade, no nosso caso, nos profissionais da docência. Assim, a reflexão na ação docente ocorre nas interações com as experiências vivenciadas na sala de aula e resultam de ações repentinas e rotineiras pelas quais o professor se vê diante da necessidade de repensá-la (a experiência) de forma auto-crítica, para tirar dela ensinamentos futuros.

Para os teóricos da educação, sobretudo aos adeptos da reflexividade da ação docente, o isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o professor é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. A não compreensão da necessidade do profissional da docência de rever sua prática pela ação reflexiva, tira do educador a capacidade dele próprio repensar sua ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de tornar claros os propósitos da educação, de entendê-los em toda sua complexidade e historicidade, de transformá-las, de superá-las, vindo assim a comprometer não só a sua dimensão funcional, mas afetando o papel principal da escola frente à sociedade: ser o locus da transformação cidadã da sua clientela.

er Fazer

Mediante a afirmativa de que a prática pedagógica do professor constitui o seu *ô*saber-fazer, o que ele, o docente, pode e deve fazer para desencadear a produção do conhecimento no seu alunado assim como também nele próprio? Para ser professor pressupõe-se a existência do alunado, o ato do ensinar pressupõe a existência de outra ação, a de aprender. Assim sendo, ensinar pressupõe um ato com vistas a provocar o aprender não só nos alunos, mas também no próprio professor. No professor este aprendizado passa por um conjunto de atitudes que vão desde a construção e o domínio dos conhecimentos específicos da sua área de formação até criticidade e a reflexividade sobre o ato funcional que desempenham no dia a dia da sala de aula. Por este entender, Freire (1987), compreende o ato de ensinar-aprender como um ato dialético, em que professores e alunos ensinam-se mutuamente, onde, por ele, ninguém educaria ninguém e, ninguém educaria a si mesmo, mas, todos, homens e mulheres, se educariam entre si, mediatizados pelo mundo, situados dentro de um contexto histórico, interagindo com ele, impondo e sofrendo mudanças a partir desta interação.

Este ato dialético, materializado no espaço da sala de aula, faz-nos atribuir à prática pedagógica do professor um conceito simplificado, qual seja, esta prática corresponde ao conjunto de ações práticas e objetivas, carregadas de conhecimentos e valores intencionais e sistematizadas com a finalidade educativa de promover o aprendizado e a autonomia do discente. Como isto não compreende suficientemente o processo de ensinar aprender, Lustosa e Brito (2007, p. 89), ampliam o campo de possibilidade de domínio do ser professor e expõe:

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador, reflexivo e crítico, nos parece postura fundamental para ser professor.

Se o ato pedagógico do ensinar apresenta-se como prática complexa e laboriosa, o ato de aprender apresenta-se também permeado por complexidade, já que requer por parte do alunado, além da reflexão e da crítica, a conexão entre os conhecimentos curriculares e seus conhecimentos prévios. Saberes estes que precisam ser fundidos em conhecimentos educacionais com a ajuda do professor. Essa complexidade do ensinar, que, por sua vez, se aplica ao aprender, pode ser entendida a partir da compreensão da dimensão pedagógica do ensinar.

esso de ãmãõ duplaõ que por sua vez complementa-se no ato de aprender situado em um dado contexto. O aprender enquanto processo de apreensão de saberes curriculares e educacionais pelos alunos corresponde à capacidade desenvolvida *no e pelo* professor de transpor didaticamente um arcabouço teórico posto pelos currículos oficiais com vistas a formar o alunado apto para o trabalho e para a cidadania (FREIRE, 1987). Assim, ensinar é, antes de qualquer outra coisa, õfabricar artesanalmenteõ os saberes curriculares tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de serem avaliados. Isso, em linhas gerais, no ensino pode ser chamado de transposição didática. Logo, a aprendizagem é interceptada pela prática e por necessidades existenciais e realiza-se mais a partir de situações reais do que da resolução de verdadeiros problemas. Assim, o saber para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações (PERRENOUD, 1997). No alunado esta transformação é percebida à medida que os conhecimentos oriundos dos saberes curriculares perdem a õabstraçãoõ do conhecimento científico e passam a serem compreendidos dentro do contexto de õconcretude" do universo do aluno.

Neste contexto, a complexidade e as incertezas que envolvem o ato de ensinar/aprender como desdobramento pedagógico da atuação docente tem transformado esta categoria em objeto de análise de sucessivos estudos e pesquisas no âmbito científico-acadêmico. Parte significativa desses estudos têm se concentrado no campo de ação prática do professor, ou seja, sua prática didática e pedagógica. Ao longo da análise histórica de alguns desses estudos, os resultados apresentados têm produzido encaminhamentos de que tal ato/ação é uma prática social e essencialmente orientada por objetivos construtores e legitimadores da sociedade que temos (VEIGA, 1994).

Vista dessa forma, a prática pedagógica docente é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos educacionais, numa dimensão da atuação profissional docente que pressupõe o domínio e o controle da relação dialética teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo este encaminhado, via de regra, pelo professor. Mas não só por ele, já que, o ensinar/aprender não está condicionado à sala de aula, embora tenha este espaço como local privilegiado para a sua legitimação. Tal relação dialética no ensino, materializa-se no momento em que todo o referencial teórico adquirido pelo profissional docente, durante sua formação inicial ou continuada, composta de múltiplos saberes (TARDIF, 2002), é utilizado a serviço da efetivação do ato de ensinar/aprender por õoutroõ: o aluno. Assim, a prática pedagógica docente age construindo e facilitando a execução do arcabouço teórico-prático que caracteriza ou define os componentes curriculares oficiais que existem na educação escolar. Currículo este que o professor deve utilizar como

os/aprendidos na aula, uma vez que, teoria e prática no ensino, assim como em outros campos profissionais, não existem isoladamente. A este respeito expõe Veiga (1992, p. 17).

[...] uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo.

Como a efetivação do ato pedagógico materializa-se sob a composição de elementos teóricos e práticos na ação docente, entendemos que a prática pedagógica do professor não pode e não deve desconsiderar a realidade concreta da escola, assim como os condicionantes sociais que a envolve e a seus atores. Tal compreensão leva Veiga (1992, p. 15) a firmar que o lado objetivo da prática pedagógica é constituída pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.

No campo da atuação docente, ao desconhecer essa estreita e indissolúvel relação existente entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, o professor está sujeito ao desenvolvimento de uma prática pedagógica acrítica ou repetitiva. Quando e como isto ocorre? Ocorre quando o professor age, na sua prática pedagógica, buscando impor uma clara separação entre teoria e prática, ou, não reconhecendo a interconexão entre conteúdos e o universo dos alunos e da escola no ato de ensinar/aprender. Ocorre ainda quando o professor prioriza excessivamente a teoria ou utiliza-se de práticas pedagógicas evasivas do ponto de vista dos conteúdos a serem trabalhados (VEIGA, 1992), já que para trabalhar determinados conteúdos, apesar de não haver uma fórmula metodológica pronta e acabada, é preciso ter coerência na definição das estratégias (métodos/técnicas) de trabalho a serem aplicadas.

Quais as conseqüências desta prática no ato de ensinar/aprender? O professor, agindo assim, esquece-se dos elementos que envolvem e permeiam o universo escolar, principalmente porque não reconhece os saberes e o potencial de seus alunos, passando a tratar os conteúdos do currículo oficial como fim último do ato de ensinar/aprender. Neste contexto, o ato educacional, fundado no ato de ensinar/aprender, encaminha-se no sentido de que se ensina ou se aprende tão somente para fazer provas, para passar de ano. Tal situação secundariza àquilo que tem de mais importante e de fundamental no ato de ensinar/aprender, que é a formação cidadã, a formação crítica, a formação reflexiva para convivência cada vez

ta num mundo que, paradoxalmente, se encaminha para o individualismo e para a voracidade que envolve a sobrevivência humana.

Já a prática pedagógica pautada no paradigma da repetição, por quebrar a relação teoria-prática, por separar sujeito do objeto (no campo educacional), traz como grande e grave conseqüência, um ato de ensinar ãduvidosoö ou ãevasivoö, que ao seu final, mas reproduz do que produz conhecimentos, que mais aliena do que liberta, que mais molda do que forma, que mais deforma do que transforma (FREIRE, 1987), embora, a reprodução seja legitimada como uma estratégia que tem o seu valor dentro do processo de ensinar-aprender.. Em síntese, este é o modelo clássico, porém conservador e tradicional de ensino (PIMENTA, 2002; BEHRENS, 2005), que não pode e não deve mais ser concebido no contexto escolar/educacional na atualidade, pelo menos como paradigma predominante.

Tanto a escola como os professores precisam acompanhar as transformações que a sociedade produz, sob o risco de, em não as acompanhar, perder o sentido real e prático da função social do professor e da escola frente à sua clientela. A este tempo de transformações sociais aligeiradas, Perrenoud (1999) denomina de ãcontextos sociais em transformaçãoö.

Neste contexto de transformação na sociedade com reflexos diretos na escola (e vice-versa), é preciso superar o paradigma de aprendizagem por ãrepetiçãoö e por ãmemorizaçãoö. De tal forma, também, é preciso superar o ato de ensinar à base do ãmonólogo professoralö construído sob a forma de esquemas explicativos vazios em que os alunos não entendem e não sabem *o que e porque* daquilo está sendo ensinando, uma vez que ali não encontram interesse algum, porque ali não estão seus problemas, suas inquietações, seus interesses. Sob esta perspectiva, encontramos repetidas vezes nas falas dos professores pesquisados, a afirmativa de que os alunos da escola pública hoje ãsão desinteressadosö. Analisando sob outra ótica, este modelo de aula acaba por não atrair a atenção e o interesse do alunado. Situação que acaba agravando os dados relativos à educação no Brasil.

Como conseqüência da prática pedagógica repetitiva, aquela em que a criação é regida por uma lei *a priori*, a consciência do aluno se faz presente de forma insipiente, debilitada e tende a desaparecer ocasionando o que Freire (1987) denomina de ãalienaçãoö do aluno. Por traz desta ação passiva no ato de ensinar/aprender, está o ato mecânico e burocratizado do professor, que por sua vez, só pode produzir, ou melhor, reproduzir, conhecimentos, tanto nele como em seus alunos. Tal condição constrói a compreensão que ensinar/aprender é uma atividade complexa e laboriosa tanto para os professores como para os alunos (VEIGA, 1992).

Diante desta complexidade, professores e alunos podem e devem passar a desenvolver estratégias transformadoras e facilitadoras da construção positiva do ato de ensinar/aprender.

ue mais contribuiu (e ainda contribui) negativamente na efetivação do ato de ensinar/aprender distorcida em sala, é a forma como a aula, aos poucos, tende a se transformar num monólogo professoral (BUENO, 2004), que separa professor de um lado como detentor de um saber e, alunos de outro, como não detentores de saber. Como a própria essência da palavra monólogo propõe o que era para ser uma aula, torna-se um enfadonho discurso sem platéia, já que os alunos não estão ali ou não se encontram reconhecidos pelo ato pedagógico proferido pelo professor.

Superar essa prática pedagógica do monólogo em sala de aula, não resolve plenamente o problema do ato pedagógico do ensinar/aprender para professores e alunos, mas já é um caminho reflexivo na longa caminhada rumo a transformação do processo ensino e de aprendizagem com vistas ao seu melhoramento. Transformar ou mudar positivamente o ato pedagógico pressupõe a superação de um conjunto de variáveis, endógenas e exógenas, que dificultam a aplicação satisfatória do ato pedagógico de ensinar/aprender na educação formal. Partes destas dificuldades residem na necessidade de superar a concentração do *status* de detentor do saber no professor, concentração esta que sintetiza nele a responsabilidade de transferência de saberes para o seu alunado, negando aos discentes a condição de detentores de saberes. Talvez esta seja a grande mudança a ser consolidada e implementada no paradigma clássico ou tradicional de ensino/aprendizagem. Esta é uma proposta de mudança de endereço no ato de ensinar e aprender proposta por Castelo Branco (2006), mas não só por ele. Assim, mudar o endereço da essência do ato pedagógico docente é mudar ou levar o professor a abrir mão de um empoderamento historicamente construído em torno de si como aquele que sabe tudo. Diante deste dilema nos surge um emblemático problema a ser considerado, mas também, superado na profissão docente: o empoderamento do docente diante do saber.

2.1.2 Concepções Teóricas acerca do Ato de Ensinar/Aprender

São vários os fatores que compreendem dificuldades e complexidades na ação docente. Parte dessas complexidades são criações do próprio contexto social em constante transformação fruto do advento da pós-modernidade que, por sua vez, vem empreendendo mudanças constantes na estrutura social e econômica. Mudanças essas que, via de regra, a educação e, conseqüentemente, a escola não consegue acompanhar. No entendimento de Saviani (2000) mudanças em educação só se dão, pelo menos, em média e longa duração

na velocidade em chegam a outros setores da sociedade, como na economia e nas comunicações, por exemplo.

Embora essas mudanças não cheguem, algumas vezes, em tempo hábil à escola, essa mesma escola tem de preparar a sociedade para conviver (e até consumir) harmonicamente com essas transformações. Parece contraditório, se não antagônico, mais é assim que funciona. Esse aparente antagonismo tem empreendido mais complexidade ao ato pedagógico. Tal complexidade tem tornado o ensino uma das atividades mais dinâmicas e mais complexas do processo didático. Dinamicidade e complexidade estas que passam pelo caráter heterogêneo e subjetivo que envolve seus atores (VEIGA, 2006; PERRENOUD, 1999).

Mas o que é o ato de ensinar que o faz tão complexo e dinâmico? Na literatura voltada para estudos que têm a educação como campo de estudo, encontramos o conceito de ensino como sendo o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos (VEIGA, 2006, p. 14). Quando visto na ótica do ato didático-pedagógico o ensino, mais do que uma tarefa (didática), é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento (VEIGA, p. 14) que juntos encaminham-se para a necessidade de se compreender ou caracterizar algo em sua dinâmica teórica conceitual.

O conjunto de adjetivações até aqui colocadas acerca da categoria ensino nos encaminha à necessidade de formular um conceito seu, embora reconheça a inexistência de ineditismo naquilo que apontamos como o conceito por nós formulado. Ensino é um processo dinâmico, mútuo e complexo, centrado na dialogicidade, não na dialética, que envolve ação - por parte de professores e alunos, principalmente dos primeiros - e interação - sobretudo desses últimos, com vistas a contemplar aquilo que se busca enquanto conhecimento de algo que se propõe compreender integral ou parcialmente como verdade do ponto de vista científico.

Veiga (2006, p. 19) utiliza um conjunto de adjetivos em frases simples e curtas para conceituar ou caracterizar a categoria ensino, e expõe: ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar requer planejamento didático. A partir dessas adjetivações podemos complementar dizendo ainda que ensinar é dominar estratégias e habilidades, ensinar é dedicação e desejo de envolver-se numa atividade intermitente e altamente interativa, fundamentado na concepção de aprendizagem, que objetiva atingir um determinado fim: construir e reconstruir, formar e reformar, produzir - sem reproduzir - conhecimentos

é reflexiva e não será cada vez mais humano e, portanto, cada vez mais cidadão. No trato da questão educacional brasileira na atualidade, o ensino precisa contemplar, pelo menos, três dimensões de acordo com a nova legislação educacional do país, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394/96, Artigo 2º, quais sejam: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e, por fim, sua qualificação para o trabalho.

Esse ato didático-pedagógico do ensinar-aprender precisa se desenvolver num espaço formal. Neste contexto, as escolas e, no seu interior, as salas de aulas transformam-se em lugares de atuação privilegiados do ato do ensinar/aprender, ato este revelador de intencionalidades socialmente contextualizadas. Este ato pedagógico encontra-se permeado de valores e contradições que, por sua vez, só se legitima e se completa (na sua totalidade), quando há no outro componente desse processo, o alunado, o ato de aprender e compreender de forma crítica e reflexiva um conjunto de conhecimentos. Conhecimentos estes, capazes de torná-los aptos ao seu próprio desenvolvimento humano e cidadão, crítico e reflexivo, mas sobretudo, socialmente pronto para ocupar um espaço no mercado de trabalho com vistas a produzir sua própria autonomia, sustentação e emancipação. Assim, o ensino como processo intencional, reflexivo, interativo, compartilhado, dinâmico e complexo, ao seu final, objetiva sistematicamente resultados que devem levar o alunado a absorver determinados conhecimentos, saberes, habilidades ou atitudes gerais, capazes de dá-los autonomia frente aos desafios postos pelo mundo atual marcado por intensos e complexos processos de transformações.

Veiga (2006, p. 22) recorre a Tardif e Lessard (2005, p. 141) para afirmar que o ato de ensinar, na concepção da maioria dos professores significa, trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. De modo conclusivo, ensinar implica interação real e concreta entre pessoas: professores e alunos; entre sujeito e objeto: pessoas e conhecimentos; entre espaço e meio: escola e sociedade.

Ensinar, portanto, é um ato educativo que exprime afetividade entre as partes, através dos elos de proximidade, que tenta unir as partes envolvidas no processo em torno de uma causa comum tanto aos professores quanto aos alunos. Esse aspecto afetivo leva professores e alunos a se aproximarem mais um do outro à medida que tais elementos produzam mais objetivamente os conhecimentos que se desejam construir através do ato de ensinar. Essa via de mão dupla expressa no ato de ensinar/aprender pressupõe a existência de um elemento - confiança - capaz de unir pólos aparentemente contraditórios (professor e aluno) em um só campo de interesse. Assim, a confiança se expressa de forma mútua entre as partes para que

ensinar/aprender a partir da transformação da sala de aula em um espaço mais humano e, portanto, mais próximo das características e necessidades reais e práticas dos alunos (VEIGA, 2006).

Esse grau de confiança quando conseguido, sobretudo, pelo alunado, parte aparentemente mais vulnerável do processo, torna as relações muito mais fáceis de fluir, e assim, de atingir os objetivos desejados no ato de ensinar. Não é novidade professores apontarem para os alunos a culpa por situações de fracasso escolar. Muito destes resultados negativos são identificados como tendo origem em alunos com problemas disciplinares e de aprendizagem em sala.

Apontar culpados não resolve os problemas detectados no interior da escola, sobretudo aqueles que afetam, sobremaneira, o processo de ensino e de aprendizagem. O que resolve é encontrar mecanismos e estratégias de ensino e de aprendizagem capazes de superar tais situações. Com isso, o que se pretende explicitar é que têm de haver uma relação de amizade entre os professores e alunos, para que o ensinar se torne algo mais prazeroso para o professor, quanto o aprender se torne igualmente importante e prazeroso para o aluno. Isso leva-nos a entender que ensinar é a arte de entender que o conhecimento não se divide com outro, não se passa ao outro, mas se busca com o outro (VEIGA, 2006, p. 23).

No entanto, na tentativa de estabelecer confiança com a sua clientela, o professor pode vir a se expor diante da incapacidade do aluno de discernir o que se objetiva, fragilizando-o diante da boa convivência com os demais componentes da turma, já que essa confiança tende a ser assimilado de forma diferenciada (umas mais outras menos) dentro da sala. Tal situação expressa cuidados a serem observados pelos docentes nessas investidas na construção de mecanismos de estabelecimento de relações amistosas com seus alunos. No entendimento de Freire (1996), um dos cuidados a ser tomados pelo professor quanto à afetividade e amizade com seu grupo de alunos, é não deixar que ela interfira na autoridade (não confundir com autoritarismo) no exercício da sua função em sala de aula. Pois, a relação afetiva entre professores e alunos depende de diferentes e variados fatores de ordem não afetiva como fatores sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e os ligados às precárias condições de trabalho e de vida de professores e alunos (FREIRE, 1996, p. 160).

Assim, o ensinar compreende não só a capacidade que o professor tem de articular de forma sistematizada aquilo que sabe com vistas a transmiti-lo ao seu alunado. Ensinar não é só a transmissão de determinados saberes, ensinar compreende a própria capacidade do professor de criar as possibilidades para a sua própria produção, construção ou reconstrução com vistas a produzir no alunado a sua emancipação propiciada pelo ato de aprender e

Ou ainda, também promover no alunado a capacidade de incorporação de um conjunto de conhecimentos e estratégias de aprendizagem a partir, e preferencialmente, do que eles já sabem.

Para que isto ocorra de fato, é preciso que o professor reconheça que ele também pode e deve aprender com o aluno, já que este sempre traz consigo um conjunto de saberes, que mesmo que seja do senso comum, mas que é um saber que pode servir de célula fecundadora dos novos saberes que os professores tentam provocar no alunado. Esta condição transforma o ato pedagógico de ensinar/aprender em uma via de mão dupla para os atores ali envolvidos sem apontar para qualquer um dos grupos de atores que o compõem como *um* sendo mais importante que *o outro*.

No entendimento tanto de Veiga (2006) como de Freire (1987) esse papel obrigatoriamente dialógico na legitimação do processo de ensino/aprendizagem deve-se ao fato de que um dos papéis fundamentais do professor no seu ato pedagógico é provocar a mediação entre o aluno (e todo o conhecimento que ele carrega consigo, ou seja, aquilo que ele sabe), o conhecimento (os saberes curriculares, ou seja, aqueles a serem transmitidos) e a realidade (o meio, ou seja, o universo à qual o aluno está inserido). Assim, aprende o aluno com o professor, mais também aprende o professor com os alunos a partir dos conhecimentos prévios que esses alunos carregam consigo. Ou ainda, na prática do ensinar, como ato didático e pedagógico, o professor aprende a construir seus conhecimentos profissionais mediatizados pelo conjunto de elementos que envolvem esses conhecimentos, que não são só dos docentes, são de todos os envolvidos no processo. Tal condição nos põe às claras diante do papel dialógico que deve existir no ato de ensinar aprender. Essa via de mão dupla no ato de ensinar/aprender nos encaminha a entender que o verdadeiro educador não é o que tão somente educa, mas o que, enquanto educa, é também educado.

Em síntese, podemos observar que a educação na perspectiva sócio-antropológica corresponde ao conjunto de códigos e práticas sociais desenvolvidas em sistemas simbólicos e culturais, ou seja, em dimensões das sociedades que organizam os processos de reprodução dos valores, da moral, das regras, dos costumes, dos modos de vidas considerados normais. Por este conjunto de elementos, os professores tentam, a todo instante em sala de aula, pelo seu ato prático, empreender modos e meios de transmissão de saberes diversos, com vistas à formação autônoma do alunado. Neste ato, o professor deve considerar não só o currículo (grade de conteúdos) oficial a ser trabalhado, mas, deve considerar também os saberes diversos que os alunos constroem ao longo das suas vidas, pois, é a partir da interação destes conteúdos que os alunos tornam concretos e inteligíveis os conhecimentos forjados no

Na fusão (interação) de saberes, os professores recorrem a um conjunto de saberes práticos, didáticos e pedagógicos que funcionam como mecanismo de facilitação do seu saber fazer docente, mas também, da assimilação dos saberes a serem ensinados/aprendidos. Assim, a aplicação sistemática, pelos professores, deste conjunto de saberes, no espaço da sala de aula, denominamos de Práticas Pedagógicas.

Destas relações, entre professores e alunos, com vistas a efetivar o fundamento do ato docente que é ensinar, o professor necessita obrigatoriamente da figura do aluno, pois sem ele não há ensino. Na sala de aula, a presença do aluno se faz obrigatória para que haja aprendizado, pois, o foco do labor professoral é o aluno que precisa aprender. Neste ambiente o alunado também carrega um conjunto de saberes fruto da sua interação com o meio e, destes saberes, compartilhados com os professores, estes também aprendem. Aprendem ainda pelo acúmulo de experiências vivenciadas cotidianamente no ofício da profissão. Desta relação de ensinar e aprender em coletividade emerge a concepção de ensino aprendizagem fundada no postulado do ensino como uma via de mão dupla, em que os alunos dependam autonomamente dos professores para aprenderem, o que por sua vez, implica também na necessidade dos alunos para que o professor possa ensinar e com eles também aprender.

2.1.3 Por uma Prática Pedagógica Dialógica

A prática pedagógica do professor, enquanto ato que define o seu saber fazer, é constituída por diferentes estratégias de ordem didática e metodológica, mas também teórica, que potencializa resultados positivos no processo de ensino e de aprendizagem. Com vista a produzir os resultados desejáveis para esta prática docente, Freire (1987) expõe que a prática pedagógica do professor deve ser mediada pela dialética (dialética aqui por nós assume o conceito de dialógica), porém, reconhece que, pela força da permanência do paradigma tradicional de aula, centrada na fala do professor (concentrador de saberes) e na passividade do alunado (recedor de saberes), esta aula fundada no diálogo acaba não sendo muito fácil de ser executada. E, propondo uma nova estratégia de desencadear este diálogo apresenta a escrita como um elemento novo (nem tão novo assim no contexto educacional), capaz de promover um diálogo, desde que através dela (da escrita), o homem consiga dialogar com ele próprio e os outros, reescrevendo, à seu modo, o seu mundo. Ou seja, é com ela, com a palavra negociada, que o homem se faz homem, ou ainda, porque por ela, talvez o escritor escreva porque quer dizer alguma coisa e utilize a escritura como um meio ou um

que quer dizer: idéias, pensamentos, sentimentos ou representações (LARROSA, 2004, p. 22).

No contexto educacional, tomando-se por referência a natureza do nosso objeto de estudo, qual seja, analisar as práticas pedagógicas do professor de História, observando nelas a emergência das concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes a esta prática, o processo de ensino e aprendizagem não dispensa a necessidade de colocar frente a frente em sala de aula, os conhecimentos produzidos e carregados tanto por professores como pelos alunos. Neste contexto, tomamos da categoria dialética uma compreensão mais elementar: a de representar forma simples de dialogar e de negociação de interesses entre pessoas que compreendem um espaço, neste caso, a sala de aula e o que dela se deseja e se objetiva no contexto educacional. Assim, tomamos a prática pedagógica do professor a partir da forma dialógica, ou seja, aquela que busca construir o consenso (no processo de ensino e de aprendizagem) pela compreensão, não pelo confronto, pela contradição entre as realidades professor/aluno/contexto.

Tomando-se por referência o novo enquadramento teórico para a categoria dialética aqui neste espaço (a de representar diálogo entre professores e alunos), o processo de ensinar e aprender passa, necessariamente, pela dialética entre estes atores, já que envolve não só a necessidade do professor de ensinar, mas também, a dos alunos de aprender, ou seja, envolve sujeitos que precisam de colaboração mútua, de reciprocidade nos seus papéis diferentes, mas, ao mesmo tempo, convergentes no ambiente escolar, principalmente, na sala de aula.

Buscando dar tessitura entre a importância do ato pedagógico dialógico, negociado, citamos Larrosa (2004, p. 25-26) que assim expõe:

O mestre da leitura é o que aprende para ensinar, aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar. O mestre que dá a ler não sabe ler, [...], e não é dono da leitura dos outros. Tanto o que recebe como o que dá lhe são alheios, diferentes. Por isso são fontes de paixão. [...] Tanto aquele que aprende como aquele que ensina são para o mestre de leitura, \neq diferencial. Tanto para o mestre, como para o escritor, a comunicação é um chamar a atenção, não sobre si mesmo, mas sobre as palavras que dá a ler. Onde, o mestre comunica por sua humildade, por seu colocar-se a disposição das palavras. [...] Dar as palavras poderia ser indistinguível de estar apaixonado pelas palavras, de estar enamorado das palavras. Assim, o amor é dar o que não se tem.

É nessa necessidade de colaboração mútua, que a dialogicidade manifestado em sala de aula através da reflexão, da crítica, do debate, da troca de saberes, da retórica ou da escrita, via de regra, aparece como elemento legitimador do ato de ensinar e de aprender. Debate este

1) gera a discussão que por sua vez gera a rebeldia.

Entenda-se aqui por rebeldia, o ato emancipado, portanto, autônomo do aluno se manifestar, de fazer-se ser percebido, de ser ator e sujeito de um contexto histórico que é *por ele e para ele* construído. Neste contexto, de pouco ou quase nada adianta o professor ficar a explicar fatos/fenômenos/fórmulas e processos históricos a uma plateia de pessoas (alunos) que não o escuta. Não ouvir significa dizer que não estão ali seus interesses (os dos alunos), conseqüentemente, não há processamento das informações, que não sejam transformadas em conhecimentos, pois não houve processo dialógico no ato pedagógico dos envolvidos. Ouvir aqui significa interiorizar, internalizar, processar a informação transformando-a em conhecimento. Quando isto ocorre certamente houve um processo dialético, mesmo que no caso da fala do professor, ela tenha sido feita a uma plateia que não debateu, mas que estava atenta à ouvir e, portanto, processar as informações trabalhadas, houve processo dialógico, problematizador. Portanto, houve ensinar. Se houve ensinar, houve aprender.

Pode parecer fácil e ao mesmo tempo simples a função (papéis) do alunado frente ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Para muitos, de forma equivocada, o papel discente dentro da sala de aula é só, de forma passiva e abreviada, ficar a aprender de forma repetitiva o que não sabem (porque não sabem), o que os professores ensinam (porque sabem, porque são detentores do saber curricular). Mas o que pode significar esse aprender? Ou ainda, o que os professores ensinam?

À luz daqueles que estão fora do processo de ensino aprendizagem, ou até mesmo para alguns professores, aprender aqui, de forma equivocada, significa interiorizar determinados saberes via processo de memorização. Não é de provocar estranheza encontrarmos alunos lendo e relendo, escrevendo e reescrevendo, repetindo exaustivamente certas informações, com vistas a memorizá-las, para aplicá-las em processos mecânicos mensais e bimestrais de avaliação. Processos avaliativos estes, que estão mais preocupados em medir um falso saber que por sua vez produz uma falsa avaliação: atribuir uma nota ao alunado. O mais grave ainda sobre estes testes de medição (quantificação) de aprendizagens, é que estas avaliações estão muito mais voltadas para promover o passar de ano dos alunos do que a sua formação crítica, cidadã e autônoma com vistas a aplicar no seu dia-a-dia, os ensinamentos colhidos em sala de aula e no interior da escola.

A sala de aula é, por natureza, o espaço privilegiado do diálogo, não só porque envolve diversas situações e diferentes pessoas (CASTANHO, 1999), mas porque é um espaço revolucionário, porque é espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. Estas características compõem o princípio fundador da sala de aula. Nela,

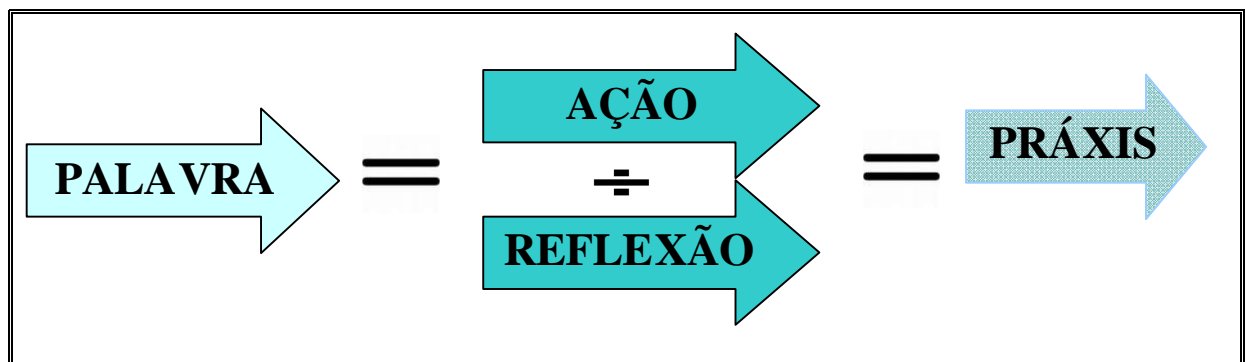
alunos, somos impelidos a dialogar, pois, no contexto educacional, o diálogo entre os atores envolvidos age como instrumento de libertação, de reflexão, de criticidade e de problematização dos conhecimentos e saberes que contempla o universo sujeitos ali inseridos (FREIRE, 1997).

O professor tem que ser um entusiasta da sala de aula como lugar privilegiado da construção de saberes e da dedicação de especial atenção à fala, portanto do diálogo. Nesta linha de compreensão, Larrosa (2004, p. 38), vem a afirmar que as salas de aula são lugares da voz onde se vai aprender de ouvido. Para ele, a palavra dita vem a nosso encontro, por que nos está dirigida. A palavra ouvida é a palavra que nos está destinada uma palavra que não se busca, mas que vem, e que vem, e que só se dá àquele que entra na aula distraidamente.

Freire (1987, p. 77), é outro destes entusiastas que tem na palavra a crença da capacidade de transformação, principalmente quando esta é constituída de práxis. Visando contextualizar de forma mais sistematizada e compreensiva os elementos constitutivos da palavra e sua conseqüente importância na contemplação dos objetivos educacionais, chega até a propor uma espécie de fórmula, com vistas a provar o caráter prático que a palavra carrega. Nela ele observa duas importantes dimensões: a ação e a reflexão, e reafirma: não há palavra verdadeira que não seja práxis. Esta compreensão nos leva a explicitar um quadro representatividade do real significado da palavra segundo Paulo Freire.

QUADRO 03

FÓRMULA EXEMPLIFICADORA DA IMPORTÂNCIA DA PALAVRA (DIALÉTICA) EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS



Fonte: FREIRE, 1987, p. 77.

Assim, tanto para Freire (1987) como para Veiga (1999), o ato de ensinar enquanto fazer pedagógico corresponde a um processo complexo, dinâmico e laborioso que exige além de dedicação, empenho, organização e planejamento didático-pedagógico, o uso da palavra

xão, para a contemplação da práxis desejada para o saber fazer docente. No exercício de ações complexas como é o ensino, exige-se do profissional que o executa um planejamento (pleno) na elaboração da metodologia didático-pedagógica dos meios de sua execução. Ou seja, dos meios, dos métodos e das técnicas, dos mecanismos e caminhos de sua implementação. Isso deve ocorrer para que o profissional docente não tenha que se deparar com situações de improviso, o que pode por em risco todo o ato de ensinar. Embora o docente recorra constantemente a determinadas ações, repetitivas do ponto de vista pedagógico, como forma de superar situações que acontecem a cada instante em sala de aula, a prática docente depara-se constantemente com situações inesperadas e inéditas, embora se apresentem como sendo rotineiras, dada a frequência com que constantemente voltam a acontecer em sala de aula. Esses atos e ações previamente construídas na experiência docente, teóricos como Bourdieu (1989, 1996b, 2004) e Perrenoud (1997, 1999) denominam de *õhabitusö* professoral.

O segundo momento das reflexões acerca do ensino de História nos remete à necessidade de analisar também as práticas pedagógicas deste profissional da docência que trabalha com esta disciplina no ensino médio no Brasil. Assim, como proposto nos objetivos para esta pesquisa, no estudo destas práticas analisaremos as concepções de ensino e de aprendizagem “consideradas”õtradicionalö e õrenovadaö desta disciplina escolar.

2.2 Ensino de História, Práticas pedagógicas e Concepções de Ensino e Aprendizagem

Analisar as práticas pedagógicas dos professores de História buscando compreender, no seu saber fazer, as concepções de ensino e aprendizagem que delas emergem, nos colocou diante da necessidade de fazermos uma breve análise histórica acerca da História e do ensino de História no Brasil nos últimos dois séculos. Neste õresgate históricoö buscamos observar as recentes transformações que se processam na produção historiográfica e como elas se materializam no ensino da disciplina História. Abordamos ainda as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam o saber fazer do professor de História neste contexto histórico. Abordamos também os elementos teóricos que norteiam as suas práticas pedagógicas dos professores de História observando nelas a existência de õpermanênciasö e ou õrupturasö com os paradigmas educacionais que forneceram a õmatéria primaö teórica e metodológica ao ato docente em História.

Segundo Napolitano (2003), no processo histórico e educacional brasileiro, a História como disciplina, surge no mesmo formato em que emergiu no contexto do Iluminismo. Os

idoö Francês: Idade Antiga, Idade Media, Idade Moderna

e Idade Contemporânea e caracterizava-se pelo enfoque político e pelo elogio das formas de vida da cultura europeia (Eurocentrismo) definida como padrão da Sociedade Burguesa.

No Brasil na primeira metade do século XIX, a escola é uma espécie de extensão da vontade da Coroa e tem por objetivo manter a legitimidade do Podre Imperial. Esta escola é elitista, portanto, atende uma parcela reduzida da população. Quando atende as camadas menos abastadas da população local, o faz, basicamente com a introdução das primeiras letras. Qualquer tentativa mais aprofundada de formação, tinha que se recorrer a õCentrosö mais desenvolvidos como as capitais das províncias mais prósperas, ou a sede da Corte lusitana na Europa: Lisboa. Já na segunda metade desse século, parte significativa do quadro teórico conceitual da historia õDisciplinaö, assim como da História õCiênciaö estavam também em consonância com o õMovimento Republicanoö e com as õIdeais Positivistasö que marcaram o contexto histórico do país por toda a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX.

Neste contexto, as bases da produção do conhecimento historiográfico no Brasil de forma mais sistematizada, inclusive com reconhecimento e com investimento do Estado, foi dado com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Por ele e a partir dele foram criados e implantados outros Instituto Históricas em nível regional na maioria das províncias do país. Parte significativa dos documentos que vieram a compor o acervo destes centros eram oficiais, onde, somente no século XX, veio a contemplar uma diversidade maior de fontes. Até então, boa parte dos escritos que compunham uma leitura política, econômica, cultural e ambiental do Brasil, correspondia a textos produzidos por viajantes que aqui estiveram e se impressionaram com a variedade de possibilidades de análises e caracterizações destas abordagens.

Segundo Horn (2006), embora marcadamente influenciada pelas idéias republicanas e positivistas, o ensino de História no Brasil até os anos de 1930 foi relegado a segundo plano, apesar de estudos de História Nacional (História da Pátria) já existirem desde 1838 com a criação de Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, órgão público de fomento à pesquisa de suma importância para ampliação e sistematização das pesquisas históricas no país.

Na década seguinte, como consequência da Revolução de 1930, que resultou na subida de Getúlio Vargas ao poder político, com definição de um governo de cunho trabalhista e popular, embora autoritário, o ensino de História adquiriu mais autonomia, com destaque para o ensino de História do Brasil, que ganhou maior importância e significado na grade curricular. Parte significativa dos saberes apontados nos currículos escolares daquela época

político-educacional para o modelo sócio-econômico capitalista, explicitamente definido para a preparação de maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelos novos mercados (industrial e comercial) emergentes no país. Neste sentido, a nova Constituição enfatizava, indistintamente, o ensino pré-vocacional e profissional. Em 1931 com a Reforma Francisco Campos e em 1942 com a Reforma Gustavo Capanema, reafirmou-se o ensino da disciplina História (ainda no velho modelo quadripartite no esquema curricular Francês), mas agora, subdividida não em quatro partes, mas em apenas duas: História Universal e História do Brasil, sendo esta última dividida em duas fases: uma história do Brasil até a Independência e outra de lá até o Estado novo (HORN, 2006). Assim, observando dos dias de hoje, primeira década do século XXI, parece haver um hiato historiográfico a ser preenchido na análise da História da educação brasileira entre os anos de 1945 e 1964.

O fim do primeiro Governo Vargas consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Por essa nova constituição evidenciou-se o preceito de que *“a educação é direito de todos*, de inspiração nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do início da década de 30 (HORN, 2006, p. 34). O princípio da educação como direito de todos provocou mudanças na educação, o que por sua vez, ensejou mudanças no currículo escolar formal, que só foram legitimadas do ponto de vista legal em 1961.

Pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) lei 4.024/61, o Conselho Federal de Educação (CFE) ficou encarregado de estabelecer as disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a definição dos conteúdos a compor os currículos de cada disciplina. No caso do ensino da disciplina História, o CFE recomendava o ensino de História Geral e do Brasil, e, quando possível, História da América. Mais uma vez, tal encaminhamento, levou a implantação de um currículo de visão eurocêntrica da História, criando uma seqüência cronológica que privilegiava, primeiramente, os grandes fatos da História européia, para só depois colocar os conteúdos de História relativos ao Brasil, sendo que neste currículo, quase nada se acrescentava em relação à História regional. Assim, raramente, somente quando se sobrepunham cronologicamente, é que esses acontecimentos eram relacionados com a História do Brasil.

Com a tomada do poder político pelos militares em 1964 toda a política educacional brasileira sofreu um duro golpe. Pois, a partir de então teria que se enquadrar à dinâmica de legitimação do poder político vigente. Neste contexto, a disciplina História foi duramente prejudicada (punida). Em 1971 com a reforma de ensino de 1º e 2º grau por força da Lei

As disciplinas de "Estudos Sociais" englobando-se os currículos de Geografia e História (HORN, 2006). Junto com ela assistiu-se ainda a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Política e Social Brasileira (OSPB), todas serviram fortemente na produção de uma crise teórica e conceitual na disciplina História.

Tal mudança provocou uma significativa alteração no âmbito da concepção de ensino das disciplinas de História e de Geografia, provocando também mudanças nos seus respectivos campos/objetos de estudo. Com isso, os planos curriculares das duas disciplinas tornaram-se vazios e descaracterizados: voltados a atender os interesses do aparelho ideológico do "Estado Militar Autoritário" e do sistema econômico capitalista, patrocinado pelos Estados Unidos, que queria esvaziar qualquer possibilidade de alinhamento Político-ideológico do Brasil à Rússia Socialista.

Já em meados da década de 1980, embora ainda integrado principalmente ao conteúdo de Estudos Sociais, o ensino de História resgata a sua autonomia nos currículos escolares no Brasil. Assim, a partir dos anos 80, passou-se a rediscutir o objeto da História (disciplina e da História ciência). Pois, era preciso romper não só o modelo de sociedade imposta pelos militares, mas era preciso romper o viés positivista do século XIX (da História nação; da História civilização) que se fazia bastante vigoroso no interior dos currículos escolar brasileiro. Como consequência deste debate, passou-se a uma grande discussão nacional em torno da educação escolar, e no seu interior, do ensino de História. Assim a década de 80 marcou a fase de elaboração e reformulação curricular por força de um currículo implícito que girava na órbita do processo de redemocratização, da elaboração e promulgação de um novo texto constitucional. Ainda como consequência das mudanças propostas pela Constituição Cidadã, por conta da criação dos PCN's e da Lei nº 9.394/94 que criou a nova LDB, a década de 90 acelerou esse processo de renovação da política educacional no país. Neste ínterim, o currículo de História, assim como de outras áreas do conhecimento escolar, buscou ocorrer de forma articuladas entre si, e, entre os temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Coisa que ainda hoje, passados uma década e meia, não vem ocorrendo na prática na sua totalidade, mas já há experimentos positivos neste sentido.

Ainda como consequência da promulgação da "Constituição Cidadã", de 1988, tivemos na década de 90 a massificação da escola pública, que, por sua vez, provoca mudanças profundas na estrutura educacional do país, pois, a escola conta agora com alunos de diferentes condições sociais e culturais. Como legado destas transformações na escola e na

lo aluno passou gradativamente a compor os conteúdos escolares. Isso forçou a renovação dos currículos e também dos métodos de ensino a fim de atender aos problemas levantados pelos alunos. No contexto prático da sala de aula materiais didáticos tradicionais foram sendo alterados como é o caso dos manuais didáticos. Para auxiliar o estudo nos livros didáticos, os professores passaram a recorrer a recursos outros como os depoimentos orais, textos diversos extraídos de revistas e jornais, ou ainda recorrendo a filmes e documentários. Já quanto aos recursos tradicionais como quadro negro e o giz, estão sendo substituídos por quadros de acrílico e pincéis e por novas tecnologias como TV's, DVD's, retroprojetores ou data-show (este último com pouca presença ainda no ensino médio público).

No âmbito institucional, Secretarias, Escolas e Universidades se envolveram em encontros, seminários e publicações sobre a questão educacional em todo o país. Os programas de pós-graduação em educação contribuíram (e continuam a contribuir), sobremaneira, na produção e divulgação de estudos educacionais no Brasil, embora grande parte destes estudos tenha se concentrado nas regiões sudeste e sul. No caso específico da disciplina História, a Associação Nacional de Professores Universitários de História ó ANPUH assume papel fundamental na difusão de novos estudos sobre a História, mais especificamente, sobre o ensino de História e sobre seu currículo.

É neste cenário convulsivo de mudanças educacionais, ocorrido em decorrência da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, e dela, da Nova LDB (lei 9.394/96) e dos PCN's, que emergiu um novo processo de reforma educacional no país. Como conseqüência desta reforma novos termos formam hoje um turbilhão de novas idéias que vem modificando o conceito de escola, professor, aula e aluno, assim como também vem empreendendo reformulação na concepção de ensino e de aprendizagem. Além dos novos conceitos e das novas propostas de práticas pedagógicas professorais, os currículos tradicionais foram renovados pelos PCN's, sobretudo pela inclusão e fusão com os temas transversais. Assim sendo, apontamos como fatores que afetaram sobremaneira a educação no Brasil no último quartel do século XX: a adequação do país ao modelo político de 1964, as reformas econômicas empreendidas na época do milagre econômico em 1971, o processo de redemocratização e o fim da ditadura, a elaboração da Constituição Cidadã e sua promulgação em 1988, a adesão do Brasil ao modelo econômica Neoliberal; a criação da nova LDB - Lei 9.394/96 e dos PCN's e, por fim, a subida da esquerda ao poder político no país.

Embora o cenário da década de 1990 tenha sido de reformas no campo educacional, tivemos o dismantelo da escola pública e o agravamento das condições de exercício do

consequência da adoção da política Neoliberal, por parte do governo federal, que marca a História política e econômica no Brasil por toda aquela década. Estudiosos da educação como Pimenta (2002) e Libâneo (2002) entendem que tal crise se deve, em parte, à necessidade de adequação do país ao modelo econômico Neoliberal, que marcadamente empreendeu uma grave crise de custeio estatal ao sistema público educacional, promovendo assim, um acelerado crescimento (desenvolvimento) da atividade educacional feita pela iniciativa privada, em detrimento do descrédito da educação pública em todos os seus níveis. Crescimento este bastante criticado por setores da sociedade, já que este não foi acompanhado em qualidade nos mesmo padrão do crescimento quantitativa. Como resultado desta política desordenada de concessão ao funcionamento de instituições privadas de ensino, sobretudo no ensino superior, temos hoje, milhares de faculdades funcionando por todo o país, atuando como verdadeiros *õescolõesö* de diplomas e certificados de graduação e até de pós-graduação.

Tal desmonte da escola pública e conseqüente queda nos índices que avaliam a qualidade educacional traduzem-se nos baixos salários pagos aos profissionais da educação, nas péssimas condições de trabalho, no gerenciamento do sistema de ensino atrelado a interesses corporativos ou político-eleitorais e na falta de uma proposta educacional voltada à formação cidadã.

2.2.1 Analisando o Tornar-se e o Ser Professor de História hoje

Buscando dar tessitura à construção destas análises estabelecemos como critério fundante da educação escolar a compreensão de que todo processo de ensino e de aprendizagem tem como ponto de partida e de chegada a formação crítico-reflexiva e autônoma do alunado. Assim sendo, por conta desta compreensão, podemos observar que, à luz do que sugerem vários estudiosos da educação, muito destas mudanças vêm se processando no ensino brasileiro nos últimos anos, sobretudo, na formulação de propostas e programas educacionais que contemple os objetivos do alunado, como ponto de partida de chegada na definição, planejamento e execução destas propostas.

O conjunto de conhecimentos e saberes (complexos) que a educação escolar formal está condicionada (pelo seu papel) a ensinar (transferir/transmitir) à sua clientela, associada ao conjunto de saberes/valores incorporados pelos jovens no contato com o seu meio mais imediato, tem consequências diretas no tipo de pessoa que esta escola formará. Estes saberes e valores transmitidos, transferidos ou ensinados *no e pelo* convívio escolar e familiar, mas não

nfluencia direta no processo formativo do ser cidadão.

Claro que associado a um conjunto outro de variáveis, este cidadão apresenta um determinado grau de ãemancipaãõö, o que significa dizer que, quanto mais crítico, quanto mais participativo, quanto mais reflexivo maior é a possibilidade deste aluno constituir-se enquanto ser ãconscienteö.

Dentro deste processo reformulador, parte substancial destas mudanças vem ocorrendo no interior dos processos de formação inicial ou continuada de profissionais para o magistério, fruto de estudos e debates promovidos nas décadas de 1980 e 1990. Outras mudanças estão em via de implementação, como os currículos com formação prática em simultaneidade com a formação prática, a ampliação da carga horária das disciplinas de cunho prático, didático e pedagógico; a pós-formação em cursos de capacitação ou também pela reflexividade docente; a obrigatoriedade do curso de licenciatura plena para o exercício do magistério. Todas estas mudanças representam melhoramentos, adequações ou reformulações das propostas que foram levantadas e pesquisadas ou que estão sendo objeto de estudos nos programas de Mestrado e Doutorado. Pesquisas estas que marcam a evolução dos estudos educacionais no Brasil por todo o último quartel do século passado (PIMENTA 2005, LIBÂNEO 2002, TANURI, 2000). Outrossim, estas mudanças tiveram como parâmetro e fundamentação, as reformas educacionais que se processaram por países como o Chile, Espanha, Portugal, França, Suécia e Estados Unidos da América e as pesquisas realizadas por teóricos e estudiosos da educação nestes países. Como exemplos desta literatura estrangeira, temos a produção Portuguesa com pesquisadores como Nóvoa (1988, 1991, 1992, 2002) e Zabalza (1994); a Norte-Americana com Schön (1983, 1987, 1988); a Suíça com Perrenoud (1997); a Francesa com Morin (2004); a Canadense com Tardif (2002, 2005, 2008) e a Chilena com Bolívar (2002), literatura esta que têm se tornado campo teórico fértil para estudos realizados no Brasil, sobretudo, no campo da educação.

No caso do ensino na disciplina História, este movimento reformista não tem sido diferente, pois, são vários os estudiosos que apontam essas mudanças e transformações no ensino desta área do saber, dentre eles trabalhamos com Karnal, (2003), Fonseca (1993, 1997, 2003), Cabrini (1998), Bittencourt (2001), Pinky, (1999), Horn (2006) entre outros. Parte significativa destas mudanças estão situadas nos componentes curriculares que contemplam saberes relativos à formação para o magistério. Para estes teóricos, o que provocou estas mudanças, foi a necessidade de adequação dos programas curriculares das graduações, sobretudo os cursos de licenciatura, ao teor da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que trouxe no interior do seu texto (depois de muito debate), propostas

em todos os seus níveis. Esta adequação deu-se por força da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica - PCN's. O destaque para este debate (a licenciatura plena como condição mínima para o exercício da docência em qualquer nível do ensino), reside na questão da obrigatoriedade do curso de formação superior para o exercício da profissão docente, o que veio a transformar as Instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas) em palco de acirradas discussões e ãquerelasö em torno desta questão. (PIMENTA, 2002).

Pensando na possibilidade de identificar e analisar essas mudanças assim como suas conseqüências no ensino de História, passamos a propor reflexões sobre os seguintes problemas (de estudo) situando-os em dois momentos da definição da profissão docente em História, quais sejam ãa formação inicialö e a ãprática docenteö.

Quais paradigmas são definidores da formação docente no interior dos cursos de Licenciatura em História? Quais os modelos teóricos e metodológicos orientam o saber fazer do professor de História? Que elementos teóricos norteiam a prática pedagógica dos professores de História no ensino médio? Que elementos permitem visualizar ãpermanênciasö e ou ãrupturasö na prática docente dos professores de História? Como se caracteriza a prática pedagógica do professor de História no ensino médio?

Como nossa temática tem uma especificidade própria, analisar as concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica do professor de História, formulamos questões e buscamos explicações nas concepções e paradigmas que norteiam a produção de saberes escolares relacionados ao ensino e ao conhecimento de História. Conhecimentos estes que se constituem em saberes escolares, materializados em instrumentos portadores de representações socialmente e historicamente produzidas.

Diante dos aspectos distintos visualizados entre formação e prática docente, apontada no modelo 3+1 (PIMENTA, 2002) e materializados na departamentalização das universidades públicas, a realização desta pesquisa requereu um estudo em que se faz necessário questionar a prática pedagógica do professor de História em diferentes aspectos, uma vez que, no nosso entendimento, a formação docente em História e a prática docente em História, hoje, vivenciam um emblemático dilema: o de andarem na ãcontramãoö. Ou seja, o que se ensina nos cursos de Licenciatura Plena em História hoje e o que se aplica no cotidiano das salas de aula do ensino básico no Brasil, convivem a partir de paradigmas divergentes e, às vezes, antagônicos.

Concepções de Ensino e Aprendizagem

Para Saviani (2005), o uso da expressão “concepções pedagógicas” pode ser observado como correlata a outra expressão, a de “idéias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” tem marcadamente ressonância metodológica delimitando o modo de operacionalizar o seu saber fazer, de realizar o ato educativo por parte dos educadores de forma imediata a atender os anseios do alunado. Assim, para Saviani (2005, p. 31),

[...] as idéias pedagógicas são as idéias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Observando os modelos de propostas educacionais no Brasil nos últimos dois séculos, podemos constatar a existência de modelos de currículos excessivamente valorizadores dos conhecimentos teóricos quando comparados à prática. Estes modelos educacionais e pedagógicos tiveram espaço na escola brasileira até início do século XX, quando começaram a ser ameaçados por modelos educacionais valorizadores dos conhecimentos práticos. Contudo, apesar do embate, os dois modelos faziam-se valer como concepções pedagógicas para a educação no país por todo o século passado.

Fruto de um conjunto de mudanças de ordem política, econômica, cultural, tecnológica e científica, as concepções de ensino e de aprendizagem ampliam o papel da escola frente sociedade pós-moderna. No Brasil, nos anos posteriores aos PCN’s e a Lei n. 9.304/96 que instituiu a nova LDB, meados dos 90 do século XX, passamos a observar a construção de

em os espaços para a prática observada à luz dos conhecimentos teóricos.

A partir desta constatação, Saviani (2005, p. 18), observa que,

[...] do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta última à primeira que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Tentando situar os campos de abordagens destas concepções no contexto educacional brasileiro, Saviani (2005, p. 01), aponta que:

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas teorias do ensino, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas teorias da aprendizagem.

Para a compreensão da primeira tendência o problema fundamental a ser observado se materializa na pergunta: como trabalhar o processo de ensino e de aprendizagem dentro do espaço escolar? A resposta para esta questão perpassa a tentativa de se formular métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem e com isto, possibilite encontrar, um arcabouço teórico metodológico que encaminhariam o saber fazer do professor. Já na análise da segunda tendência o problema fundamental passa a ser o como aprender, o que levou à generalização do lema aprender a aprender, que por sua vez desloca do professor para o aluno o *locus* e o *focus* da aprendizagem, mesmo que este seja construído de forma dialética (SAVIANI, 2005).

No Brasil, um conjunto de mudanças de várias ordens, desde o aspecto econômico e social, passando pelos aspectos mentais e tecnológicos, vem impondo transformações mais profundas na sociedade. Com isto, o modelo de ordenamento social, forjado na necessidade de adequação ao modelo político inaugurado em 1964, afetou sobremaneira a educação no Brasil no último quartel do século XX e início de século XXI. As reformas econômicas empreendidas na época do milagre econômico; a crise social que trouxe consigo o fim da ditadura; a redemocratização do país e a elaboração de um novo texto constitucional; a aproximação do Brasil a modelos e reformas econômicas neoliberais. Este período foi

ão ao poder político no país, fato que levou à redefinição do conjunto de políticas públicas a serem executadas segundo a filosofia pregada no discurso deste segmento político.

No campo educacional, paralelos a estes processos de mudanças, forjaram-se forçosamente outras transformações que provocou uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem (pelo menos do ponto de vista organizacional e curricular). Emergiram reformas por conta da promulgação da nova Constituição Federal do Brasil em 1988, emergiram também reformas localizadas empreendidas na educação Brasileira com a Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - e com os PCN's novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por estas mudanças, muitos conhecimentos e saberes relativos ao campo educacional passaram a ser questionados e redefinidos por um conjunto de reformas curriculares, forçadas pelo currículo real.

As transformações da clientela escolar forçada pelo processo de massificação da escola, composta de vários grupos sociais com acentuado processo de diferenciação sócio-econômica, provocavam mudanças todos os anos no aparelho educacional (espaço escolar). Neste contexto, os novos grupos (novas gerações) de alunos passaram a conviver com novas tecnologias de comunicação, sobretudo, o rádio, a televisão, os celulares e a internet. Todas estas tecnologias, a serviço da educação, se tornaram canais de informação e de formação cultural, apesar da contestação de alguns grupos de educadores. Essas mudanças passaram a ser discutidas pelos diversos agentes públicos envolvidos com as questões educacionais, principalmente aqueles diretamente preocupados com a organização do modelo educacional do país, sobretudo com a reformulação do currículo escolar e com a melhor formação do profissional do magistério. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, sobretudo porque também passaram a poder contar com uma ampla e diversificada possibilidade de ferramentas e tecnologias fruto do advento da pós-modernidade, ferramentas estas compreendidas por Silva (1992) como a *Barafunda Metodológica*. Neste contexto educacional, a dinamicidade, a polissemia e a vulnerabilidade às mudanças *foram* e ainda *são*, sem sombra de dúvidas, as grandes características da sociedade neste período (transição de séculos XX/XXI). No interior deste contexto vulnerável às mudanças, a educação escolar formal (mas também, e principalmente, a educação informal, aquela que ocorre originariamente no interior do núcleo familiar e se estende até a comunidade escolar, pela preservação e transmissão dos valores éticos e morais) tem papel vital.

al, sobretudo aquele ligado ao ensino da História - e no seu interior, nas Práticas Pedagógicas do professor de História -, nas décadas recentes têm sido marcado por significativas *transformações* e *alargamentos*. Alargamentos estes, sobretudo, no âmbito teórico-metodológico, que passaram a oferecer ao professor, responsável direto pelo ato do ensinar/aprender, uma *nova* epistemologia *da* e *na* prática educativa desta área do conhecimento (mas também de outras).

Esta *nova* epistemologia desemboca na *gestação* de novos paradigmas educacionais em campos diversos do saber. Por esta concepção de novos modelos, o ensino escolar formal passou a sofrer, o que denominamos de *processo de renovação*, que, por sua vez, passou a estimular *tentativas* de mudanças no saber fazer docente. Ou seja, passou a produzir/propor mudanças nas práticas pedagógicas dos professores com reflexos *positivos* diretos no processo de ensino e aprendizagem. Essas alterações se expressam em diferentes dimensões teórico-conceituais, do qual um breve levantamento histórico nos estágios de produção do conhecimento em torno das Práticas Pedagógicas e das Concepções de História e de Ensino de História, pode nos colocar cientes, mesmo que parcialmente, do atual quadro de discussão sobre estas duas categorias (práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem). Observação das discussões, sobretudo, quando elas se fundem e se transformam em saberes docentes (e históricos).

Fazer um breve apanhado histórico teórico e conceitual do atual quadro dos debates em torno das práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem no campo das *Ciências da Educação* ao longo do século XX surgiu da necessidade de entender como estes dois elementos se fundem e, enquanto saberes a ser aplicados na escola formal, transformaram-se em ações práticas no ensino (de História) na escola básica e no ensino superior.

Por acreditar que as palavras e os conceitos adquirem significados diferenciados de acordo com as concepções daqueles que os emitem, procuramos apontar e discutir características gerais, de forma reflexiva, tanto do processo de estudo das *Práticas Pedagógicas* quanto das *Concepções de História* com vistas a associá-las ao processo de ensino e de aprendizagem direcionado ao campo da História (ciência e ou disciplina). Tomamos aqui como conceito de *Concepção* à dimensão compreensiva que alguém, ou algum grupo intelectual, desenvolve com vistas a produzir, no interior de alguma categoria de análise, um consenso, um conceito, uma forma de ver e entender algo, de perceber e de compreender, de conceber ou julgar algo. Assim sendo, *Concepção* legitima-se como sendo a *idéia*, a *noção*, a *compreensão* que de alguma maneira internalizamos sobre uma dada

Quando vamos chegar à questão educacional é preciso relacionar o conceito até aqui produzido de "Concepção" a outra categoria inerente ao ato docente, ou seja, as "Práticas pedagógicas".

A profissão docente é composta por "rotinas" que o professor põe em prática em sala de aula de forma consciente sem escolhe-las e sem controlá-las pontualmente. Logo, essas ações da profissão docente, são por nós compreendidas como "Práticas Pedagógicas" e constituem o próprio "saber fazer" da profissão docente (BRITO, 2007). Assim, a prática pedagógica escolar, em linhas gerais, no nosso entendimento, perpassa pela capacidade que o professor desenvolve de forma a realizar sua ação docente de maneira satisfatória com o objetivo de desenvolver no alunado a capacidade de aprender e apreender crítica e reflexiva um conjunto de saberes curriculares previamente estabelecidos, com vistas a promover, neste alunado, a capacidade de adequação e assimilação (sobrevivência) frente às constantes mudanças impostas à sociedade. Ou seja, para Imbernón, (2000), a instituição escolar, e no seu interior seus professores, deve deixar de ser o lugar onde efetivamente se ensina um conhecimento científico para ensinar a atitude democrática, social, cidadã, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Ou seja, mediante o domínio deste currículo, o conhecimento científico aparecerá implicitamente.

Se a sociedade muda, e a sociedade "pós-moderna" tem como marca mais aligeirada o aspecto "mutacional" cada vez mais acelerado - que Perrenoud (1999) chama de "contextos sociais em mudanças" - a escola só pode mudar e melhorar se evoluir com ela, uma vez que, ela (a sociedade) deve estar dentro da escola, tanto quanto o inverso. No entanto, não é isto que temos observado no Brasil no tocante às mudanças significativas na estrutura educacional formal, ou seja, do ponto de vista político, reconhece-se a importância e o "papel vital" da educação no processo de construção do "desenvolvimento" social do país, no entanto, do ponto de vista prático, essa realidade ainda está situada no campo da "retórica" (PIMENTA, 2002).

2.2.3 Concepção Tradicional *versus* Concepção Renovada de Ensino

Embora contemple denominações diferenciadas, a influência do paradigma tradicional de ensino no Brasil resiste, sobretudo, pela força empreendedora do processo colonizador que visou impor o domínio físico e, para tanta, teve que se utilizar, do domínio ideológico que teve como fundamento os princípios da ideologia cristã católica.

9, a educação formal no Brasil, de viés tradicional, tinha como objetivo introduzir na colônia o estudo das primeiras letras consubstanciando o projeto de colonização via catequização. Nesta perspectiva, os jesuítas implantaram os primeiros colégios no país contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa. A principal estratégia utilizada para a organização do ensino (SAVIANI, 2005, p. 11), tendo em vista o objetivo de atrair os nativos, foi agir sobre as crianças. Este contato não objetivava primeiramente ensinar algo aos gentios, mas sim, aprender com eles para depois aplicar o projeto catequizador, e ensinar (impor) sua cultura. Este aprendizado concentrou-se, primeiramente, no domínio da fala, principal instrumento e canal de comunicação dos evangelizadores com o nativo.

Associada à Monarquia Lusitana, a Igreja Católica traçou seu plano de catequese tendo como fundamento ideológico (e filosófico) o postulado expresso no *Ratio Studiorum*, para, através da palavra, implantar na nova terra a civilização dos que dela se apossaram. Assim, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador (SAVIANI, 2005, p. 13) se processou ao longo dos séculos XVI, XVII e parte do século XVIII. Somente em meados do século XVIII, o controle jesuítico sobre a educação no Brasil foi momentaneamente interrompido, quando o Marques de Pombal inaugurou tanto em Portugal como nas suas colônias modelos de educação marcadamente de viés laico.

A expulsão dos jesuítas tanto de Portugal, como do Brasil, e a expropriação dos seus bens, não significou o fim da educação religiosa no Brasil, uma vez que por todos os grandes centros do país encontravam-se (e encontram-se) escolas católicas. Ali seu modelo educacional permaneceu mediante a falência das propostas do modelo de Aulas Regias.

Saviani (2005, p. 6), assim expõe sobre o modelo de ensino tradicional aplicado no Brasil colonial pelos Jesuítas:

agógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser concebido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino de cujo nome deriva a designação da referida corrente.

Já em meados do século XVIII (a partir de 1759), incorporando um conjunto de mudanças (hierarquizadas) colocadas de forma imperiosa de Portugal para cá, começa a ser implantada a Reforma Pombalina de instrução educacional pública. Esta reforma era fortemente definida pela posição contrária ao predomínio das idéias religiosas sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre o ensino. No Brasil, a base das idéias laicas a serem implantadas pela reforma se baseavam na filosofia Iluminista, influência da pedagogia do humanismo racionalista originariamente fomentadora da Reforma Protestante e também da Contra Reforma Católica.

Embora os jesuítas tenham sido expulsos do Brasil, o ensino tradicional, de viés evangelizador, não foi totalmente abolido, uma vez que, historicamente, uma forte ligação entre Estado e Igreja marcavam as relações entre estas duas instituições. Diante da ligação do Estado Português com a igreja Católica, Saviani (2005, p. 6-7), faz a seguinte observação:

[...] embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do subsídio literário instituído em 1772.

Em linhas gerais, a concepção tradicional de ensino, seja ela de influencia religiosa, ou ainda, de influencia iluminista humanista, pautou-se (e ainda pauta-se) na centralidade da instrução e formação intelectual do alunado focada na figura do professor, cuja tarefa era

os num currículo oficial acumulados pela humanidade, segundo uma seqüência lógica, ordenada e evolutiva, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor através de esquemas explicativos, ou ainda, através da anotação desses esquemas que deveriam ser lidos, repetidas vezes, até ser memorizados. Nesse contexto, a prática docente era determinada pelo conteúdo (teoria) que a influenciava (moldava) fornecendo a esta ação docente, tanto o conteúdo como a forma de transmissão desse conhecimento pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno, através das õlições de coisaö. (SAVIANI, 2005).

Observando a educação escolar dentro de uma perspectiva renovada podemos perceber duas mudanças como delineadoras do que pode ser entendido como nova forma de ensinar-aprender. A primeira desloca do professor para o aluno o campo de concentração do ato de ensinar-aprender. A outra desloca da teoria para a prática o experimento da produção do conhecimento. Essa tendência ganha força no início do século XX, tornando-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova passando a vigorar por todos os níveis de ensino até meados dos anos 50, quando diante das contestações críticas assume novas versões, entre as quais o Construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade, embora mais recentemente apareça sob uma nova roupagem denominada de õSócio-construtivismoö.

Saviani (2005, p. 2) assim expõe ao formato de ensino de viés renovado:

[...] chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas [...], à pedagogia institucional [...] e ao construtivismo desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se no educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem.

No modelo ou proposta de ensino para o contexto pós-moderno, os conhecimentos e saberes produzidos em sala de aula não dependem de uma õmatrizö única de saberes como era segundo a proposta tradicional. Na proposta renovada, os saberes docentes são complementados pelos saberes discentes e vice-versa. Já quanto ao campo de trabalho de profissional da docência, expõe ainda Saviani (2005, p. 3):

trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor.

As tendências renovadas de ensino tomam a escola como lugar da mudança e atuam sobre ela determinando o fim do autoritarismo em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; o reconhecimento de uma nova finalidade para a escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Tal condição empreenda à escola a necessidade da transformar-se, perdendo a rígida concepção de escola tradicional, preparatória e suplementar, transformando-se em escola progressiva de educação integral. Neste novo postulado educacional, a escola apresenta-se como o espaço privilegiado da transformação social.

Saviani (2005, p. 21-22), assim expõe sobre o momento de transformação da escola com vistas à formação de sua clientela:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

No Brasil, este discurso rapidamente se dissemina e a escolarização conseguida via verticalização do processo formativo passa a ser assimilado como o elemento capaz de fomentar a transformação social e promover o sucesso (individual). Mas recentemente, com a massificação da escola, mas também, pela pouca oferta de postos de trabalho, uma gama de

vel superior não conseguem ingressar no mercado de trabalho, colocando por terra a idéia de que a escolarização ou acesso à educação, por si só, seja garantidores do acesso ao mercado de trabalho.

No contexto político, este discurso foi bem assimilado, transformando-se em mecanismo de manipulação eleitoral, onde a cada eleição, determinados políticos tomam este discurso para angariar votos. Tal postura transformou-se ainda num ciclo vicioso, no entanto, a escola e a educação, como condição primeira de transformação de uma sociedade, no Brasil, não passa de ãretóricaã.

No Brasil recente, seja pelas alternâncias dos grupos políticos no poder central, seja ainda, pela forte influência do modelo econômico capitalista em forjar (e cobrar demanda de) mãos de obra para os setores mais emergentes da economia, o modelo educacional sofreu forte influencia da emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista, postulada na õteoria do capital humanoõ, influencia esta bastante vigorosa na atualidade, uma vez que, as instituições de gestão e controle da educação em nível nacional apostam numa reorientação do ensino básico para a formação profissional, empreendendo vigoroso processo de expansão das escolas técnicas e agro-pecuárias para o interior do país descentralizando das capitais como sedes destas instituições.

Em suma, embora pareça aligeirar o papel da escola frente à sociedade brasileira, esta escola não tem feito outra coisa ao longo de, pelo menos, quatro séculos, que não seja formando, forjando, especializando, fomentando, produzindo, fornecendo õmão de obraõ qualificada para o õmercadoõ de trabalho e do que dele derivar. Forjado numa educação para o trabalho, o ser social homem e trabalhador, perde a possibilidade de se realizar como ser histórico, ficando bitolado em tarefas repetitivas na complexa teia das relações cotidiana de sobrevivência difícil, construída õquaseõ que exclusivamente, na relação trabalho. Neste contexto, o professor (de História) tem o papel de produzir um discurso contestatório, não com vistas a õestereotiparõ ou negar esta condição, mas para promover processos de õinclusãõ de uma maioria tratado como minoria, ou ainda, para provocar a reflexão do aluno com vistas à emancipação e participação autônoma na sociedade, centrando seu discurso (forma de agir) numa causa justa (sobretudo, aquelas de viés coletivos).

2.3 Concepções de Ensino Aprendizagem que orientam a Prática Docente em Historia

São vários os modelos teóricos, metodológicos e didáticos que definem ou caracterizam a prática pedagógica e o cotidiano da ação docente. Esta variação de

professor de História diante da necessidade de definir-se conceitualmente, embora este não seja o objetivo último do seu saber fazer. Diante desta necessidade surgem alguns questionamentos: quais paradigmas orientam o saber fazer do professor de História? Que elementos teóricos norteiam a prática pedagógica dos professores de História?

Todo o emaranhado de possibilidades, diante das diferentes formas apresentadas no ato pedagógico e, até diante das manifestações, às vezes, antagônicas da ação pedagógica, cria certas confusões que se misturam e acabam por confundir o próprio professor na definição de seu ato pedagógico, enquanto concepção de ensino. Ou seja, às vezes o professor é formado dentro de uma perspectiva *Crítico Social dos Conteúdos*, porém sua cabeça é *Escolanovista*; a Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola aponta na direção do *Sócio Construtivismo*, porém o ato pedagógico do corpo docente, na maioria das vezes, é *Tradicional* (CASTELO BRANCO, 2006).

Observando o uso recorrente de algumas destas categorias no contexto educacional, podemos constatar que, muitas delas, não passam de *falácias*, pois, para Pimenta (2002), o ensino brasileiro ainda está fortemente assentado em bases da *Escola Jesuítica* e, para Behrens (2004, 2006), este mesmo ensino está fundamentado no *Paradigma Newtoniano Cartesiano*, o que nos leva a concluir que, estes modelos, estruturalistas de propostas educativos, sub-existem, apenas em manuais ou propostas teórico-metodológicas pouco objetivas para a educação no Brasil. Este modelo de ensino e aprendizagem centrada em pressupostos tradicionais, Freire (1987) a denomina de *Concepção Bancária* de ensino. Assim, em linhas gerais, para esses autores, infelizmente, o ensino brasileiro ainda é mesmo *tradicional*.

No caso das *Concepções de História e de Ensino de História*, se o professor supervalorizar a História *vista de cima* dentro de uma perspectiva de linearidade e da História factual e criadora de heróis é taxado de *Positivista*, se super dimensionar o político, o econômico e as lutas de classe na definição estrutural da sociedade é taxado de *Marxista*, se entende a sociedade na sua totalidade como fonte histórica e objeto de estudo da História, corre o risco de ser chamada de *Escolanovista* ou do grupo dos *Annales*. E, por fim, se valorizar a cultura no interior dos estudos sociais em todas as suas dimensões, ou se for relativamente eclético no trato de conteúdos, por entender que todo ato humano é passivo de abordagem histórica, pode ser rotulado de *Culturalista* ou de professor da Nova História.

No trato desse último paradigma historiográfico, Burke (1992), Vainfas (1997) e Cardoso (1997) denominam de paradigma da Nova História ou Pós-moderno. Já em relação

nos autores o definem como o Paradigma Tradicional ou Iluminista. Assim como fizeram Behrens (2005), Pimenta (2002) e Freire (1987) para definir o atual estágio definidor da educação (ensino e aprendizagem) no Brasil.

Qual o emblemático problema desses rótulos lançados sobre o professor historiador ou do professor-pesquisador diante da tomada de postura em relação a sua concepção de História e de ensino de História? De que forma eles podem afetar a carreira desse profissional?

Diante do teor conceitual carregado por esses rótulos, o que se tem observado é que, no caso do professor de História, muitas vezes, os próprios docentes não sabem que conseqüências sobre o seu ato pedagógico esses rótulos podem produzir, porque, às vezes, eles próprios, não se percebem dentro dessas concepções, ou quando se definem, não dominam os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação a essas categorias. No entanto, em relação àqueles que se definem conceitualmente, não aderir a certos modismos - que facilmente, e corriqueiramente tem se implantado, no interior do sistema educacional brasileiro, via pacotes teóricos e metodológicos importados - pode significar a exclusão do professor ou do pesquisador de grupos de trabalho e, às vezes, até a segregação no interior da estrutura escolar e científica. Embora tendo que conviver com esse emblemático dilema, o certo é que, pelo menos em parte, tanto as Práticas Pedagógicas quanto a História e o Ensino de História vivem um momento de aparente Crise de Paradigmas ou de evidente processo de transformações (CARDOSO, 1997; CASTELO BRANCO, 2006).

Para Castelo Branco (2006), o mais grave é que, muitos professores ao incorporar esses rótulos como definidores de sua concepção de ensino-aprendizagem, portanto, de sua prática pedagógica, quase sempre implica desconhecimento da dimensão teórico-conceitual dessas categorias para se (auto) definir profissionalmente. Muitas vezes também implica dizer-se adepto do novo paradigma que orienta a educação na atualidade. No entanto, que paradigma é este, poucos se arriscam a denominar.

O modo como o professor de História conduz sua aula, depende fundamentalmente das concepções que envolvem o seu fazer profissional, ou seja, da forma como este profissional da educação encara o processo de ensino e de aprendizagem (fundamentada na relação entre o saber e o poder), bem como, da concepção de História (ordem que passa pela natureza do ensino e concepção de História com a qual se trabalha). Estas duas ordens encontram-se entrelaçadas no ato professoral e manifestam-se de forma constante e independem da vontade do professor em fazê-las emergir no ato docente, o seja, ocorrem de forma inconsciente (CABRINI, 1998). A construção epistemológica coerente para os novos

professor que somos, mas também, pode e deve definir o estudante (cidadão) que formamos.

De forma inconsciente ou presumida todo profissional da educação, especialmente os professores, assumem uma postura teórica e metodológica no ato que constitui o seu saber fazer profissional. É por este campo de definição conceptual que o seu trabalho se materializa. Mas, é também por ele que este profissional constrói sua concepção de ensino e de aprendizagem. No ensino de História não é diferente.

Observando esta definição espontânea ou presumida, apresentamos alguns modelos conceptuais que norteiam a prática pedagógica do professor de História ao longo dos dois últimos séculos, observando que, embora relativamente criticados, alguns destes paradigmas conseguem ainda estar bastante vivos na prática docente deste profissional. E, convivendo com a presença de velhos modelos, um apresenta-se como novo, porém, ainda em construção.

A Concepção Positivista e a Concepção Marxista são respectivamente as mais criticadas, porém fazem parte, com bastante vigor, da definição conceitual teórica de muitos educadores atualmente (Cardoso, 1997). A Concepção dos *Annales* e mais recentemente a Nova História Cultural permeiam o campo da atuação do professor de História, especialmente, esta última, que, segundo Pesavento (2004), veio para ficar.

Embora colocadas em campos separados como paradigmas de produção do conhecimento histórico, estas concepções, à medida que vão se legitimando, acabam por incorporar fundamentos teóricos do paradigma imediatamente anterior como fundamento para a formulação dos seus novos postulados e, isto gera dificuldades de compreensão e de distinção do que seja realmente novo nestas concepções. A este respeito Burke (2005) aponta que a expressão Nova História gera dificuldades de compreensão até mesmo em historiadores, uma vez que, é muito difícil precisar o local e uma data para definir o seu nascedouro.

Na Concepção Positivista, a História escrita e, conseqüentemente, a História a ser ensinada, é vista como uma sucessão concatenada de fatos ordenados numa relação causa/efeito. Pelo paradigma positivista, a História se constituiu como algo, eminentemente, determinante do progresso humano. Progresso este que o levaria naturalmente da barbárie e da selvageria à civilização. Progresso [...] que seria atingido quando a humanidade alcançasse o terceiro estado (lei dos três estados), o estado positivo perfeito [...]. (LOPES, 1995, p. 22). Até chegar a este estado positivo o homem em seus estágios evolutivos contemplaria, primeiro o Teológico, ou seja, o da infância da humanidade. Nesta época o

fantásticas na busca de justificar ou compreender os fenômenos os fenômenos naturais. Para tanto, utiliza categorias antropológicas para compreender o mundo (divino). O segundo seria o estágio Metafísico, o estágio das explicações racionais, busca dos porquês das coisas e substituição dos deuses por entidades abstratas (filosofia). Por fim, o estágio Positivo, etapa definitiva, onde se busca o como e não os porquês das coisas. O conhecimento, neste estágio, se basearia nas observações e nas experiências e se expressam com o recurso propiciado pela matemática. Busca do conhecimento das leis da natureza para conseguir o seu domínio técnico (ciência). Este Estado caracteriza-se, pela renúncia ao conhecimento do absoluto, meio pelo qual as leis e as relações sociais só seriam compreendidas na sua totalidade através da observação e dos instrumentos teóricos, construindo um conhecimento tido como objetivo (CHAUÍ, 1985).

Na concepção positivista, a determinação dos fatos históricos seria construída numa perspectiva de pesquisa, eminentemente, primária, onde a concepção de verdade seria validada em fatos, verdade esta construída a partir de informações integralmente retiradas de documentos escritos e produzidos por instituições oficiais (como o Estado e a Igreja). Ou seja, pela credencial de documento escrito e oficial, não se abria espaço para a contestação da veracidade da fonte e, conseqüentemente, da validade da informação. Por este instrumento de fonte, o historiador dali retiraria a informação de forma imparcial e passiva, não competindo ao mesmo lançar compreensão sobre as informações levantadas, uma vez que o documento deveria falar por si só.

Esta concepção de fonte histórica, onde a matéria prima do historiador deveria obrigatoriamente derivar de documentos escritos e oficiais, serviu para referenciar a História positivista, basicamente, como História política (feita a partir do Estado e da Igreja Católica, tomando-se aqui está última como uma das principais instituições, não só religiosa, mas, política do ocidente nos dois últimos milênios). Assim, a História que se construiu numa perspectiva positivista não passou de uma construção narrativa elaborada a partir de uma grande sucessão de acontecimentos que se basearam em fatos isolados entre si numa sucessão causa/efeito. Estes fatos (grandes feitos) condicionavam, basicamente, as guerras, as batalhas e as revoluções (acontecimentos políticos e nacionais), a serem vistos como acontecimentos históricos, Nestes fatos, os atores históricos ali evidenciados circunscreviam, basicamente, grandes personagens da História, tais como reis, generais, faraós, tipificados todos como heróis.

Enquanto concepção de História socialmente construída, podemos afirmar que a história positivista privilegia e constitui-se a partir de uma História viciada de cima, ou seja,

cepção de classe social observada a partir das classes sociais mais abastadas dentro dos múltiplos contextos sociais que a historiografia abarca e comporta. Socialmente, podemos defini-la como uma História da nobreza, da aristocracia, da burguesia ou ainda da elite, respeitando-se a abrangência social que estas categorias sociais receberam dentro da História da humanidade. Em síntese, na História (ciência ou disciplina) o positivismo se restringe à chamada História Oficial.

Na escola no processo de ensino e aprendizagem, esta História tratada a distancia e de forma excludente quanto aos micro-atores sociais, acaba por distanciar os alunos do interesse de estudo destes fatos/fenômenos históricos, uma vez que não conseguem estabelecer uma linha de compreensão entre eles (os grandes fatos históricos passados) e o seu mundo real. Assim, a História acaba sendo entendida como uma disciplina enfadonha, evasiva e decorativa, constituindo-se como desnecessária para a vida do estudante.

Também chamada de historia tradicional, em síntese, a História positivista, no campo do ensino de História, buscou sempre que possível utilizar como fontes de estudos, além dos documentos escritos oficiais (como leis), os documentos não oficiais (como livros). Já quanto aos usos das fontes não escritas, buscou valorizar sempre as fontes primárias como sítios arqueológicos, edificações, museus, e os objetos de colecionadores como moedas e selos. Quanto à definição dos seus atores históricos, elegeu as grandes personalidades políticas, religiosas e militares (reis, líderes religiosos, generais, empresários). Todos constituem atores individuais legitimados como heróis e construtores da História. Por fim, a História positivista ou tradicional aborda a História numa perspectiva linear, factual e progressiva, fato que levaria o homem indubitavelmente a um estado evolutivo e natural.

Na historiografia positivista, segundo Fonseca (2003, p. 45),

[...] só tem valor para a História os fatos retirados dos documentos, ãos únicos testemunhos do real; logo, se não há documento, não há História. Dessa forma a História universal é basicamente a cronologia institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes.

Por fim, todas estas características acabam compondo os materiais didáticos que são utilizados no ensino desta disciplina.

A concepção marxista, sobretudo, por toda a primeira metade do século XX, no contexto da produção do conhecimento histórico, passou a impor concorrência severa ao positivismo. Por esta concepção, o foco de observação das relações humanas deslocava-se da materialidade dos fatos históricos presentes nos documentos, sobretudo aqueles oficiais e

eterna luta de classes como elemento mantenedor das condições mínimas de sobrevivência humana.

Segundo a concepção marxista da História, o que interessa de fato como elementos explicativos das ações humanas são os esquemas explicativos, os conceitos e os elementos que justificam a construção da infra-estrutura, onde, a luta de classes aparece como fato que se destaca nos aspectos econômicos e políticos. Neste aspecto podemos observar que, na concepção marxista de História, o que é verdadeiramente histórico, é intrinsecamente sociológico, uma vez que, serve para explicar o lado social do humano e inversamente explicar o aspecto histórico humano do social (FONSECA, 2003). Neste aspecto, Lopes (1995, p. 24), destaca o aspecto inovador desta concepção ao enfatizar que “[...] o marxismo buscou o rompimento, por um lado, com a visão providencialista e metafísica da História, e por outro, com essa visão científica ao colocar o cerne da História no homem e o cerne da ciência na História.

Tanto para Fonseca (2003), como para Lopes (1995), enquanto concepção historiográfica, mas também como definição conceitual aplicada no campo educacional, o marxismo teve suas origens atribuídas aos escritos e formas de pensar e definir a sociedade ocidental no contexto da “Revolução Industrial” no século XIX sob o olhar crítico dos postulados teóricos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A força dos escritos críticos destes pensadores foi tamanha que suas teorias (históricas e sociais), abarcam o universo acadêmico com tanto respaldo, que foram (e ainda são) utilizadas como princípios teóricos fundantes de diferentes estudos nas mais variadas áreas do conhecimento nas ciências que buscam interpretação das relações humanas (as ciências sociais aplicadas e até fora dela).

Para Lopes (1995) estes escritos materializados em diversas teorias são de base eminentemente econômica, fruto da observação e da defesa dos trabalhadores no embate travado entre classes sociais distintas (proletariado e burguesia), pelas condições de sobrevivência, convulsionadas no interior do modo de produção capitalista, por conta da exploração de uns, em detrimento do enriquecimento de outros. Assim, para Lopes (1995, 14)

A idéia fundamental de Marx se reduz a apontar que as relações de produção determinam todas as outras relações que existem entre os homens na sua vida social. Ou ainda, que as relações de produção são determinadas pelo estado das forças produtivas.

Assim, tomados de consciência de seus respectivos papéis no contexto do processo produtivo, mas também, tomados de consciência da capacidade acumulativa, portanto,

As classes sociais circunscritas neste ambiente produtivo, passam a debater e passam a lutar por privilégios que este pode vir a conceder-las (FONSECA, 2003).

Para a concepção marxista, a História apresenta-se como um processo dinâmico, dialético, capaz de produzir no interior de cada realidade social (de forma intrínseca) o princípio de sua própria contradição. Neste processo histórico-social, essas contradições são geradas pela luta entre as diferentes classes sociais. Assim, segundo o postulado teórico marxista, as relações históricas observadas no modo de produção capitalista, configurados historicamente no contexto da sociedade industrial, constituem a matéria prima do materialismo histórico, onde, por este, acabou surgindo o que academicamente se denomina de método dialético de construção do conhecimento histórico (XAVIER, 2007). Por este método, o modo de produção da vida material do homem condiciona o desenvolvimento da sua vida social, política e intelectual e cultural. Em síntese, para a concepção marxista, e pelo método histórico-dialético, é no transcurso da luta de classes, entre proletariado e burguesia, que a História se constitui e que o homem se legitima como ser social (FONSECA, 2003).

No campo educacional, a História, segundo a concepção marxista, é uma História estrutural, econômico-social e, essencialmente, política. Por ela, os manuais didáticos elaboraram teorias explicativas das relações sociais, mas também da História da humanidade fundada em estruturas explicativas a partir dos modos de produção característicos de cada momento histórico da humanidade. Ainda pela concepção marxista de História, por esta linearidade da História, também foi possível caracterizar as relações sociais humanas desde as comunidades selvagens e tribais até as sociedades ditas civilizadas ou modernas (apesar da ambigüidade que o termo moderno possa representar). Ou seja, desde o modo de produção primitivo até o modo de produção capitalista, que se desintegraria para dar lugar ao modo de produção socialista, estágio anterior do modo de produção comunista (de posse comum a todos os bens materiais e até não materiais).

Nos manuais didáticos, a teoria marxista, serviu e tem servido para mostrar a exploração do homem pelo homem, a concentração de riquezas nas mãos de poucos privilegiados em detrimento da exploração de muitos despossuídos.

Por fim, quando observada como concepção de História, capaz de produzir uma compreensão histórica acerca da humanidade, a teoria marxista teve (e ainda) tem bastante aceitação no universo escolar (apesar das críticas que sofre). Pois, consegue dimensionar e mostrar ao universo real dos estudantes a espoliação e humilhação que a maioria da população menos favorecida economicamente (privada de um mínimo de dignidade), sofre de uma

eradas pelo domínio econômico que exercem sobre as riquezas do planeta.

Já a concepção dos *Annales* quando comparada com as duas concepções anteriores (a positivista e a marxista) diferencia-se rapidamente da primeira pela ampliação da noção de fonte histórica, de fato histórico e de sujeitos históricos, já que não recusa qualquer fonte, fato ou sujeito como históricos. Do marxismo diferencia-se, sobretudo, pela ausência da luta de classes como categoria de explicação do movimento e da construção da História (LOPES, 1995). Fato que tem causado em muitos teóricos marxistas críticas severas a historiadores ligados aos *Annales*, uma vez que, para estes não existe entre eles uma teoria de mudança social e da luta de classes. Assim, por não se respaldarem na percepção imediata de mudança, de luta ou de revolução, os historiadores dos *Annales* acabaram sendo considerados como reacionários pelos teóricos adeptos do marxismo, ou ainda, como correspondentes de uma História que defende o interesse pelo capital e pela dominação.

Se os historiadores dos *Annales* recebem críticas dos marxistas, o mesmo ocorre por parte dos positivistas, uma vez que dimensiona ao extremo a concepção de fonte, de fato e de sujeito histórico, já que para o grupo dos *Annales* todos são objetos de análise e de observação histórica.

Recorrendo a Cardoso (1997), Lopes (1995) coloca em linhas gerais pelo menos oito elementos que definem bem, e ao mesmo tempo caracteriza os *Annales* e o estilo literário dos historiadores que seguem esta concepção: a) pelos *Annales* tem-se a passagem da História narrada para a História problematizada; b) pelos *Annales*, há o reconhecimento do caráter científico da História, embora esta (ciência) esteja em construção; c) por ela, tem-se a ampliação do caráter DE aceitação do contato e do debate com outras ciências sociais, sobretudo, a partir da adoção de problemáticas, métodos e técnicas sugeridas por outras ciências; d) pelos (e com) *Annales* temos a ampliação dos limites de abordagem da História, abrangendo todos os aspectos da vida social: bens materiais, bens culturais passando até pela questão do poder e das mentalidades; e) insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos; f) ampliação da noção de fonte para além da escrita oficial, pois passa a considerar fonte histórica desde os vestígios arqueológicos até a tradição oral; g) consideração de temporalidades múltiplas na análise histórica, contestando a linearidade evolutiva defendida pelo paradigma positivista e, por fim, h) reconhecimento da ligação necessária e indissolúvel entre passado e presente no conhecimento histórico, reafirmando assim as responsabilidades do historiador (LOPES, 1995, p. 27).

o produzido por outras áreas do conhecimento humano, ao ampliara a noção de fonte histórica, ao aceitar a contribuição de outras áreas do conhecimento, ao considerarem os micro-atores como, também, construtores de História, os historiadores dos *Annales* abriram uma nova visão de homem e ampliaram o conhecimento da importância de se estudar o cotidiano das pessoas ao longo dos tempos. Para este grupo de historiadores descobrir como viviam, o que comiam, o que bebiam e vestiam, onde moravam, como namoravam, como era o dia-a-dia nos seus espaços sociais tornaram-se elementos de descoberta importantes. Coisa que não preocupavam a positivistas e nem a marxistas. Ao valorizam o cotidiano, o imaginário, o conjuntural, a curta, a média e a longa duração ao longo do tempo, ao valorizar o estrutural para a interpretação dos fatos históricos, os *Annales* trouxeram novos ares ao estudo, mas também, ao campo da pesquisa histórica. Sua repercussão na prática de sala de aula privilegia a pesquisa, a possibilidade de o estudante identificar-se enquanto sujeito e objeto da História.

No contexto educacional, influenciando sobremaneira o saber fazer do professor de História, isto representou para o estudo da disciplina, uma ruptura com o relato enfadonho sobre guerras e heróis característica da concepção positivista. O mesmo ocorre também com a análise reducionista economicista do marxismo como elemento único de definição das relações humana. Pois, esta visão humana mais completa oportunizada pelos *Annales*, possibilitou ao estudante da História o contato com o cotidiano dos õpequenosõ fatos históricos, rotineiros, do dia-a-dia do estudante. Fatos estes mais fáceis de compreender, justamente porque se trata de um conhecimento concreto ao universo do alunado, elementos extremamente diferentes dos conhecimentos abstratos encontrados no estudo de fatos distantes, de personagens distantes, ou ainda, de superestruturas que não são compreendidas a partir de unidades sociais primárias como a família, a escola ou a própria comunidade em que estes atores vivem.

Para Cabrini (1995, p. 22)

A chamada õEscola Novaõ [...] trouxe à baila a discussão da relação professor/aluno; embora isso possa ter provocado mudanças [...], não alterou, na prática, a relação de poder em sala de aula. As atividades dos alunos, em História, conservam o dito conteúdo tradicional que é apresentado de uma forma mais ativa [...] mas, sem querer contestar a ditadura do professor e do livro didático: a História é aquilo que está lá.

Quando comparada com a forma de se ensinar História, a reflexão que se faz bastante pertinente, é questionar o real sentido de se estudar a História. É preciso não só

deiros objetivos do conhecimento histórico, é preciso também que o próprio professor tenha consigo o conhecimento do papel histórico e social de se estudar a História. Para Cabrini (1995, p. 23),

[...] o professor de História precisa ser alguém que entenda de História, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a História é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.

Pois, sem esta tomada de consciência crítica, o professor vai continuar refém dos conteúdos ditos tradicionais de forma repetitiva e passiva por um lado, e por outro, o aluno vai continuar sem entender essa história ditada e cristalizada nos manuais didáticos. História esta que exclui do aluno a sua própria realidade, que despreza qualquer experiência por ele vivida que possa ser vista como realidade, também, histórica. Pela ausência desta compreensão histórica que o envolve dificilmente o estudante compreenderá a dimensão individual, de sua família, de sua classe, de sua Cidade, Estado ou País, portanto, do seu tempo como realidade histórica (CABRINI, 1995).

Situada historicamente enquanto concepção de produção do conhecimento historiográfico, a concepção dos *Annales* surge para o contexto acadêmico mundial primeiramente na França no ano de 1929. Na sua primeira fase (na primeira metade do século XX), a História ciência, ainda, polarizada entre o positivismo e o marxismo passou a contar com esta nova concepção de História. Originalmente conhecida como *Escola dos Annales*, historiograficamente definida de *Escola Francesa*, foi constituída originalmente por um grupo de historiadores franceses ligados à Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, pelos professores universitários Marc Bloch e Lucien Febvre. (LOPES, 1995). A partir de 1940, a escola dos *Annales*, em sua segunda geração (Fernad Braudel, Robert Mandrau), caracterizou-se por uma produção historiográfica predominantemente demográfica. Em 1946 a revista *Annales* muda de nome e torna-se um periódico de ciências sociais: *Annales. Economias, Sociedades, Civilizações*. Já na segunda metade do século XX, por volta do ano de 1969, na transição da segunda para a terceira fase, marca os passos da sua principal fase: a de constituição da Nova História ou da chamada História Cultural (BURKE, 1997).

Este grupo de historiadores, apesar dos embates teóricos e metodológicos travados em oposição ao positivismo e ao marxismo, não refutam suas contribuições epistêmicas para a produção da História Ciência, uma vez que seus pressupostos compreendem um

oduzir conhecimentos aceitáveis, para a época, como

Históricos.

Os historiadores filiados à escola dos *Annales* buscavam em seus trabalhos enfatizar as estruturas sociais vendo seu funcionamento e suas mudanças sem se preocupar com a relação causa/efeito, nem tão pouco, com seu aspecto econômico. Aceitavam uma História total que abordasse os grupos humanos sob todos os seus aspectos e para isso ampliaram a noção de documento (fonte), de ator histórico e de fato histórico. Para o historiador dos *Annales*, a História se faz com tudo o que, pertence, depende, serve, representa e exprime o homem. Além disso, o seu grupo de professores fundadores consideravam que a História deveria estar aberta às outras áreas de conhecimento humano, tanto recebendo como fornecendo saberes. Este processo abriu o debate para a chamada fase interdisciplinar da História, fase esta considerada como mais rica e fértil, pois, abre as portas para a constituição da Nova História Cultural ou fase culturalista da História. Para Vainfas (2002, p. 17), este novo momento da História ciência, fazia dela

[...] uma História problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma História com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista da História. Uma História não preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação.

Assim sendo, chegando o início dos anos 70 temos um paulatino declínio de abordagem dos temas socioeconômicos e demográficos. Tal declínio se justifica, em partes, pelo progressivo aparecimento de temas, até então, pouco estudados no contexto histórico positivista, marxista e até mesmo nos *Annales*. Temas eminentemente desconhecidos como a morte, a loucura, a criança e a infância, a família, a sexualidade, a criminalidade, a delinquência, ganharam notoriedade nas abordagens historiográficas no último quartel do século passado e até hoje povoam o campo de possibilidades de estudos e pesquisas históricas, só que agora sob a abordagem culturalista da História.

Por fim, a concepção mais recente da História denominada de Nova História Cultural, embora prosseguindo a linha de inovação já apontada e caracterizada pelos *Annales*, vai definir-se enquanto nova concepção de produção do conhecimento historiográfico ao propor para a História três pontos essenciais para a sua reformulação e propõe: a) novos problemas, questionando-se ela própria enquanto área do conhecimento

esõ, ao exigirõ modificação, enriquecimento e transformação de setores mais tradicionais da História e, por fim, c) õnovos objetosõ como campo de epistemologia da análise historiográfica (LOPES, 1995).

Este conjunto de novas possibilidades de demanda de estudos históricos requer da nova História Cultural uma definição espaço temporal mais concreta de sua abrangência, assim, a necessidade õde atribuir uma espécie de lugar ao cultural em termos de realidade histórica, um lugar situado entre o econômico, o político e o social, talvez tenha tido sua razão de ser no seu inícioõ (FALCON, 2006, p. 04). No entanto, sabe-se que hoje, esse lugar não existe, assim como tampouco existe uma alocação arquitetônica que permita dizer se a História Cultural está acima, abaixo, ou ao lado de outros aspectos do real.

Observando esta crescente demanda de estudos que incorporam a concepção culturalista da História, Pesavento (2002) expõe que, os trabalhos baseados nesta concepção de História correspondem hoje a aproximadamente cerca de 80% da produção historiográfica nacional. Sendo que, estes trabalhos compreendem desde publicações especializadas, sob forma de livros e artigos científicos, passando por trabalhos apresentados em congressos e simpósios, até as dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades do Brasil.

Chartier (1990, p. 56), é destes historiadores que compreende o Paradigma Culturalista como potencializador de uma nova forma de ver e de fazer a História.

[...] História Cultural como sendo uma tendência historiográfica contemporânea que propõe uma nova forma de interrogar a realidade. Para isso lança mão de novos princípios de inteligibilidade, salientando o papel das representações na criação, manutenção e recriação do mundo social. No entanto, é impossível continuar falando desta tendência historiográfica sem fazer menção ao modo como ela se constituiu.

Constituída pela noção ampliada de fonte histórica, de sujeito histórico, mas, sobretudo, de fato histórico, a História Cultural assume o posto de paradigma da produção do conhecimento histórico no contexto temporal denominado de pós-modernidade sem ter a pretensão de destronar nenhum dos outros modelos teóricos que serviram de esteio para a produção do conhecimento histórico em tempos mais remotos.

Por esta noção ampliada, ela propiciou uma nova forma da História tratar a cultura. Não mais entendendo-á como simples (mera) História do pensamento, mal acostumada a estudar apenas os grandes teóricos (nomes) de uma dada corrente ou escola. Agora, buscava-

ultura como um conjunto de significados partilhados e
construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2004, p. 76).

2.4 Ensino de História, Crise de Paradigmas e História Cultural

Como marca do processo histórico na segunda metade do século XX e anos iniciais do novo século e milênio, um conjunto de transformações se processam no fazer historiográfico, sobretudo, por conta do advento do Paradigma Culturalista. No interior das transformações dos modos de fazer e de escrever a História, materializadas pelo contributo do Paradigma Culturalista. Com isto pode-se atribuir a este conjunto de mudanças como originariamente dependentes da reformulação epistemológica da própria História enquanto Ciência (conhecimentos e teorias científicas produzidas respeitando-se o rigor teórico e metodológico da História) com consequências na reformulação da História enquanto Disciplina (conhecimentos a serem ensinados, aprendidos e apreendidos na educação escolar formal).

No entendimento de teóricos da História como Burke (1991, 1992), Cardoso (1997), Chartier (1990), Hunt (1990, 1992), Pesavento (2004), por todo o século XX, a História Ciência mudou muito tanto do ponto de vista teórico como metodológico. O paradigma Positivista (ou Iluminista) que insistentemente fazia-se revitalizado perde, paulatinamente, espaço para outros modelos teóricos de construção do saber histórico como os *Annales*, o Marxismo e, mais recentemente, o paradigma da Nova História Cultural ou paradigma Pós-Moderno.

A estas mudanças significativas na História, ou a forma de se fazer História, atribui-se inicialmente o crédito ao grupo de estudos históricos inaugurado em 1929 com a *École Annales*, com Marc Bloch e Lucien Febvre. Na segunda metade do século XX (a partir da década de 1960), veio a passar por um período de reestruturação na sua segunda geração por conta da forte influência de Fernand Braudel. E por fim, na sua terceira fase ou geração, na chamada Nova História onde se destacam historiadores como Le Goff e Georges Duby. (BURKE, 1991).

Esta última fase, talvez seja, sem negar o fabuloso contributo das fases anteriores, a que mais mudança empreendeu e ainda vêm empreendendo (reformulações) na História Ciência (aquela responsável pela produção do conhecimento Histórico dito científico), com desdobramentos significativos a serem contemplados ainda na História Disciplina (aquela ensinada nos bancos das escolas de ensino básico, e também superior). Pois, é no interior

as vêm sendo encontradas, haja visto que, a forma de ministrar aulas nesta disciplina é ainda, via de regra, a mesma desde o início do século passado ou até mesmo desde o século XIX, salvaguardado algumas exceções. Por ela, o paradigma que fundamenta a concepção de ensino e de aprendizagem, ainda passa, de um lado, por aulas expositivas visualizando uma História factual, linear e elitista. De outro, um aluno que entende que aprender consiste em memorizar de forma acrítica este currículo (elitista) pela anotação de esquemas explicativos e pela leitura repetitiva destes associadas aos conteúdos ministrados pelo professor. Currículo este que o exclui e o marginaliza frente aos interesses do sistema socioeconômico capitalista.

Essas mudanças na História são evidenciadas, sobretudo, quando emerge do seu interior a abordagem Cultural (da História), que levou à definição do paradigma da Nova História Cultural. Embora, no campo do ensino de ensino de História, estas mudanças ainda precisem de um tempo maior para que possam ser efetivadas no ato prático da ação docente dos professores desta disciplina.

Dentre estas mudanças está a tentativa de incorporação por parte da História ensinada (disciplina) dos contributos do paradigma da nova História Cultural ao campo da produção do conhecimento histórico.

Para Barros (2004, p. 56), a História Cultural ao tratar de uma

[...] diversidade de objetos (Ciência, Cotidiano, Literatura, Arte, etc.); ao considerar os sujeitos produtores e receptores de cultura (sistema educativo, imprensa, meios de comunicação); ao abordar também práticas, processos e padrões, e abrigar em seu seio as diferentes formas de tratamento destes objetos (tem contribuído substancialmente para uma compreensão mais dilatada de História). [grifos nosso].

Por influencia na Nova História Cultural, presenciou-se nas décadas finais do século passado, uma verdadeira, ãcontaminaçãoõ de todo o universo acadêmico, em todas as áreas do saber, de escritos historiográficos forjados neste paradigma. Sob sua influencia, o que passamos a presenciar foi sociólogos, antropólogos, filósofos, médicos, jornalistas, juristas, etc., fazendo escritos nas suas áreas, mais ao mesmo tempo, produzindo pesquisas de cunho teórico metodológico no campo da História. Assim, estas produções deram ambientação histórica a abordagens que até pouco tempo não poderiam ser compreendidas como históricas. Na sala de aula, esta variedade de possibilidades de compreensão histórica, constituídas como currículo real, força a re-elaboração do currículo oficial, que por sua vez repercute nas temáticas de estudo definidas por seus professores. Diante desse ambiente complexo e

ador de História, sofre transformações e, passa a estar marcado pela necessidade de reinstaurar o passado, vindo a dar novo significado a ele, de forma a torná-lo compreensível à luz da sua relação com o presente, mas também com a realidade do alunado. Pois, é a partir do presente que se busca a compreensão de um tempo passado remoto. Como o professor-historiador ou historiador-pesquisador não vivenciou o processo histórico estudado, sua tarefa é procurar os fragmentos e vestígios da História e, por meio destes, (re)construir afirmações possíveis para sua compreensão no presente (BARROS, 2004).

Para Barros (2004, p, 183), o giro do caleidoscópio historiográfico, enfim, ocorre em consonância com as motivações de uma época, com as suas necessidades sociais, com as suas [...] imposições políticas, com a sua capacidade de colocar determinados problemas. Tal situação empreende de alguma forma, em maior ou menor grau, relações entre passado e presente. Essas relações podem ser percebidas na presença de bens culturais (materiais e imateriais), que são produzidos em tempos históricos passados, mas que chegam até o presente sob a égide da memória ou sob alguma forma de registro, que o historiador o transforma em conhecimento, conhecimento este que o professor-historiador se apropria como matéria-prima para ser trabalhada com seus alunos.

Dentro desse processo, a História, embora sofrendo a resistência da permanência do paradigma tradicional (Iluminista), vem conseguindo atrair para seu interior, um grupo cada vez maior de adeptos e seguidores de diferentes áreas do saber. É na incorporação dos conhecimentos produzidos pelas mais diversas áreas que a História Ciência vai se apropriar da categoria Cultura, objeto de estudo preferido da antropologia. A esse novo momento da História Burke (1992) denomina de Nova História Cultural, ou paradigma pós-moderno.

Mas o que possibilitou esta avalanche de escritos que de forma despretensiosa, não tinham a intenção de ser ou de representar escrita historiográfica, mas que ao mesmo tempo se transformaram neste tipo de escrita?

Assim, não é aleatoriamente que a História Cultural tem atraído o interesse de diversos historiadores, de diversas correntes, mas também, de escritores das mais diversas áreas do conhecimento, no século XX. Para entender a recusa ao velho paradigma e a apontar os elementos que justificam a emergência do novo paradigma, Burke (1992, p. 10-20) aponta pelo menos seis pontos em que a Nova História diferencia-se do paradigma tradicional: a) o paradigma tradicional diz respeito essencialmente à História política, a Nova História, como dito anteriormente, preocupa-se com uma História total, onde toda a atividade humana é objeto de estudo da História, ou seja, tudo é histórico, porque é social e culturalmente

onal pensa na História como narração dos grandes acontecimentos, a Nova História preocupa-se em analisar as estruturas; c) a História tradicional olha de cima, a História Cultural, olha de cima, de baixo e de outros ângulos possíveis; d) documentos oficiais e escritos são os que, preferencialmente, interessam ao paradigma tradicional, já o paradigma da Nova História aceita qualquer espécie de documento, principalmente os forjados no interior da massa daqueles considerados como *anônimos*; e) o historiador tradicional explica por meio da vontade do indivíduo histórico, a Nova História preocupa-se com os movimentos sociais, as tendências; e, finalmente, f) o paradigma tradicional considera a História uma ciência objetiva, onde o historiador apresenta os fatos *como eles realmente aconteceram*, já o paradigma pós-renovado não crê na possibilidade de uma objetividade total onde o *relativismo cultural* obviamente se aplica, tanto à própria escrita da História, quanto a seus chamados objetos.

A partir das diferenças apontadas entre o *novo* e o *velho* paradigma historiográfico, nos surge um questionamento: lá na sala de aula, como essa Nova História pode ser modificadora da prática do professor de História? Quais os seus contributos ao ensino de História? No ensino de História, um dos principais contributos da Nova História Cultural, reside na transposição da mesma de História factual, linear e explicativa, para a História Problema, História que contemple os vários e multifacetados campos do saber, contemplando o aluno como ator e sujeito histórico, aproximando História dos seus principais agentes: as massas (FREIRE, 1987). Já que, anteriormente, com o paradigma tradicional, só as grandes personalidades, os grandes *vultos*, na maioria das vezes chefes políticos (faraós, reis, imperadores, presidentes, generais, coronéis), eram considerados atores históricos.

Tal mudança visava, sobretudo, não só dar uma nova conotação epistemológica à História, mas buscava tirar a *História* de seu isolamento disciplinar, de maneira que as formas de pensar e fazer conhecimento em História estivessem abertas às novas problemáticas e às novas metodologias existentes em outras ciências. Esse jeito de conceber a História Ciência/Disciplina contribuiu sobremaneira para o fortalecimento e legitimação do paradigma da interdisciplinaridade.

Em síntese, é a partir dos contributos do paradigma Pós-moderno, que a História vem deixando de ser uma ciência/disciplina preocupada com os meandros políticos da humanidade em tempos históricos remotos (longa duração), para assumir a questão do social e do cultural em todos os tempos históricos mais recentes (História de média e curta duração, ou História do tempo presente). Nela procura, não só, vias explicativas para entender a sociedade, mas também, formas de sociabilidade, nos diversos tempos históricos vividos pelo homem, como

a ser social em constante mutação (transformação). Ser este, que constrói-se historicamente e, com isto, constrói também a (sua própria) História.

Diante do aparente embate de paradigmas com evidente tentativa de legitimação do modelo Culturalista, um problema nos surge e precisamos analisá-los: quais os contributos da nova História no campo da disciplina História no contexto escolar?

No decorrer de todo o século XX, a ciência história experimentou diferentes concepções de materialização da sua escrita. O Positivismo, o Marxismo, os *Annales* e a História Cultural forneceram as bases teóricas e metodológicas para a sua formulação e conseqüente escrita. Embora, na atualidade, o paradigma na Nova História forneça o modelo epistemológico mais recorrente para a escrita da História enquanto ciência, o que podemos perceber é que este modelo consegue agregar no seu interior um conjunto de conhecimentos produzidos a partir dos modelos teóricos concebidos como inadequados, na sua essência, para a formulação de uma problematização coerente no interior da escrita da História em tempos ditos pós-modernos.

Nas últimas décadas a forma de se escrever a História mudou muito em todo o mundo. No Brasil, esse fenômeno, passa a ocorrer nas décadas de 1980 e 1990, mediante o advento da Nova História Cultural e da sua respectiva incorporação enquanto paradigma de concepção teórica da História nos cursos de graduação e de pós-graduação por todo o país. Assim, é neste contexto que podemos observar no último quartel do século passado um grande número de trabalhos que recorrem a este novo paradigma, seja como epistemologia da escrita historiográfica, seja até mesmo como fonte de estudo da evolução conceptual da ciência histórica. O certo é que seja como epistemologia ou como fonte de estudo da História, o paradigma da Nova História Cultural. Isto nos leva a crer que este modelo representa atualmente o que há de mais abrangente em termos de paradigma historiográfico.

A origem da Nova História, pode ser entendida desde 1929 com as primeiras gerações dos *Annales*, onde ali era conhecida como História das Mentalidades. Certamente, um dos pontos que tornou esse paradigma muito utilizado no universo acadêmico foi a incorporação dos conhecimentos interdisciplinares produzidos por outras áreas da produção do saber científico e do diálogo com as demais ciências humanas. Isto fez ampliar a multiplicidade de temáticas para análise da disciplina histórica e também fez ampliar a multiplicidade de fontes (HUNT, 1992).

Ao discutir as mudanças ocorridas na historiografia a partir do surgimento da corrente chamada Nova História, Burke (1991) a caracteriza diferenciando-a do Paradigma Tradicional. Nesta caracterização, o autor termina por levantar os elementos que definem o

e dessa evidente superação da produção do conhecimento histórico tendo o paradigma tradicional como referencia, o autor vem a afirmar que os modos de escrever a História são outros nas últimas décadas. Isto se reflete realmente no universo acadêmico, mas de forma contrária ainda não é utilizada pelos egressos dos cursos de História no seu *metier* enquanto professores desta disciplina nas salas de aulas do ensino básico, embora saibamos que, mesmo de forma mais lenta, tentativas vêm sendo feitas, algumas, inclusive, apontando resultados favoráveis. Buscando compreender este descompasso, Pereira (2004, p. 02) recorre a Burke (1992, p. 321), para afirmar que

[...] a História Nova não é assim tão nova e, desde as suas origens, apresenta problemas relativos à sua definição, posto que os historiadores adeptos desta concepção, estão avançando em um território não familiar, portanto, estando pouco habituados a relacionar acontecimentos e estruturas, cotidiano e mudança, visão de cima e visão de baixo.

Este olhar diferenciado oportunizado pela Nova História, atuando num mesmo campo e objeto de estudo ocorre, sobretudo, porque, este paradigma secundariza a linearidade, a factualidade, o elitismo e o culto ao heroísmo, como marcas definidoras da sua escrita como fazia o paradigma tradicional.

Outros autores também discutem a crise dos paradigmas na historiografia mundial e apontam modelos explicativos mais contemporâneos para a disciplina histórica. É o caso de Cardoso (1997) e Vainfas (1997). Nestes teóricos, os debates relativos à análise dos modelos historiográficos, um denominado de Paradigma Iluminista e o outro de Pós-Moderno, nos chamou atenção e a eles dedicamos algumas análise e reflexões. O primeiro deles diz respeito à História e Paradigmas Rivais de Ciro Flamarion Cardoso. Este teórico caracteriza e conceitua dois paradigmas comumente recorrentes da História durante o século XX: o paradigma Iluminista e o paradigma Pós-moderno.

Para Cardoso (1997, p. 3), o Paradigma Iluminista (ou moderno) encontra-se ameaçado e expõe: “[...] O paradigma ora ameaçado em sua hegemonia ou, segundo os cultores mais radicais da nova história, já destronado poder ser chamado de moderno ou Iluminista. Ao fazer esta afirmativa, entende o autor que esse paradigma teve no Marxismo e no grupo dos *Annales* (de 1929 a 1969) suas vertentes mais influentes e prestigiadas, e agora encontram-se destronados pelo Paradigma Culturalista (concepção esta que ele denomina de Paradigma Pós-moderno.

no, Cardoso (1997) entende que este modelo enxerga a cultura como um conjunto de significados e representações construídos pelo homem, para explicar o mundo. A nova História não nega o contato com outras ciências. A nova História admite o conceito de longa duração, abordado por Chartier (1990, 2002) e não rejeita os temas das mentalidades ou do cotidiano, propostos inicialmente por Marc Bloch e Lucien Febver.

A nova História Cultural dar voz aos anônimos e faz lembrar o que muitos desejam que seja esquecido. Esse novo paradigma tem afeição ao informal, vai onde o paradigma tradicional jamais foi. Admite a circularidade cultural ao contestar o velho paradigma de cultura erudita *versus* cultura popular, sugere ainda em seus estudos categorias como representação e apropriação (CHARTIER, 1990).

No entanto, Cardoso (1997) manifesta-se adepto de uma das formas de manifestação do Paradigma Iluminista: o Marxismo, mas reconhece o que o Paradigma Pós-Moderno representa para o universo da produção historiográfica recente *uma espécie de moda* (grifo nosso). Para ele, a Nova História ao incorporar o elemento cultural deu salto significativo para o topo das produções historiográficas, embora o velho paradigma ainda encontre ilhas de resistência, sobretudo na Escola Frankfurtiana de escrita historiográfica (THOMPSON, 1998).

O outro texto que trata dessa relação, nem tanto amistosa, entre o Paradigma Iluminista e o Paradigma Pós-moderno encontra-se em Ronaldo Vainfas (1997), intitulado *Caminhos e Descaminhos da História*.

Na leitura de Vainfas (1997), o paradigma Iluminista é partidário de uma história científica e racional e, portanto convencido da existência de uma realidade social global a ser historicamente explicada. Já o pós-moderno, apresenta-se como cético em relação a explicações globalizantes, tendendo a enfatizar, em maior ou menor grau, as representações construídas historicamente (BURKE, 1997).

O Paradigma Iluminista leva a cabo a clara tentativa de promover a distinção entre o sujeito e seu objeto de investigação, assumindo a narrativa histórica a função de explicar as sociedades a partir de modelos hipotético-dedutivos de diferentes matrizes, mas sempre com uma visão holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento e à transformação) na análise do objeto. Na nova história, prevalece no plano epistemológico uma certa confusão entre sujeito e objeto, resultado da crença de que o observador/investigador é parte integrante daquilo que estuda. Trata-se do predomínio de um processo epistêmico de interpretação de micro-recortes, secundarizando os grandes fatos históricos. Ainda, sobre a nova história, no seu campo de manifestação inicial: a história das mentalidades, afirma o autor, que essa passou por declínio pelo menos enquanto disciplina ou campo específico de investigação. Tal

igrares para uma nova escola ou nova forma de manifestação da história, hoje conhecida como Nova História Cultural (BURKE, 1997). Diante deste embate, Vainfas (1997, p. 442), entende que, “[...] o tempo, hoje, é menos o de ausência de paradigmas ou de triunfo de um deles sobre o outro do que de embate entre paradigmas rivais”.

Embora Vainfas (1997) entenda não existir qualquer vantagem ou superioridade de um modelo sobre o outro pelo menos em termos epistemológicos, reconhece existir diferença entre eles, e essas diferenças é que fazem deles mais ou menos aceito por aqueles que se enveredam pelos caminhos da história.

Assim, pela renovação conceptual, a História ciência, renovou-se teórico e metodologicamente de forma profunda a partir da reconstrução do tempo histórico pelos *Annales* e de lá para cá não parou mais. No contexto do ensino da História, estas mudanças epistemológicas ou conceptuais acabam por influenciar o professor também pela adesão a um destes modelos teóricos, que por sua vez, o influencia no ato didático-pedagógico e metodológico, já que incorpora as novas formas, fontes, sujeitos e fatos históricos, passando a utilizá-los no seu saber fazer docente.

Por conta desta crise de modelos, nas ciências da educação discutem-se mudanças no seu interior. Por estas discussões, mudanças significativas vêm sendo propostas na prática docente embora com algumas resistências, sobretudo, no ato prático de colocar estes novos experimentos na ação docente no efetivo da profissão professoral.

Porque estes debates e porque propostas de mudanças no ato didático-pedagógico do professor de História?

O interesse em romper com o modelo de História tradicional no campo educacional, sobretudo na História, objetiva romper com a visão de História vinda de cima, elitista, biográfica, qualitativa, construtora de heróis particulares, partidária, comemorativa, cívica, patriótica, uma narrativa justificadora do poder presente. No entendimento de Saviani (2000), embora mudanças venham se processando com vistas promover o desmantelamento destes elementos definidores teóricos do paradigma tradicional, o que se percebe é que, fora do universo acadêmico, a História tradicional (linear e factual) e o modelo de aula tradicional (postulado pelo professor falante e pelo aluno escutante) terminam por ser as mais utilizadas pelos nossos profissionais em educação.

Buscando acompanhar o movimento de renovação e de mudanças, marca do mundo pós-moderno, e também, para abarcar a nova realidade humana, a História teve de se renovar quanto às técnicas, métodos e fontes. Para Saviani (2000) a renovação dos objetos da História,

a, exigiu a mudança no conceito de fonte histórica. As documentações relativas ao campo econômico, social e mental fundiram-se formando um amalgama de fontes antes não imaginadas para o campo da História. Por elas, segundo Chartier (1990), a História contempla agora a curta, a média e a longa duração. Os documentos referem-se à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, às suas crenças coletivas agora também são objetos de estudo dos historiadores, mas não só deles.

Neste aspecto, mesmo ainda no início do século XX, os *Annales* foram engenhosos para inventar, reinventar fontes históricas de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos (DUBY, 1990). Utilizava de maneira ousada e inovadora a documentação e as técnicas das diversas ciências sociais: *da economia*, arquivos bancários, de empresas, balanços comerciais, documentos portuários, documentos fiscais, alfandegários; *da demografia*, registros paroquiais, civis, recenseamentos; *da antropologia*, os cultos, os monumentos, os hábitos de linguagem, os livros sagrados, a iconografia, os lugares sagrados, as relíquias, os gestos e as palavras miraculosas, a medicina popular, as narrativas orais, os processos da inquisição, os testamentos, o vocabulário, o folclore, os rituais; *do direito*, arquivos judiciários, processos criminais, arquivos eleitorais, correspondências oficiais, a legislação; *da arqueologia*, eles continuarão a utilizar as cerâmicas, tumbas, fósseis, paisagens, conjuntos arquiteturais, inscrições, moedas (SAVIANI, 2000). Como a nova História Cultural não só tem suas origens no grupo dos *Annales*, mas incorpora dela, as ampliações no campo de suas abordagens, todas estas fontes, continuam a ser objeto de estudo deste paradigma, somados a outras fontes de ordem memorial como é o caso da História oral e a das narrativas biográficas e autobiográficas, mas também das fontes de caráter iconográfico, como a fotografia.

Se tudo isto é fonte para o novo historiador cultural, porque a maioria dos professores de História só vê o livro didático como fonte histórica para a produção do conhecimento no aluno em sala de aula? Este é muito criticado, mas nenhum professor quer trabalhar sem ele. Mesmo que seja considerado ruim. Assim, este termina sendo visto como «um mal necessário». O que faz o ensino ainda se apegar às velhas práticas? O que deve fazer o professor-historiador para mudar tal situação?

A História Cultural, desde suas origens, lá nos *Annales*, vem a ser a ferramenta indispensável para uma significativa mudança de postura histórica e pedagógica no professor, uma vez que propõe uma abertura significativa no campo de abordagens e de estudo da História. Essa abertura e ampliação do campo dos objetos, das fontes e de abordagens históricas, estão associadas à inovadora proposta teórica da História-problema. Pois, õsem

s *Annales*, sem problema não há História. É o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa, uma vez que, é o problema posto que dará ou construirá a direção para o acesso dos meios de verificação das hipóteses levantadas (VOVELLE, 1982; FURET, 1982).

Se a História-problema é o grande combustível do historiador, porque não é também para o professor-historiador? O que é muito comum em sala de aula, são professores explicando coisas que não foram problematizadas nem por ele, nem tão pouco pelos alunos. O fato histórico não está presente *õbrutoö* na documentação. O historiador não é um colecionador e compilador de fatos. Ele é um construtor, re-elaborador, leitor e intérprete de processos históricos. É o historiador em seu presente que interroga o passado e constrói os dados necessários à prova de suas hipóteses e o mesmo deve acontecer com o professor.

O historiador constrói os seus fatos através das leituras e reflexões que faz das suas fontes. Ou seja, as fontes não *õfalamö* sozinhas. A realidade do passado não é fixa e definitiva. A realidade histórica é apreendida pelo sujeito, não através de elementos intuitivos, inverificáveis e incomunicáveis, mas através de problemas e hipóteses, através de conceitos, que devem ser verificados pela documentação rigorosamente criticada (VOVELLE, 1982; FURET, 1982). À medida que avançamos neste debate, relativo as novas formas de abordagens no campo da pesquisa histórica, mas temos a certeza de que essas mudanças não estão chagando como deveria à profundidade das escolas e do ensino de História no ensino Básico.

Diante do atual quadro, uma pergunta nos persegue, qual seja, por que a prática docente continua a investir nas velhas formas e modelos educacionais? Observando que este questionamento aparece muitas vezes nesta proposta de trabalho nos leva a crer que observá-lo ou discuti-lo à luz do estudo bibliográfico e da pesquisa de campo pode levar-nos a entender o atual estágio das práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio e, no seu interior, as concepções de ensino e de aprendizagem que destas práticas emergem. Assim, o interesse deste estudo está fundado no esforço de compreender os arranjos e desarranjos de paradigmas no campo específico da História ciência e disciplina, procurando descobrir, em particular, se tais desarranjos, em Teresina, transpuseram os muros das universidades e, se de algum modo, foram capitaneados pelos professores de História no ensino básico. Por este interesse, o nosso trabalho objetiva analisar a *õintensidadeö* da renovação do ensino da disciplina Historia numa relação direta entre a universidade e o processo formador, entre o professor e a sua atuação prático-pedagógica e, por fim, entre o aluno e a busca dos saberes escolares, nesta tríade de espaços/sujeitos da construção do



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

los, procuramos caracterizar as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio, atuando na Escola Liceu Piauiense, buscando subtrair delas as concepções de ensino e de aprendizagem que norteia o seu saber fazer docente. Estas análises estão postas nos dois capítulos a seguir: o primeiro faz análises sobre as narrativas professorais tendo os diários narrativos de aula como instrumento de interlocução. O outro capítulo contém as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas pelas quais colocamos os interlocutores do estudo diante da reflexão de sua vida profissional através da análise de algumas categorias de estudo como: processo formativo inicial e continuado, a sua prática profissional e as suas concepções de ensino aprendizagem.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPÍTULO 3 - EVIDENCIANDO NARRATIVAS PROFESSORAIS ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE AULA: O PROFESSOR DE HISTÓRIA DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA

O NARRATIVAS PROFESSORAIS ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE AULA. O PROFESSOR DE HISTÓRIA DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA

Compreender a prática pedagógica do professor de História e, no interior destas, analisar as concepções de ensino e de aprendizagem que delas emergem, corresponde ao objetivo central deste estudo. Para buscar construir esta compreensão tivemos que recorrer a metodologias e instrumentais diferentes de construção de dados primários. Para tentar atingi-lo utilizamos na pesquisa dois instrumentais de construção de dados que põem o profissional da docência em História diante da necessidade de refletir e narrar (ou descrever) sua prática. Um destes instrumentais, a entrevista, exigiu do professor a reflexão do seu saber fazer. O outro, colocou os interlocutores da pesquisa diante da reflexão mais apurada de sua prática, porém, produzida de forma paulatina e processual, já que estas narrativas foram construídas ao longo de um semestre letivo e registradas, respeitando-se as limitações temporais dos interlocutores, em diários narrativos de aula.

As reflexões feitas nos diários narrativos de aula não objetivaram apenas caracterizar as práticas pedagógicas dos interlocutores da pesquisa, buscamos compreender o saber fazer docente pelo ato reflexivo do próprio profissional do magistério. Este processo reflexivo constituiu também em nossa pesquisa, processos auto-formador, sobretudo, tomando a autocrítica, como instrumento produtor de profissionalidade nos interlocutores da pesquisa. Nele não fizemos exigências específicas de registros, no entanto, apontamos exemplos de alguns elementos que poderiam ser fruto destas reflexões.

O campo de análise compreendeu as ações reflexivas dos professores sobre os fatos e situações cotidianas que envolvem seu fazer profissional. Pelos diários narrativos de aula, os professores não só refletiram a sua prática, mas também, buscaram através destas reflexões, elementos de auto-formação profissional. Nos diários não foram apontadas categorias específicas de estudo, os sujeitos levantaram aspectos *sui generis* que deveriam ser refletidos e analisados à luz do seu saber fazer docente cotidiano.

Metodologicamente, julgou-se coerente não expor todo o bloco de registros dos sujeitos interlocutores do estudo. Assim, da leitura e análise destes registros, pinçou-se para reflexão, aqueles julgados mais pertinentes e imediatos ao ato professoral que conceitualmente internalizou-se neste estudo.

da reflexão do seu Saber-Fazer

Analisando as informações encontradas no instrumental de construção dos dados empíricos (diários narrativos de aula), não foi difícil perceber ao longo das narrativas ali construídas pelos professores interlocutores do estudo, que, destes interlocutores, alguns possibilitaram reflexões densamente férteis, observando-se a natureza do objeto. No entanto, outros manifestaram de forma breve seus pensamentos e reflexões em relação ao objeto pesquisado.

Estes instrumentos, as entrevistas e os diários narrativos, propiciaram aos professores interlocutores do estudo, o debate em torno de várias questões que envolvem o universo da prática docente. A partir destas reflexões, os professores pesquisados evidenciaram suas impressões em torno da profissão que exercem, produzindo reflexões outras que pudessem trazer resultados positivos à escola e ao seu próprio ato de ensinar.

Alguns professores demonstraram dificuldades de responder aos problemas levantados, ou ainda, tiveram também dificuldades de compreender alguns dos problemas postos e, ou, também categorias de análise ali levantadas. Embora detectados estes problemas de ordem teórica ou conceitual, não compreendeu objetivo desta pesquisa apontar causas e ou conseqüências dos elementos constitutivos de facilidades ou de dificuldades de análise dos problemas levantados tendo como referencia estes problemas detectados.

A seguir temos os registros encontrados nos diários narrativos de aula dos professores e as reflexões que eles construíram no contato com este instrumental.

3.1.1 Narrativas professorais em Apolo

O professor Apolo compreendeu um dos interlocutores que tiveram dificuldades teóricas (de compreensão) e metodológicas (de registros) quanto ao uso dos diários narrativos. A fim de estimular suas lembranças, vindo assim a facilitar suas reflexões, sugeriu-se alguns temários para início de registros.

Nesse temário sugestivo e estimulador propôs-se à anotação o registro de questões como o trabalho e a prática pedagógica do professor, como os conteúdos são trabalhados junto aos alunos no dia a dia em sala de aula; reflexões feitas a partir do trabalho realizado em sala de aula, observando o que ocorreu nela de positivo ou de negativo, o que aconteceu dentro do previsto e que não estava previsto, o que gostou e o que não gostou; situações õhabituaisõ e õatípicasõ ocorridas, na relação professor-aluno, na escola ou em qualquer lugar desde que a

pois que o professor considere influenciar de alguma maneira no exercício da profissão docente, quaisquer que sejam elas; situações que evidencie possibilidades, limitações, dilemas relativo ao exercício da profissão docente nas múltiplas relações entre os professores e todos aqueles que compõem o universo escolar formal: a escola; situações relacionais (pessoal e profissional) com alunos e companheiros de serviço; experiências: (emoções, acertos, erros, dúvidas, temores, gloria, limitações e superações); ações e práticas pedagógicas; situações de ensino-aprendizagem; situações e estratégias didáticas; projetos pessoais e profissionais; anseios, aptidões e desejos; angústias e dilemas; objetivos educacionais e pessoais; modelos e organização de aula e de tarefas; comportamento dos alunos; relacionamento profissional; investimento profissional; pensamentos e emoções; rotinas e hábitos, entre outros, estiveram presentes. No entanto, as reflexões limitaram-se a poucos fatos e situações. A seguir encontram-se explicitadas algumas destas poucas reflexões feitas pelo professor Apolo no seu diário narrativo.

Em agosto de 2008 realizei mini-seminários com temas históricos ou interdisciplinares.

A partir destes trabalhos, senti que melhorou as ações pedagógicas (minha) como profissional. Os alunos também melhoraram suas notas e participações em sala de aula. Nas turmas de História do Piauí foram realizadas atividades de pesquisa e exercícios. Nos trabalhos de pesquisa surgiram muitas cópias iguais aos dos colegas de turma. Por esta atividade, senti que eles não fizeram um bom trabalho.

Em setembro percebi que as aulas de História Geral melhoraram mais do que em História do Piauí, pois, usei outras estratégias. Mande durante alguns dias na semana os alunos para a biblioteca pesquisar, principalmente, aqueles alunos que não tinham materiais como os textos ou o livro didático para o estudo da nossa disciplina. Aqui na escola, o acesso aos conteúdos de História ocorre, via de regra, pela aquisição de fotocópias de textos (material de leitura) disponibilizados pelos professores em fotocopadoras existentes na escola ou nas suas proximidades, ou ainda, quando sugerimos aos alunos que façam pesquisas.

O professor Apolo, ao expôs que em agosto de 2008 realizou mini-seminários com temas históricos ou interdisciplinares, refletindo o uso desta estratégia de ensino e aprendizagem, entendeu que, por estes mini-seminários, houve significativa melhoria no ensino da disciplina. Para o professor Apolo esta melhora pode ser sentida inclusive nas suas ações pedagógicas como profissional da docência, pois, de forma imediata, isto repercutiu no aprendizado dos alunos, uma vez que, também melhoraram suas notas e participações em sala de aula.

Embora tenha percebido melhorias, apontou a existência de problemas com esta estratégia: uma porque nem todos os alunos concordaram em participar; outra porque, dos que concordaram nem todos participam efetivamente, por fim, muitos apresentam partes do

atizadaõ fruto de uma (falsa) õaprendizagemõ ocorrida via processos de õmemorizaõõ. Embora tenha concentrado esforços reflexivos na identificação dos problemas que, geralmente, ocorrem nos seminários, o professor não explicitou o que fez para superá-los.

Refletindo sua ação quanto à recorrência a trabalhos de pesquisas como estratégia de ensino e de aprendizagem, para colocar os alunos diante dos conteúdos via leituras e exercícios, apontou o professor que nas turmas de História do Piauí foram realizadas atividades de pesquisa e exercícios. Demonstrando um problema bastante comum identificado em estratégias de ensino que sugerem aos alunos o recurso da pesquisa, o professor Apolo identificou que nestes trabalhos, muitos são cópias uns dos outros. Isto leva a crer que poucos fazem com seriedade este tipo de trabalho, enquanto que uma parcela significativa da turma, apenas copia dos colegas que fizeram. Por este tipo de estratégia de ensino e de aprendizagem concluiu o professor Apolo: õPor esta atividade, senti que eles não fizeram um bom trabalhoõ.

Assim como nos problemas detectados no uso dos seminários como estratégias de ensino e aprendizagem, o professor Apolo não explicitou mais uma vez o que fez para superar esta dificuldade com vistas a produzir melhorias no seu ato pedagógico.

Observando o problema apontado pelo professor Apolo no que tange ao uso da pesquisa como estratégia de ensino e de aprendizagem, sobretudo naqueles trabalhos de pesquisa que têm a Internet como fonte de consulta, o que se pode constatar é que poucos alunos fazem a pesquisa e a maioria da turma apenas copia o trabalho destes que a fizeram. Como se não bastasse, estas pesquisas ficam no campo da consulta a sítios eletrônicos na grande rede de computadores, sem posterior análise, reflexão ou õfiltragemõ dos dados que realmente interessam do objeto dado para a pesquisa por parte dos alunos. No caso dos professores, estes trabalhos, muitas vezes se quer, chegam a ser lidos (até mesmo porque muitos são cópias). Esta situação demonstra que poucos alunos vão às bibliotecas fazer este tipo de consulta bibliográfica. No caso de algum tipo de pesquisa de campo sugerido pelo professor, estas dificuldades aumentam ainda mais, sobretudo, pela falta de critérios e domínio de metodologias adequadas na orientação dos professores. Tal ausência de critérios e domínio metodológico tem reflexos diretos na aplicação da pesquisa pelos alunos. Como estas pesquisas não são muito fáceis de serem realizadas, os alunos preferem recorrer aos sítios de consulta eletrônica.

Ainda em relação à tentativa de construção de uma prática pedagógica mais positiva na ação docente, o professor Apolo expôs ter percebido melhora significativa nas aulas de História Geral quando comparadas com História do Piauí. Este resultado pode estar

de contato com o conteúdo da primeira em relação à segunda, já que o poder público no ensino médio disponibiliza livros de História Geral e do Brasil, mas não disponibiliza livros de História do Piauí para a sua clientela.

Observando o exposto pelo professor, houve indicativo de melhora, buscamos compreender os elementos favorecedores desta melhora. Diante disto surgiu a necessidade de questionar o que teria feito o professor para esta melhora?

Para o professor Apolo, variar as estratégias de ensino, parece produzir resultados positivos no seu saber fazer. Buscando colocar os alunos diante do que tinha planejado para determinado conteúdo, o professor Apolo, naquele mês, recorreu a estratégia de mandar durante alguns dias na semana os alunos para a biblioteca pesquisar. Parte desta estratégia residiu na necessidade de colocar os alunos que não tinham materiais da disciplina como os textos ou o livro didático.

Diante do exposto pelo professor, podemos constatar que, o programa federal de distribuição de livros didáticos para o ensino médio apresenta problemas, uma vez que, no ensino de História neste nível de ensino, assim como no ensino fundamental, existem recursos disponibilizados para compra de livros didáticos de História Geral e do Brasil. Estes recursos são disponibilizados pelo Ministério da Educação ó MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação ó FNDE, que repassa os recursos para o Programa Nacional do Livro para ao Ensino Médio ó PNLEM.

Já no caso da disciplina de História do Piauí, como corresponde ao ajustamento de conteúdos do currículo local e regional, não tem livro didático. O acesso a estes conteúdos ocorre, via de regra, pela aquisição de fotocópias de textos (material de leitura) disponibilizados pelos professores em copiadoras existentes na escola ou nas suas proximidades, ou ainda quando sugerimos aos alunos que façam pesquisas.

3.1.2 Narrativas professorais em Belarofonte

O professor Belarofonte assim como o professor Apolo apresentou dificuldades iniciais na compreensão da dinâmica de funcionamento dos diários narrativos de aula no contexto da pesquisa de campo. A seguir temos algumas reflexões feitas pelo professor Belarofonte depois de alguns esclarecimentos a respeito do que deveria ser registrado nos diários. Outrossim, compete lembrar que, para cada professor interlocutor do estudo, foi disponibilizado um texto esclarecendo elementos conceituais e metodológicos envolvendo o

participantes da pesquisa. Construindo as narrativas a partir de uma espécie de introdução, assim narrou o professor Belarofonte:

Algumas ocorrências/situações narradas a seguir chamaram-me atenção e posteriormente, fizeram-me refletir em função dos seus desdobramentos. Certas situações de sala de aula, às vezes, à princípio, parece-nos sem importância. Entretanto, ao serem relacionadas à determinados resultados dentro do contexto do processo de ensino e aprendizagem, vão, aos poucos, adquirindo uma conotação tão abrangente que nos obriga a uma reflexão muito interessante e também mais aprofundada.

A seguir, buscando evidenciar em reflexões mais apuradas as lembranças selecionadas em memória, o professor Belarofonte passou a elencar algumas questões a serem consideradas com vistas a análise do seu saber fazer.

Agosto, dia 09, sala 18, escola Liceu Piauiense ó tarde.
Após iniciar um trabalho em grupo em História, um aluno (Francisco Marcus), levantou-se e saiu da sala. Interpelado por mim no corredor, mesmo sob ameaça de ficar sem nota no referido trabalho, o aluno não retornou à sala de aula. Por falta da nota deste trabalho o aluno ficou de recuperação em História e não conseguiu ser aprovado.
A despeito deste caso, conversando com outros colegas professores, tomei conhecimento de que o referido aluno também faltava excessivamente em aulas de outras disciplinas e não costumava fazer as provas escritas e assim ficou reprovado.
Refletindo sobre estes e outros casos semelhantes, foi inevitável a pergunta: foi culpa do aluno? Ou todos nós falhamos?

O professor Belarofonte, dentre as reflexões que fez sobre o seu campo de atuação docente, demonstrou grande preocupação com a qualidade do ensino público, sobretudo, o ensino noturno, que, no seu entender, vem sendo secundarizado pelos gestores da educação em nível estrutural, mas também pelos professores que ali atuam em nível de qualidade.

Sobre esta modalidade de ensino, expôs:

Liceu Piauiense, turno noite, segundo semestre de 2008.
Já faz décadas que venho pensando, refletindo ano após ano, sobre os diversos problemas que interferem negativamente no ensino noturno na Rede Pública Estadual, como relataremos a seguir: aulas com menos tempo de duração; salas vazias nos primeiros e últimos horários; frequência irregular da maioria dos alunos; baixo rendimento; evasão escolar; elevado índice de reprovação, entre outros, são alguns dos vários fatores que agem negativamente no ensino noturno. Às vezes, e isto não é raro, muitos alunos estão na escola, mais não permanecem em suas salas de aula. Será que realmente o aluno está desinteressado ou as aulas não estão o atraindo? Será que nós, professores, estamos oferecendo a eles uma aula interessante, falando sua linguagem, oportunizando-lhes conteúdos significativos? Será que cada professor está tendo a humildade de rever a sua prática pedagógica? São muitas as indagações para as quais precisamos encontrar, com urgência, respostas/soluções que possam revitalizar o ensino médio noturno antes que seja tarde demais.

Belarofonte, infere-se várias possibilidades de análise. Nelas destacamos a necessidade do professor estar atento ao que ocorre constantemente na sala de aula, já que, nela, a todo instante, ocorrem situações aparentemente sem importância, no entanto, elas podem adquirir dimensões maiores no contexto do processo de ensino e de aprendizagem em função de seus desdobramentos na formação (positiva ou negativa) do alunado.

As reflexões do professor Belarofonte colocam em evidência alguns problemas à qual a educação brasileira vivencia e precisa reverter esta condição. Primeiro, a questão da indisciplina por parte dos alunos e o desrespeito tanto para com eles próprios como para com os pais e os professores no interior das escolas. Segundo, a incapacidade dos professores de reverterem esta condição, uma vez que atribuem à família o papel de educar, de disciplinar e de ensinar os valores de respeito e da moral aos filhos.

No caso exposto pelo professor Belarofonte, o grande objeto de reflexão situa-se na indagação que ele próprio faz sobre onde quem é a culpa? É do aluno que é desinteressado ou é de todos que fazem o sistema educacional?

Sobre a reprovação deste aluno, o resultado para ele não poderia ter sido deferente se nós professores e educadores, coordenação e direção da escola, tivéssemos dado a ele uma atenção mais individualizada, interagindo com sua família? Fica a interrogação.

Para o professor Belarofonte, os problemas que interferem na qualidade da educação não são tão novos, sendo muitos deles discutidos a anos sem a adoção de medidas capazes de superá-los por parte dos gestores da educação no país.

À luz de sua compreensão, Belarofonte elenca o que ele considera os fatores que mais fortemente contribuem negativamente para a qualidade do ensino público, sobretudo no expediente noturno de aula: a) aulas com menos tempo de duração; b) salas vazias nos primeiros e últimos horários; c) frequência irregular da maioria dos alunos; d) baixo rendimento; e) evasão escolar e, f) elevado índice de reprovação.

Para o professor Belarofonte, associados aos fatores mencionados, não são raros, alunos estarem na escola, sem no entanto, frequentarem ou não permanecem em suas salas de aula para desenvolver as atividades que ali deveriam ser executadas.

Buscando compreender este problema, o professor Belarofonte lança sobre ele, mas também sobre aqueles que exercem o papel de educador alguns questionamentos: Será que realmente o aluno está desinteressado ou as aulas não estão o atraindo? Será que nós, professores, estamos oferecendo a eles uma aula interessante, falando sua linguagem,

icativos? Será que cada professor está tendo a humildade de rever a sua prática pedagógica?

Para Belarofonte, são muitas as indagações para as quais precisamos encontrar, com urgência, respostas (soluções) que possam revitalizar o ensino médio noturno antes que seja tarde demais. Em suma, a preocupação do professor Belarofonte sobre a atual condição conceitual do ensino público também foi colocada à luz de suas reflexões, só que o mesmo concentrou esforços na crítica à real situação do ensino público noturno. Pois, para o interlocutor, a mesma encontra-se em situação *õcaóticaõ* e requer atenção especial do poder público, atenção esta que não pode esperar mais sob o risco de ser irreversível.

Como podemos observar, as reflexões (interessantes) a respeito da real situação do ensino público noturno, estão fundamentadas na experiência e na vivência do professor neste nível e modalidade de ensino na escola Liceu Piauiense e têm por objetivo promover reflexões outras, sobretudo com vistas a chamar a atenção não só dos agentes públicos responsáveis pelo direcionamento *õgestorialõ* da educação, mas, sobretudo, dos professores que podem ministrar aulas melhores e, portanto, mais atrativas.

Por fim, podemos inferir que, em menor grau, precisamos construir processos de conscientização do alunado, clientela mais prejudicada com a eventual falência deste modelo de educação pública, que via de regra busca esta modalidade de ensino apenas para concluir o ensino médio e, no interior desta clientela, muitos não tomam este ensino como possibilidade de construção intelectual, pessoal, profissional e cidadã. Ou seja, o professor sugere um conjunto de questões e problemas relativos a esta modalidade de ensino que devem ser refletidas, construindo-se soluções, apontando assim para a revitalização do ensino público como um todo.

3.1.3 Narrativas professorais em Cronos

O professor Cronos, dentre os interlocutores, foi o que menos dificuldades teóricas e metodológicas apresentou em relação aos diários narrativos de aula. Cronos foi o que abraçou a proposta de trabalhar com os diários como elemento de construção de dados e de auto-formação profissional de forma mais diferenciada (e qualitativa). Este interlocutor fez várias reflexões sob diferentes situações relativas ao exercício da docência e sua relação com espaço formal de sua legitimação: a sala de aula.

A despeito da produção das reflexões e narrativas no diário, o professor Cronos, assim como Belarofonte, criou uma introdução antes de iniciar os relatos e, sobre a importância de

o deste instrumental de construção de dados e de auto-
formação profissional, expôs:

Desde o princípio, considerei interessante a proposta de produção de um diário narrativo de aula onde pudesse registrar todas as atividades desenvolvidas, perspectivas abordadas, receptividade e, principalmente, os anseios e expectativas minhas e do alunado. Como professor, sinto-me inserido, ajudando a protagonizar todo o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando bem de perto as rápidas transformações verificadas em nossa sociedade, no mundo do trabalho, na produção do conhecimento e no próprio processo histórico.

Embora concordando com o professor em relação ao contexto atual que impõe rápidas transformações à sociedade, apontamos que, *na* e *para* a escola, estas transformações, sobretudo aquelas que implicam a incorporação de novos processos didático-pedagógicos (por conta das novas tecnologias fruto do advento da pós-modernidade), demoram um tempo bem maior para chegar à escola quando comparada com o seu processo de criação e consumo social. Como expõe Chartier (2002) elas só se dão, pelo menos, em *medida* e/ou *longa* duração. Ou seja, nas escolas públicas, estas transformações não têm chegado com a velocidade e com a qualidade que desejamos.

Prossegue o professor Cronos em reflexões acerca da relação ensino, sala de aula e escola.

Na sala de aula, encontramos um verdadeiro laboratório de demandas sociais, intelectuais e econômicas. É nela, que constatamos também as permanências (e rupturas) nas estruturas (sócio) históricas. O professor, às vezes, não tem a dimensão do seu papel em todo esse processo, não percebe que é um dos elos mais importante entre o mundo do trabalho, social e das mentalidades e o mundo dos alunos, às vezes tão estranho, tão distante dessa realidade vivida em sala de aula. [grifos nossos].

Por outro lado, por estarem tão próximos dos alunos, são culpabilizados por todas as frustrações, pelo desânimo e pela terrível rotina que marca o dia-a-dia das escolas, pelo descompasso entre o processo ensino-aprendizagem e os avanços tecnológicos do mundo do trabalho do mundo capitalista.

Embora com as dificuldades inerentes ao trabalho docente, e por causa delas, há um permanente movimento de superação, de busca por uma escola mais democrática e que tenha como principal pressuposto a inclusão social, pois só assim, poderemos pensar uma sociedade menos desigual e mais fraterna.

Pela sua heterogeneidade, a sala de aula representa o espaço da diversidade e nela pode-se observar um verdadeiro laboratório de demandas sociais, intelectuais e econômicas. Para Cronos, pelo que se constrói na sala de aula, o aluno pode perceber as permanências e rupturas nas estruturas sociais dentro de um contexto histórico. No entanto, para que isto ocorra de forma satisfatória, é preciso que o professor compreenda a importância da dimensão

lo esse processo, uma vez que o trabalho do professor repercute na formação cidadã do aluno preparando-o para o mundo do trabalho e das relações social.

Cronos também reconhece à necessidade de se rever a questão da culpa atribuída aos professores pela (má) qualidade do ensino que temos. Para Cronos, por estarem próximos aos alunos, os professores não podem ser õculpabilizadosö por todas as frustrações, pelo desânimo e pela terrível rotina que marca o dia-a-dia das escolas, assim como também, não podem ser culpados òpelo descompasso entre o processo ensino-aprendizagem e os avanços tecnológicos do mundo do trabalhoö impostos pelo modo de produção capitalista.

Para Cronos, embora seja uma profissão permeada por dificuldades, o profissional da docência tem que estar òem permanente movimento de superação, de busca por uma escola mais democrática e que tenha como principal pressuposto a inclusão social, pois só assim, poderemos pensar uma sociedade menos desigual e mais fraternaö.

A despeito do modelo de aula expositiva, costumeiramente utilizados pelos professores no seu dia a dia, porque é mais prática, embora bastante criticada, explica:

A aula expositiva ainda é a principal referência no processo ensino-aprendizagem e (mesmo assim), dependendo de todo um contexto, pode alcançar um resultado satisfatório, quando se estabelece uma relação com o interesse específico dos alunos, sua realidade, anseios e expectativas. Por outro lado, é indiscutível que a aula expositiva, às vezes, cai numa òrotina burocráticaö, que cansa os alunos e o próprio professor (pois nelas), faltam ferramentas que poderiam ser utilizadas pelos professores e que as tornariam mais dinâmicas e com resultados mais concretos (para o principal agente do processo de aprendizagem escolar formal: o alunado). [Grifos nossos].

A pouca ou quase inexistente variação de modelos de aulas, sobretudo aquelas que demandam mais trabalho na sua elaboração pelos professores, mais também, demandam maior esforço participativo do alunado, levam à aulas ditas òtradicionais, aqui conceituada pelo professor interlocutor como òrotina burocráticaö.

Assim como o professor Apolo, o professor Cronos também analisa a proposta metodológica do uso de seminários com alunos do ensino médio sob a perspectiva positiva e negativa. Para o professor Cronos, este instrumental pode ser visto sob uma dupla função tanto para o professor como para os alunos, pois, via de regra, enquadram-se como instrumental produtor de òprocessos interativos de ensino e aprendizagemö, mas também como òmecanismo de avaliação do alunadoö pelo professor. Já quanto a suas limitações, esta reside na permanência do paradigma de aprendizagem forjado na òmemorizaçãoö e da òauto-

o histórico (aos quais estão inseridos mas não têm consciência).

Assim, para o Cronos, os seminários representam um momento de interação e também apresenta-se como uma atividade didática e pedagógica muito interessante, porque condiciona os estudantes a estudarem o tema proposto, uma vez que, por este instrumental de ensino e aprendizagem, eles terão que apresentar um conteúdo para o professor, assim como também para os colegas de turma, apresentação esta que está sendo avaliada, assim, o desempenho positivo do aluno se faz necessário.

Para o professor Cronos, o processo de ensino e aprendizagem tem que ser revisto sob alguns aspectos, sobretudo, naqueles que levam o aluno a entender o que é aprendizagem e que, neste processo, tanto professores como alunos podem aprender mutuamente no ambiente escolar como preconizava Gilberto Freire ao afirmar que não existe docência sem discência.

Alguns alunos ainda não têm o domínio do paradigma de que o aprendizado parte deles (alunos) e não como sempre foi posto, que os conhecimentos e saberes partem do professor para o aluno. Infelizmente a consciência por parte dos alunos que eles também são detentores de importantes saberes não ocorre entre eles. Por fim, os professores também ignoram que podem construir novos conhecimentos e saberes aprendendo com seus alunos. [Grifos nosso].

No que tange aos métodos e técnicas de avaliação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, tanto o professor Cronos quanto o professor Apolo, compreendem que o sistema de avaliação das escolas públicas é muito falho e não comporta critérios reais e humanos de avaliação do alunado.

No geral adotamos um sistema de avaliação que não avalia. Na realidade o que fazemos concretamente ainda é forçar o aluno a armazenar conteúdos e informações via processos de repetição, reprodução e memorização, que serão cobrados posteriormente a cada mês nas provas.

A despeito da questão da sistemática de avaliação, embora alguns professores apontem que fazem avaliações diferentes com o objetivo de diminuir os índices de reprovação e também de melhorar o aprendizado dos alunos, todos acabam ficando refém deste modelo falho, por um conjunto de situações.

No caso das provas dissertativas, via de regra, estas ficam sem respostas pela maioria dos alunos, que não as respondem por que não têm o hábito tanto da leitura como da escrita. Já no caso das provas com questões de múltipla escolha, mesmo sem terem estudado, os alunos as responde, uns por terem estudado e acompanhado a aplicação da disciplina no

s conteúdos. Outros as respondem apenas acreditando no õchutometroõ como mecanismo de resposta, mesmo pouco confiável, mas acreditam.

Se no caso das avaliações dissertativas, boa parte das provas são entregues sem respostas porque requerem um aprendizado mais sistematizado dos alunos, no caso das provas objetivas com questões de múltipla escolha, às vezes, os alunos também às entregam sem responde-las, por que não sabem, ou, simplesmente, porque têm õpreguiçaõ de ler e responder, ou ainda, por que não têm nenhum compromisso com a aprendizagem. Há casos ainda onde, se quer sabem ou se propõem a responder apenas usando o õXõ para marcar as eventuais respostas dentre as possibilidades postas. Parte disto ocorre por que eles (o alunado) não têm preparo ou não foram conscientizados da importância da educação para eles como instrumento capaz de redirecionar a vida de cada um deles.

Atribuir aos alunos a culpa pelos problemas enfrentados pela educação não resolve por si só tais problemas. Conscientizar os alunos quanto a importância da educação é papel da escola e não o inverso como muitos educadores imaginam. Se os alunos chegassem prontos e conscientes à escola, uma coisa é fato, estes alunos não precisavam vir à escola construir saberes, conhecimentos e comportamentos sócias desejáveis.

Analisando a fala do professor Cronos, podemos inferir que, os papéis a serem executados dentro do espaço educacional formal (escolar) precisam estar claros para as partes que compõem a escola, sobretudo aos sujeitos formados, treinados e pagos para faze-la com qualidade. Nesta conscientização, em relação aos papéis dos sujeitos ali envolvidos, não é o aluno que está ali para ensinar, conscientizar, gerir, transformar. Pelo contrário.

Como o Liceu Piauiense é uma escola pública õtradicionalõ na formação em nível médio de alunos das classes sócias õmédiaõ e õmédia baixaõ (conforme classificou o próprio Diretor em questionário de caracterização do perfil da escola), para concorrerem aos três principais vestibulares de Instituições de Ensino Superior do Estado (UFPI, UESPI e IFPI), o sistema de avaliação apresenta mais agravantes de distorção deste processo, pois, boa parte dos conteúdos são trabalhados sob a forma de õdicasõ e õbizusõ, empreendendo sob o alunado uma espécie de treinamento para a aprovação nestes certames. Por este instrumento metodológico de ensino, se secundariza o aprendizado mais critico, reflexivo e com vistas à formação cidadã e autônoma do alunado.

Desta forma, para o professor Cronos, no ensino do Liceu Piauiense, privilegiam-se os ãbizusø e as informações pré-formatadas, prontas, trazidas pelos professores. Isto em parte, tem excluído a reflexividade do processo de ensino e aprendizagem nos alunos, mas também, dos próprios professores na hora de elaborar as suas avaliações.

avaliação é reflexo (herança) de um ensino que não tem como pressuposto a compreensão do aluno do processo histórico à qual faz parte. Para Cronos, supervalorizar a memorização e o acúmulo de informações vai de encontro às críticas feitas por Freire (1987) na concepção bancária de ensino. Para Cronos, neste modelo de ensino, o alunado sente-se duplamente frustrado, primeiro por que não faz parte da História que se narra, segundo por não conseguir entender e assimilar, portanto, aprender o todo o conteúdo dado.

Aprofundando as reflexões em torno da propagação da cultura da preparação da escola privada como escola preparatória do alunado para o ingresso no ensino superior, conforme explicitado nos espaços midiáticos que exploram cada vez mais o número de alunos aprovados nos principais vestibulares do Estado, expõe o professor Cronos:

Percebemos que os alunos que fazem opção por humanas nos vestibulares têm um interesse e uma participação mais efetiva nas aulas. Além disso, tem também uma questão que deve ser ressaltada, é que, a escola pública mesmo quando conta com uma excelente estrutura e com bons professores, não é vista como uma escola preparatória para o Vestibular. Mesmo assim, as aulas de revisão, as questões comentadas têm uma receptividade muito boa e servem de estímulo e motivação para a maioria da turma.

Preocupado com este aligeiramento do ensino médio nas escolas públicas. aligeiramento este, com vistas a concentrar esforços na preparação do alunado em geral para disputar espaço no mercado de trabalho via acesso às principais universidades do Estado, o professor aponta que as feiras culturais e as atividades extra-classe ajudam bastante a quebrar tal concepção (de ensino por dicas e bizus), vindo a produzir um aprendizado mais concreto, portanto, mais perceptível e mais real ao universo (histórico e social) do alunado. Para o nosso interlocutor

A Feira Cultural, por se constituir numa atividade extra-classe e com trabalhos mais práticos, que envolvem construção de projetos, produções e apresentações diversas, têm uma participação mais efetiva e entusiasmada de todos os alunos. Com certeza, todos os alunos que participam das feiras culturais aprendem na prática muito daquilo que em sala de aula só é visto na teoria e, esse aprendizado, é bastante duradouro e importante na sua formação enquanto estudante, além de proporcionar a realização de trabalho em equipe e integração entre eles.

Os resultados positivos em atividades de ensino e aprendizagem com o perfil das feiras culturais, ocorre, via de regra, por que nelas os alunos trabalham nestes espaços com conhecimentos concretos, ao contrário do que costumeiramente é trabalhado em sala de aula, ou seja, com conhecimentos meramente teóricos, portanto, muitos deles, extremamente,

o mais interativo ocorre, sobretudo porque nas feiras culturais, os trabalhos são feitos buscando, via de regra, um aspecto lúdico muito forte e de grande importância na formação de todos os jovens, pois, assim estes conhecimentos são vistos dentro de uma ótica real e contextualizada.

Como a temática de reflexão perpassa a discussão em torno de saberes e conhecimentos mais próximos e concretos, portanto, mais contextualizados, o interlocutor aponta que, em geral, nas turmas com que ele trabalha, fica evidente um certo distanciamento dos alunos pelo interesse do estudo de História do Piauí e dos conteúdos que abordam questões Regionais. Fazendo alusão à dificuldade do aluno em demonstra interesse pela História, sobretudo esta História regional, expõe o professor:

Contraditoriamente, os alunos não dispensam o mesmo interesse por nossa História, quando comparada,, por exemplo, com a História da Grécia Antiga. Se fizermos um estudo comparando entre a nossa mitologia (referindo-se as nossas lendas urbanas e rurais) e a mitologia grega, ambas são extraordinariamente ricas, mas os alunos não percebem dessa forma. [Grifos nossos].

Infelizmente, essa visão é fruto de uma História produzida pelo òHomemò, de etnia/raça òBrancaò, de origem òEuropéiaò, vinda de espaços òCivilizadosò e, com um nível cultural e tecnológico superior ao nosso.

Claro que essa concepção da História, da nossa História, já vem mudando ao longo das últimas décadas. Hoje já percebemos o nosso Estado como um Estado rico, com grande capacidade de desenvolvimento, com riquezas naturais, culturais, econômicas e muito promissoras.

Mesmo assim, temos ainda de trabalhar muito para reverter o estigma, o preconceito e o complexo de inferioridade inculcado nas mentes dos povos colonizados (referindo-se a povos com perfil do latino americano). [Grifos nossos].

O papel e a importância dos Gestores (diretores) e da coordenação pedagógica da escola, também suscitaram reflexões do nosso interlocutor observando-se os interesses de todos os atores da escola na construção de uma metodologia educacional que atenda a demanda do alunado.

Para o professor Cronos, os insucessos administrativos e de ausência orientação pedagógica nas escolas públicas ò[...] ocorre, às vezes, por que não há uma separação muito clara entre as questões burocráticas e administrativas das questões didáticas pedagógicasò, no interior da escola. Apontando acúmulo ou desvio de funções, o interlocutor aponta o caso do Liceu Piauiense e diz: ò[...] um coordenador pedagógico não deveria rodar provas, ficar controlando horários e outros pormenores, essas atividades não necessitam de formação especializada na área de educaçãoò.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

do colégio, trabalhando com professores capacitados e reconhecidos pela atividade que desenvolvem podem acompanhar mais de perto as ações realizadas com vistas a colher melhores resultados (no processo de ensino e aprendizagem). [Grifos nosso].

Além do mais podem, principalmente, fixar metas, propondo mudanças na ação docente, sobretudo, criando estratégias de ensino e aprendizagem a serem instrumentalizadas em sala de aula, com vistas a produzir resultados positivos na educação. A coordenação pedagógica pode também articular um trabalho interdisciplinar mais efetivo, uma vez que hoje este ocorre de forma isolada entre um e outro professor.

Como estratégia e mecanismo de superação das dificuldades em gerir melhor a escola, assim como também de proporcionar um melhor acompanhamento didático e pedagógico no trabalho dos professores e na orientação dos alunos, o professor interlocutor sugere que

[...] deveria existir um diretor administrativo e um diretor pedagógico, cada um com suas atividades bem delimitadas sem perder a noção de que o bom funcionamento de uma escola e, conseqüentemente, da educação, envolve todo um processo de reconhecimento do trabalho em equipe.

Já quanto à postura do professor do ensino médio e seus modos de atuação, expõe a seguinte reflexão: ò[...] os professores às vezes parecem aqueles òsoldadosö que no òfrontö, estão sempre na linha de frente, frente a frente com os inimigos (os alunos)ö. (Grifos nosso). Para o interlocutor, o professor age em sala de aula, na relação direta com o aluno, via de regra, apontando eventuais desvios de conduta ou de comportamento dos mesmos, ou ainda atribuindo-lhes culpa pelo fracasso de rendimento nas avaliações, sem nunca se preocupar em fazer reflexões em torno de sua prática. Assim, o professor mais aponta defeitos ou busca culpados no processo de ensino, do que faz -auto-reflexãoø sobre os seus atos na sua atuação profissional.

Para o interlocutor, se os professores têm sua parcela de culpa por desajustes nos processos de ensino e aprendizagem, por outro lado, sobre eles, existe todo um conjunto de fatores que os pressionam nesta direção (de desajustes no exercício da função). Assim, para o interlocutor, os professores

São aqueles atores do processo de ensino e aprendizagem que estão ali, diante dos alunos, no dia-a-dia, enfrentando toda sorte de dificuldades, com suas atividades limitadas, submetidos a jornadas de trabalho estafantes, extenuantes, que às vezes, não sabe se a sua atividade profissional é um trabalho intelectual ou um trabalho braçal. Ou seja, que necessita mais de preparo físico do que do preparo intelectual. Pior, sem, se quer ser reconhecido financeiramente por isto.

ssora Deméter não omite e nem falseia a realidade da condição docente no país, sobretudo na educação pública. Os professores no contexto educacional, ão são bombardeados de todos os lados: pelos alunos, pelos pais, pelo diretor, pelos coordenadores, pelos gestores, todos têm seus olhares fixos na figura do professor que, por sua vez, são vistos como bodes expiatórios de tudo que é mazela detectada na escola e, conseqüentemente, na educação. Em síntese, ão se a escola vai mal, se a educação está mal, muitos entendem que é por culpa dos professores.

Como se não bastasse, o professor é obrigado a conviver constantemente com uma espécie de inversão de valores e de papéis na escola, uma vez que, na sua relação profissional com os alunos ão ocorre algo muito interessante [...], uma relação de amor e ódio, de amizade e de reconhecimento, de antipatia e de simpatia (de amor). No espaço da sala de aula observamos ainda que, durante todo o período letivo, alguns alunos pouco se preocupam com o aprendizado e conseqüentemente com a sua aprovação. Quando chega na reta final do período letivo, estes alunos tomam chegada do professor buscando mecanismo de aprovação a qualquer custo. Quando não conseguem, imediatamente atribuem ao professor culpa pela sua reprovação como se o mesmo tivesse interesse em reprová-los. Na fala do professor Cronos pode ser identificada, exemplo desta relação conflituosa: [...] ão têm dias que o aluno é o ãvilão e noutros, principalmente nos dias de prova, essa relação de inverte, e o professor passa a ser o ãvilão e o aluno a vítima.

Assim, é neste emaranhado complexo e difuso de situações, que se desenvolve o ato pedagógico de ensinar e aprender. Por estas relações, os professores constroem *habitus* que internalizados como novos saberes que, posteriormente, serão utilizados para solucionar situações inesperadas que demande do professor o domínio de estratégias pedagógicas para resolver as mais diferentes situações de crise que podem vir a ocorrer no ambiente escolar.

3.1.4 Narrativas professorais em Deméter

A professora Deméter concentra esforços reflexivos na sua atuação docente tomando-a como uma atividade bastante prazerosa, embora venha a pontuar problemas relativos a atuação docente como os baixos salários, a indisciplina dos alunos e o desprestígio da profissão frente à sociedade atual.

Para Deméter, o período letivo corrente foi um ano atípico. ão No ano de 2008, ensinar foi muito difícil, pois recebi dez salas de aula com alunos despreparados para o ensino médio, pois não tinham base alguma em História e chegaram ao ensino médio. Para a professora

os matriculados para o período letivo de 2008, justifica-se por conta da õfalta de teste seletivo para o ingresso na escolaõ, uma vez que, para a interlocutora,

[...] este teste faz uma ÷peneiraø e seleciona alunos um pouco mais preparados, já que, historicamente, ha muito tempo, o ingresso nesta escola, ocorre por tal processo. Quando não ocorre este tipo de ÷peneiraø a possibilidade de entrada de alunos pouco preparados e sem base aprovados de qualquer jeito na 8ª série é muito grande.

Ainda sobre estas dificuldades quanto ao nível de aprendizagem trazidos pelos alunos quando no ingresso no Liceu Piauiense, a professora Deméter faz algumas ponderações e afirma: õNestas dez turmas apenas em uma encontrei alunos com um bom nível. Percebemos isto pelo bom desempenho dos alunos. Já nas outras turmas apenas um pequeno número de alunos se sobressaiamö. Para a compreensão deste baixo nível, afirma a professora Deméter, que õé preciso considerar que boa parte dessas salas tinham quase sessenta alunosö.

Como somente apontar as dificuldades via lembranças e registros narrativos não eram suficientes para a proposta dos õdiáriosö a interlocutora expôs reflexões sobre o que fez para superar esta dificuldade.

Fiz o que estava ao meu alcance, pois, considero que este baixo índice de qualidade e de rendimento dos alunos foi conseqüência da ausência de õteste seletivoö e também a existência de alunos que não respeitam as regras da escola e não procuram melhorar nos estudos.

Outro ponto extremamente importante que justifica em partes para a interlocutora os baixos índices (de aprovação com qualidade) na educação na escola pública é a ausência da família na escola para discutir a questões educacionais e fazer o acompanhamento da vida escolar dos filhos. A este respeito expõe a professora:

Como se não bastasse, não temos também o acompanhamento da família na escola. Aliás, alguém da família só comparece à escola no final das aulas, sobretudo, quando o aluno não tem mais condição de ser aprovado, já que apresentou fraco desempenho ao longo do ano letivo, o que, de certa forma, impossibilita a sua aprovação. (Professora Deméter).

Quanto ao baixo nível dos alunos e a sua conseqüente reprovação no final do período letivo, a professora Deméter afirma que, via de regra, õa presença da família na escola se dá, ou para tentar reverter esta situação junto aos professores, pedindo que o professor reconsidere o desempenho do alunoö, quando este pedido não é atendido, ou seja, quando os professores não concordam, õpassam a ser culpados pelo fraco desempenho e pela reprovação

objetivo de todo professor, é que seus alunos sigam suas orientações educacionais com o fim último de obterem sucesso na aprendizagem e na aprovação, pois, o sucesso dos alunos, representam, também, o sucesso das ações desenvolvidas pelo professor durante o período letivo.

A professora pesquisada também faz uma auto-avaliação do seu trabalho no período letivo em análise e expõe: *“Acho que no final de tudo, consegui realizar o meu trabalho, pois minhas aulas foram bem colocadas e tenho certeza que os alunos aprenderam e, agora, têm uma boa base para prosseguir nas séries seguintes.”*

Nos elementos sugestivos de análises para os professores, colocou-se a possibilidade de concentração de esforços reflexivos em torno de *“diferentes”* situações vivenciadas no interior da escola, inclusive os relacionamentos de ordem pessoal e profissional tanto com os alunos como com os colegas no ambiente de trabalho, sendo que a condição essencial para estas reflexões estava, no fato destas, de alguma forma, ter alguma relação (influência) no exercício da profissão.

A este respeito, fez contar em registro a professora Deméter que estas situações do bom relacionamento, do bom trabalho e do conseqüente aprendizado dos alunos, são reflexos do dia a dia do trabalho do professor na escola. Segundo Demeter, este resultado favorável a ela dá-se por que *“[...] sempre utiliza métodos inovadores para o aprendizado do alunado, procurando sempre melhorar a cada ano [...]”*.

Isto que a professora chama de *“bom relacionamento”*, quando visto como *“amizade”* e *“respeito”* entre professor e alunado, pode e deve levar o discente a acreditar, a confiar e a respeitar o professor e o ambiente escolar, influenciando positivamente o desempenho dos papéis de cada um dos envolvidos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para a conceituação da sua aula e do resultado do seu trabalho como bom (boa), a interlocutora aponta o uso, sempre que possível, de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras. No entanto, o que a interlocutora expõe como inovador quando afirma utilizar *“avaliações diferenciadas”* (sem dizer como) e cita o uso de seminários e trabalhos de pesquisa como principais instrumentos positivos de avaliação, pode-se constatar que há tempos que estas estratégias são utilizadas nas salas de aula do ensino básico do país, avaliações estas que trazem prós e contras na construção positiva/negativa do saber no aluno, como já foi analisado no caso dos três interlocutores até aqui analisados.

No contexto da relação profissional com os alunos e da leitura que fez das suas turmas, a interlocutora aponta o uso de metodologias de ensino inovadoras como se elas sozinhas fossem capazes de produzir resultados satisfatórios na educação escolar.

Senti também ao longo do ano que existem alunos interessados e os desinteressados, existem ainda alunos um pouco mais tímidos outros nem tanto. No entanto, todos obtêm conhecimentos em minhas aulas, por isto a inovação na metodologia de ensino deve ser sempre buscada.

Do exposto, pode-se compreender que tanto o professor como o formato da sua aula influencia no gosto do aluno pela disciplina e pelo estudo, o entanto, isto não é o suficiente para garantir, por si só, a qualidade do ensino. A interlocutora recorre algumas vezes ao uso de expressões como *õnovas metodologiasõ*, *õmetodologias inovadoresõ*, e até então, no entanto, não apontou efetivamente algo que encaminhe no sentido de identificar estes eventuais elementos *õrenovadosõ* ou *õinovadoresõ* no seu ato pedagógico nos dados em análise. Ou ainda, quando os menciona, estas metodologias ou estratégias de ensino não são tão novas assim (MURCHO, 2002). Destas pode-se considerar que são, relativamente, pouco usuais, já que são um pouco mais complexas de serem trabalhadas, uma vez que dependem de outros fatores de ordem material, didática, metodológica e até financeira.

Quando reflete a possibilidade de *õmudarõ* sua aula pelo incremento de recursos didáticos que possibilite melhor interatividade no processo de ensino e aprendizagem na disciplina História, expôs a professora:

Os recursos didáticos oferecidos à (e pela) escola são insuficientes para atender às necessidades da escola (que têm muitas turmas, muitos professores e muitos alunos). Isto tem tornado o ambiente de ensino mais complicado. Por exemplo, se precisamos de um material didático de apoio às leituras do alunado, estes por sua vez, só têm acesso a este material se fotocopiar por conta própria, já que a escola não disponibiliza este tipo de material de apoio aos alunos. Outros alunos tendem a pedir emprestado este material aos colegas. Assim, por este conjunto de dificuldades, tenho que ser muito organizada para lecionar. (Grifos nossos).

Diante do exposto pela interlocutora, pode-se concluir que esta situação se agrava ainda mais no caso das disciplinas que não foram atendidas pelo Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio ó PNLEM, no caso do currículo de História, é o caso da disciplina de História do Piauí que, em atendimento à acomodação de estudos regionais no currículo escolar de cada região, não é contemplada pela doação de livros feita pelo MEC às escolas públicas do Estado.

A interlocutora aponta também problemas estruturais e administrativos na educação. Segundo ela, a falta de comprometimento e de investimentos do poder público em favor de educação escolar formal como prioridade, torna o sistema educacional brasileiro deficitário. Para Deméter este ensino poderia ser bem melhor.

Se ocorresse uma mudança pedagógica na educação, se houvesse mudanças da escola em relação à valorização dos professores, se os responsáveis pela educação no campo político se preocupassem de fato com ela, se o poder público incentivasse a qualificação com melhores salários aos professores, enfim, se existisse mais investimentos no sistema educacional público, este seria, com certeza, bem melhor. (Professora Deméter).

Pelo exposto, as considerações da professora Deméter levam a entender que o comprometimento dos gestores públicos em relação à educação, está apenas no campo da retórica, pois, este tipo de discurso (em favor da educação), como pode-se constatar nos períodos de campanhas eleitorais (a cada dois anos), aparece no cenário político nacional como *õmercadoriaõ* para ser trocada por voto.

É por estes condicionantes como, falta de recursos didáticos e pedagógicos, ausência de investimentos, desvalorização social e profissional dos professores, os problemas da educação têm se tornado cada vez mais grave, o que tem, por sua vez, levado o ensino na escola pública a se distanciar de um ensino de qualidade.

Os professores até podem considerar a sua clientela na escolha e definição de conteúdos. No entanto, estes jamais participaram da escolha daqueles, uma vez que, até mesmo, o próprio professor, não tem tanta autonomia assim para os escolher, por livre arbítrio, o que quer estudar com seus alunos, pois, no caso dos conteúdos da escola básica (e neles o currículo de História), estes já estão definidos numa hierarquia desde o MEC até as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Nesta estrutura de poder, certamente, os professores não estão no *õtopoõ* e, portanto, acabam não tendo *õpoderõ* de definição e de escolha do conteúdos a serem trabalhados em sala. Este poder, via de regra, emana das instituições como as Secretarias de Educação, das Companhias Editoras de livros, da Mídia, do Grande Capital, das Universidades e seus sistemas de vestibulares e, por fim, do próprio Estado, já que a educação escolar constitui um dos seus principais aparelhos ideológico.

Desta forma, podemos observar que, no contexto educacional formal, estes conteúdos devem, via de regra, fomentar o pleno desenvolvimento moral, intelectual e crítico do alunado. No entanto, não vêm sendo trabalhados nesta perspectiva, já que boa parte tanto dos professores quanto dos alunos, embora tenham uma noção de aprendizagem pautada na construção de saberes via leituras críticas e reflexivas, na prática, acabam incorporando no seu ato cotidiano, a noção (equivocada) de aprendizagem pautada na memorização, na repetição na reprodução (PIMENTA, 2002), sobretudo, porque estes conteúdos tendem a ser cobrados em provas (mensais ou bimestrais) na escola, em *õprovõesõ* de aferição da aprendizagem do

ainda, nos exames de vestibulares anualmente aplicados nas principais IES (públicas e privadas) do país.

Em suma, observando as informações construídas nos diários narrativos de aula, por todos os interlocutores, depois de sucessivas intervenções com vistas a levar à contemplação de duas das principais funções deste instrumental, qual seja, fomentar a reflexão docente, observando no interior desta, a (auto) formação profissional e o uso destas reflexões como objeto de estudo no campo educacional, pode-se inferir a este respeito que, apesar das dificuldades e dos desvios de registros, seus resultados atenderam as expectativas propostas para a pesquisa empírica. Sobretudo porque, destas dificuldades, tirou-se aprendizagens também do objeto de estudo, (reflexão e registro) proposto para este relatório.

3.2 Revisitando o Sentido Reflexivo dos Diários Narrados pelos Professores de História

Na análise dos dados, percebemos em alguns casos o aligeiramento das repostas ou das reflexões em torno da prática docente. Parte deste aligeiramento representou, pelo menos para dois dos interlocutores, um nível diferenciado de comprometimento com a pesquisa. Outrossim, percebemos nestes mesmos interlocutores, o sentimento de abandono por parte das autoridades responsáveis pela gestão educacional no país em todos os seus níveis.

Outra cobrança levantada pelos interlocutores do estudo é a de que o professor precisa ser melhor reconhecido social e profissionalmente. Eles pedem uma contrapartida de reconhecimento e importância frente ao trabalho que executam. Tal contrapartida poderia ser repassada sob a forma de melhores condições de trabalho, sobretudo a partir de melhores salários. Observando, tanto as informações contidas nas entrevistas, como as dos diários, os professores compreendem que este reconhecimento profissional pela boa remuneração passaria a funcionar como elemento estimulador e transformador positivo da educação escolar formal.

Da mesma forma em que cobra reconhecimento por parte dos agentes públicos gestores da educação, os próprios professores reconhecem que nem todos estão dispostos a contribuir no processo de transformação da educação, de forma a darem também a sua contrapartida mínima com compromisso com a profissão, uma vez que têm outras ocupações e acabam tratando a docência como ôbito (para complementação salarial).

Na sala de aula, encontramos, estes professores cobrando dos seus alunos certa quantidade de leitura e conseqüentemente de escrita que muitas vezes eles próprios não têm o costume e nem condição de praticar. Contra censo ou não, não podemos despejar toda a culpa

...r tem sofrido ao longo dos anos nos professores. Não podemos despejar sobre parte dos professores não comprometidos com a profissão tal culpa. A hora é muito mais de reflexão e de busca da construção das soluções dos problemas que a educação requer, do que da busca de culpados, já que encontrar culpados não resolverá tais problemas.

A busca de soluções para a educação brasileira passa pela transformação da retórica e do discurso em torno da educação em ação prática, em ações efetivas e concretas. Uma coisa é certa, esta ação prática pode e deve até passar pela tomada de decisões por parte daqueles que gerenciam (gestam) e representam a educação no país, mas não há dúvidas de que, a ação que produzirá resultados positivos muito mais substanciais na educação reside na ação individual de cada professor. É o resultado do comprometimento de cada um destes professores que, somados, representaram mudanças globais profundas e substanciais naquela que figura entre uma das principais instituições formadoras das pessoas e, conseqüentemente, de uma sociedade: a educação.

A mudança didática na prática pedagógica docente é um processo complexo, no qual intervêm diversos fatores. Entre estes estão: as concepções pedagógicas adquiridas de forma não refletida; a formação deficiente nos conteúdos científicos e didáticos; a dimensão pessoal (motivação, disponibilidade, auto-estima, etc.); o estereótipo do modelo didático dominante (ensinar é transmitir conteúdos e aprender é reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos), entre outros (SILVA, DUARTE, 2001).

Entretanto, há um consenso sobre a importância dos processos de reflexão e seu papel emancipador na transformação positiva de todo profissional. Neste estudo, o uso dos diários narrativos de classe mostrou, apesar das dificuldades iniciais, uma excelente estratégia para promover essa reflexão e provocar nos professores de História, interlocutores e colaboradores deste estudo, mas não só neles, uma reconstrução nas práticas didático-pedagógicas com vistas à redimensionar e melhorar o ensino dessa disciplina (História) no universo educacional formal: seja no ensino básico, seja, também, no ensino superior.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**CAPÍTULO 4 6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA
DO LICEU PIAUIENSE: REVELANDO CONCEPÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LÍCEU TIACIENSE. REVELANDO CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

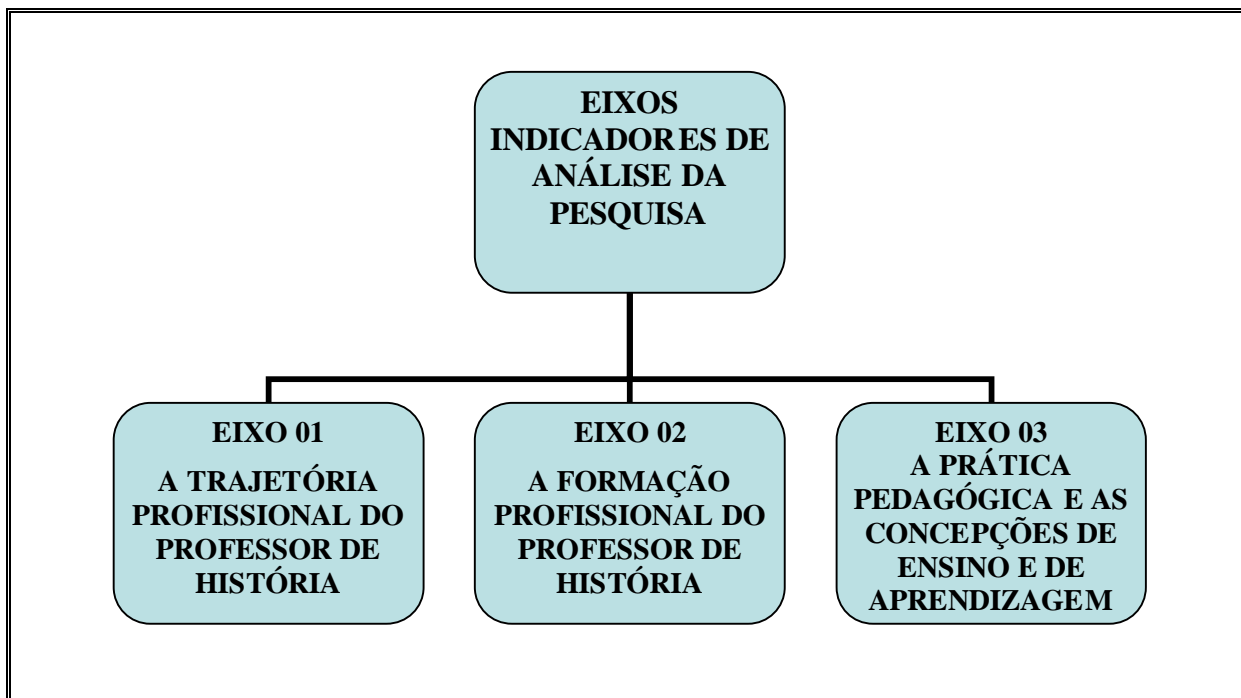
Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa focalizando o objeto de estudo a partir do diálogo com os interlocutores da pesquisa momento em que buscamos compreender as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores de História através da análise das práticas pedagógicas dos interlocutores explicitada nas entrevistas a partir de quatro categorias de estudo, distribuídas no quadro em três eixos de análise: a formação profissional; a trajetória profissional e, as práticas pedagógicas e as concepções de ensino-aprendizagem deste profissional da docência, sendo que, no roteiro de entrevistas, este último eixo de estudo foi fracionado em duas categorias: a prática pedagógica do professor de História que atua no ensino médio e as concepções de ensino e de aprendizagem que subjazem destas práticas.

No contexto pedagógico atual, a busca por um ensino da História (assim como de outras disciplinas) de forma problematizada e contextualizada tem sido compreendido como metodologia produtora de *feed back* para aproximar o estudo do passado mais remoto com o universo particular de conhecimentos dos alunos. Esta busca é justificada tendo em vista que este conhecimento, pertencendo a uma realidade mais próxima do cotidiano do aluno, tende a ser mais fácil a sua compreensão. Tal afirmativa ganha legitimidade quando analisamos os dados construídos/narrados pelos nossos sujeitos interlocutores da pesquisa ao falarem de suas práticas docentes.

Estes dados revelam práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e concepções acerca do ato docente produzidas pelos interlocutores do estudo, conforme delineado no QUADRO 04 de definição dos eixos indicadores da pesquisa de campo.

QUADRO 04

FLUXOGRAMA DE DEFINIÇÃO DOS EIXOS INDICADORES DA PESQUISA



Fonte: Dados da Pesquisa/entrevistas

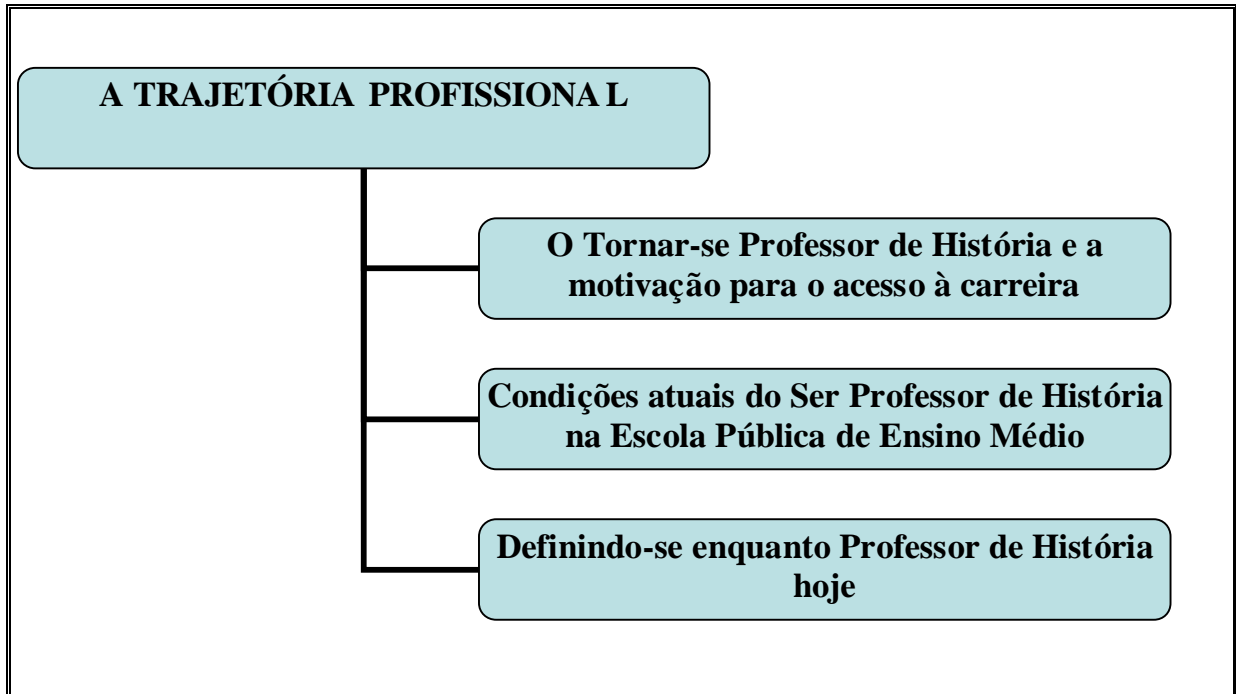
Nos dados apontados pelos interlocutores do estudo, percebemos grande preocupação com o fazer docente como uma atividade em que constantemente cobra-se do professor processos renovados da sua prática pedagógica com vistas a produzir um ambiente educativo mais favorável à atuação dos atores ali envolvidos. Por esta prática pedagógica reformulada percebe-se uma crise de permanência da concepção de ensino e de aprendizagem fundada em saberes e poderes concentrados na figura do professor, ao ponto em que emerge uma nova concepção de ensinar-aprender como processo dialógico postulada no conjunto de saberes que o alunado carrega e que pode socializá-los em sala de aula, levando o professor a aprender também enquanto ensina.

4.1 Eixo de Análise 01: A Trajetória Profissional

O QUADRO 05 indica as categorias de estudo analisadas no eixo de pesquisa que busca compreender os elementos indicadores da trajetória profissional dos interlocutores da pesquisa.

QUADRO 05

FLUXOGRAMA SUBORDINADO DO EIXO INDICADOR: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL



Fonte: Dados da Pesquisa/entrevistas

São diversos e até infinitos os motivos ou fatores que levam uma pessoa a ingressar em determinado campo de atuação profissional. Os caminhos que levam à docência, mais especificamente, à docência em História, são diversificados e compreendem parte desse imbricado, e quase infinito, universo da definição profissional. Foi buscando compreender eventuais caminhos que levaram os interlocutores deste estudo em direção ao exercício do magistério que resolvemos analisar essas trajetórias.

4.1.1 O Tornar-se Professor de História e a Motivação Para o Acesso à Carreira

Buscando apontar os elementos motivadores na definição da trajetória profissional, assim como também dos eventuais motivos constitutivos do ingresso na profissão docente, mais especificamente, na docência em História, lançamos as seguintes questões: Como se tornou professor de História? Qual a sua principal motivação para abraçar a carreira do magistério?

O professor Apolo respondeu:

... historia primeiramente porque no ensino médio a disciplina que eu mais gostava era História. Então eu comecei a me identificar já com a disciplina [...] . Resolvi abraçar essa carreira a principio porque eu sempre achei que o professor era uma pessoa importante. Importante para se chegar e para se desenvolver qualquer atividade profissional, já que todas elas passam pela educação e, também, pelas mãos dos professores. [...] É, embora hoje os professores não sejam reconhecidos em importância nem pelas autoridades que comandam a educação neste país, nem pelos alunos, mas para mim a palavra professor é uma palavra muito ampla e muito importante. (professor Apolo).

O professor Apolo afirmou ter entrado na profissão docente por conta do gosto pela disciplina História ainda no ensino médio, condição que o levou a se identificar com a disciplina. Já quanto à motivação para abraçar a carreira docente, deu-se a principio, porque sempre entendeu que a docência se enquadrava no universos das profissões mais importantes, já que, para alguém exercer qualquer outra atividade tinha que passar pelos caminhos da educação e, no seu interior, receber a contribuição do professor na sua formação pessoal e profissional. O professor Apolo, defende portanto que, para desenvolver qualquer atividade profissional, õ[...] todos têm que passar pelas mãos dos professoresö.

A respeito da importância dos professores no processo formador de todo e qualquer profissional, acrescenta o professor Apolo: õ[...] embora hoje os professores não sejam reconhecidos em importância nem pelas autoridades que comandam a educação neste país, nem pelos alunos, mas para mim a palavra professor é uma palavra muito ampla e muito importanteö. Da análise da fala do professor Apolo, podemos ainda destacar o distanciamento das autoridades gestoras da educação no país do compromisso com a educação escolar. Isto acaba também por influenciar outros atores que dela dependem diretamente: professores e alunos.

O professor Belarofonte indagado sobre como chegou à docência em História, expôs:

[...] na verdade eu sempre gostei da disciplina de História como aluno do ensino fundamental e do ensino médio. Eu sempre gostei da disciplina de História. Agora, tornar-me professor de História, eu costumo dizer que foi casual. Porque eu havia feito o vestibular para a área de História, mas a minha intenção não era lecionar. E de repente, eu fiquei desempregado, ai eu comecei a lecionar e fiquei até hoje. Hoje já estou quase encerrando a carreira, já que estou me aposentando no Estado do Piauí. Já que são 28 anos de magistério e, na verdade, voltando para a questão inicial, o meu inicio foi uma casualidade. (professor Belarofonte).

O professor Belarofonte, de forma semelhante ao professor Apolo, afirmou sempre ter gostado da disciplina de História como aluno do ensino fundamental e do ensino médio, embora compreenda certa casualidade no tornar-se professor. Quanto à motivação para exercer o magistério, apesar da casualidade, teve forte influencia da necessidade de ingressar

do: ã[...] a minha intenção não era lecionar. E de repente, eu fiquei desempregado, aí eu comecei a lecionar e fiquei até hoje. Decorridos 28 anos de magistério, o que pareceu casual acabou se tornando providencial.

O professor Cronos fez reflexões um pouco mais extensas.

Na verdade eu me tornei professor um pouco por acaso [...]. Até o ensino médio eu não tinha ainda este projeto. Foi no ensino médio que eu tive algumas experiências interessantes com professores que despertaram em mim o interesse pela disciplina. Também aconteceu um fato importante, alguém da minha família estava fazendo o Curso de Direito, um dia eu encontrei uma coleção completa de História de H. G. Wells, aí eu levei para casa e comecei a ler ela toda. O meu objetivo era aprender a História universal toda e eu passei a estudar de forma aleatória. Mais ai depois eu terminei o ensino médio, e fui trabalhar numa empresa que não tinha nada a ver com educação. E depois, até mesmo por uma questão profissional, ai entra a questão de uma alternativa mesmo profissional, eu fui fazer o Curso de História depois de ter terminado o ensino médio há algum tempo e acabei me identificando, pois, já tinha uma base e acabei entrando nesta área. Já a principal motivação é, [...] foi uma alternativa de exercer uma atividade profissional. Até mesmo pela questão de sobrevivência que me levou a desenvolver uma atividade profissional. Mas depois que eu fui para a universidade, eu tive a sorte de estar num momento que eu considero muito criativo, muito efervescente e um pouco (muito) transformador da UFPI. Porque foi um período onde eu tive muitos professores questionadores e também críticos, eu fiz meu curso de 1990 a 1995, e eu peguei uma fase que se fazia uma crítica à aquela História que era trabalhada depois da Ditadura Militar. Ali eu tive excelentes professores que me incentivaram até mesmo nesta questão transformadora da História, transformadora da sociedade, onde se passava a questionar os modelos que estão aí, os modelos socioeconômicos, e foi por aí. [...] Isto, este processo ainda vem acontecendo, pois ele é contínuo. Tanto é que agora recente a gente tem observado que o Curso de História vem despertando cada vez mais interesse no alunado secundarista, mas não só no alunado, mas sim em todas as áreas, tem gente de todas as áreas se interessando em fazer e em escrever História. Agora mesmo, se agente for comparar a questão da concorrência, nós podemos observar que o curso de História está ocupando uma posição muito boa, [...] atrás apenas de cursos muitos tradicionais da Federal. Daí, dá para agente perceber o interesse que se desperta pela História, já que estudar História é extraordinário, ela te dar uma visão de mundo, de sociedade, de processo histórico muito interessante, muito interessante mesmo. (professor Cronos).

O Professor Cronos quando busca na lembrança de como se tornou professor de História, assim como o professor Belarofonte, enfoca a casualidade uma vez que, prestes a sair do ensino médio não tinha ainda definido um rumo profissional a seguir. Embora apontando a casualidade, percebemos diversos fatores como influenciadores desta empreitada, deles apontamos o contato com bons professores na disciplina de História no ensino médio, que aparece nas fala do interlocutor como elemento influenciador no exercício do magistério, vindo a expor: ã[...] no ensino médio [...] eu tive algumas experiências interessantes com professores que despertaram em mim o interesse pela disciplina. Associado a este fator, outro elemento importante relatado faz referencia ao contato com uma literatura clássica de conteúdos da História que se estudava para os vestibulares em Direito, já que, pela leitura de

de História, o professor Cronos associa as origens da identidade com a História, o que posteriormente, se transformaria nas origens do tornar-se professor de História.

Já quanto à motivação para abraçar a carreira profissional o professor Cronos afirmou que foi òpor uma questão profissional [...] foi uma alternativa de exercer uma atividade profissional. Até mesmo pela questão de sobrevivênciaö. O fato da casualidade pode ser entendida a partir da coincidência de alguém da sua família ter uma coleção de textos de História, textos estes que, uma vez acessado pelo sujeito, provocou-lhe inspiração.

Para o professor Cronos, parte da sua definição pelo magistério, mais especificamente, pela docência em História, foi definida ao longo do curso, uma vez que o mesmo considera o período de ingresso e de atuação no curso um òmomento de muita sorteö, onde, além de ter tido bons professores (questionadores), vivia-se uma fase onde se fazia uma crítica severa à História tradicional resquício do regime ditatorial. Para o professor Cronos, o contato com bons professores, associados ao momento de reconstrução da autonomia política (democrática), possibilitou-lhe compreender as transformações que tanto a História quanto a sociedade brasileira passava. Tal compreensão possibilitou-lhe ò[...] a questionar os modelos que estão aí [...]ö.

Ao falar do tempo e do contexto histórico em que fez sua graduação em História, ou seja, a primeira metade da década de 1990 é importante lembrar que este momento corresponde ao período de legitimação e de retomada da identidade do curso de História, sobretudo, por conta dos òcastramentosö que a ditadura impôs ao país e ao curso por aproximadamente 20 anos. Para o professor, este período de retomada e de legitimação do curso de Licenciatura Plena em História, é processual e [...] ainda vem acontecendo, pois, ele é contínuoö. Para o professor Cronos este aspecto processual na reconstrução do curso, mas também do conhecimento histórico, pode ser observado recentemente, já que ò[...] o Curso de História vem despertando cada vês mais interesse no alunado secundarista, [...] não só no alunado, ele tem despertado interesse sim em todas as áreas, tem gente de todas as áreas se interessando em fazer e em escrever História.

Quanto ao despertar interesse cada vez maior por parte do alunado, podemos observar a crescente concorrência nos vestibulares para este curso, uma vez que o mesmo só está atrás de cursos considerados tradicionais na concorrência da UFPI. Outrossim, o interesse pelo estudo e pela escrita em História é percebido pelo professor pesquisado mesmo naqueles que não são historiadores de formação e expõe: ò[...] estudar História é extraordinário, ela te dar

ade, de processo histórico muito interessante, muito interessante mesmo.

A professora Demeter, fala da sua trajetória até chegar à docência em História e assim se manifestou.

Foi Vocação [...]. Desde pequenininha eu achava lindo demais. Foi o prazer de ensinar. Pois, aos oito anos já sonhava com a profissão e no decorrer dos anos me identifiquei mais com o estudo da História. Aí prestei vestibular para História em 1985, sendo aprovada, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em História, momento marcante em minha vida. Já a partir do terceiro período comecei a lecionar em escola pública no Estado. Daí iniciei minha carreira e gosto muito da minha profissão, pois me sinto realizada profissionalmente. Eu me sinto realizada, mas preciso falar de salários, porque é a nossa realidade, porque já pensou se eu ganhasse os meus seis ou dez mil reais, eu já tinha ido para o Egito, eu já tinha ido na Grécia, eu falava todas as línguas: inglês, francês, alemão que eu acho lindo demais. Agente tem tempo professor, o que falta são os recursos. (professora Deméter).

Já a professora Deméter foi enfática e afirmou: *õ[...]* foi vocação. Pois, *õ[...]* desde pequenininha eu achava lindo demais. Tal condição passou a povoar a sua História de vida e, já na conclusão do ensino médio, tendo que escolher uma área para fazer vestibular, optou por Licenciatura em História. Apontando como motivos que a teriam levado à docência, *õ[...]* o prazer de ensinar. Para esta professora, ingressar no Curso de Licenciatura Plena em História foi um momento marcante da sua vida. E hoje, para ela, ser professora de História a faz uma pessoa realizada profissionalmente, porém, não reconhecida quando da importância e do papel social deste profissional, uma vez que lhes é negada condições materiais de se sustentar e também de investir na carreira.

Para a professora Deméter a identidade com a docência teria se iniciado ainda muito nova, com oito anos de idade. Este aspecto povoa o imaginário de milhares de jovens a todo ano, que ao se inspirarem em alguns de seus bons professores, terminam por alimentar o desejo pelo exercício da docência, condição esta que, em alguns casos, se materializa anos depois.

Um dado inusitado e que, de certa forma, contrasta com o que foi percebido durante a fase de pesquisa de campo, onde o fator *õtempo* foi sempre questionado por todos os professores (inclusive por esta professora) como elemento impeditivo no processo de formação continuada e de auto-formação docente, captamos na fala desta professora a afirmativa de que os professores dispõem de tempo, o que falta para uma melhor qualificação profissional são recursos financeiros, pois, no seu entendimento, além de ganhar pouco, não é barato para o professor se qualificar, já que as especializações são caras e nos mestrados os

livros. Afirmou a professora Deméter: o agente tem tempo professor, o que falta são os recursos.

O tornar-se professor de História e o atuar na docência, pressupõe para os interlocutores do estudo, um enquadramento que passou pela casualidade, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, mas também, pelo prazer de exercer profissão tão privilegiada da sua importância social. Porém, buscando compreender o conjunto de dificuldades que povoam a atuação docente, passamos a analisar as atuais condições do exercício do magistério na rede pública de ensino.

Em síntese, analisado os dados postos podemos observar o predomínio e correlação de três elementos favorecedores do ingresso dos interlocutores do estudo num curso de licenciatura plena em História, quais sejam, de imediato identificamos a categoria o casualidade, depois a categoria o afinidade com a disciplina de História no ensino fundamental e médio e, por último o a necessidade de atuação profissional e de ingresso no mercado de trabalho como questão de sobrevivência.

4.1.2 Condições Atuais do Ser Professor de História na Escola Pública de Ensino Médio

Uma vez apontados os fatores constitutivos do processo de definição da trajetória profissional e do ingresso na docência, passamos a analisar as condições atuais destes professores diante da profissão que escolheram.

A fim de caracterizarmos esta situação, formulamos a seguinte questão - como se sente atualmente na condição de professor de História na escola pública de ensino médio? - e passamos a analisar as eventuais respostas.

Analisando os dados construídos à luz dos problemas apontados, verificamos certo conforto e liberdade dos interlocutores pesquisados de trabalhar em escolas públicas quando comparados com as escolas privadas. No entanto, nestas últimas, em alguns casos, encontram-se melhores condições de trabalho, embora também, em algumas delas, encontrem-se certos castramentos dos professores aplicarem suas metodologias de ensino e de aprendizagem com vistas a atingir os objetivos propostos para aquele nível de ensino.

A maioria dos professores afirmaram que estavam bem, ou ainda, que se sentiam bem na condição de professores da escola pública. Porém, para aqueles que demonstraram algum desconforto em relação ao exercício da profissão docente, a questão salarial e a falta de reconhecimento por parte das autoridades e dos alunos marcaram fortemente as respostas.

s, observamos o que expôs cada professor. Começamos pelo que disse o professor Apolo.

Aqui no Liceu Piauiense eu estou me sentindo bem, agora financeiramente nós não somos reconhecidos pelos órgãos governamentais. Mas a profissão que eu escolhi foi essa e até hoje [...], Eu me sinto muito bem aqui no liceu piauiense. (professor Apolo).

Para o professor Apolo trabalhar no Liceu Piauiense faz-lhe sentir-se muito bem. No entanto, financeiramente, compreende que os professores não são reconhecidos como deveria, e exclama: ã[...] Agora financeiramente nós não somos reconhecidos pelos órgãos governamentais. Mas a profissão que eu escolhi foi essa, e até hoje, [...] eu me sinto muito bem aqui [...]ö. Ao que parece, observando o enfoque dado ao segundo momento da afirmativa, sentir-se a vontade para trabalhar, para planejar e definir as estratégias de trabalho é o que acaba tornando-se como elemento importante na produção de segurança na atuação profissional como professor.

O professor Belarofonte expõe seu pensamento em densa reflexão:

Eu me sinto bem, apesar de todos os problemas que a gente encontra no ensino público, de todo tipo de carência que a gente encontra na educação pública, mas eu me sinto gratificado quando, de repente, a gente percebe o sucesso de alguns alunos que conseguem transpor, principalmente, a barreira do vestibular e, às vezes, aparecem para agradecer a ajuda que a gente deu, agradecer a colaboração que nós prestamos a eles. Então eu me sinto muito bem, apesar de um pouco cansado já que são 28 anos de sala de aula, mas, eu me sinto muito bem, eu gosto muito do que ainda faço hoje em dia. [...] Eu considero uma dessas dificuldades o excessivo número de alunos com que a gente trabalha. São muitas turmas que a gente tem de trabalhar e, conseqüentemente, são muitos alunos que a gente tem que tentar atender. Não é que as turmas tenham grande quantidade de alunos, mas sim, a grande quantidade de turmas que o professor é obrigado a pegar. Eu, por exemplo, tenho oito turmas, quatro a tarde e quatro a noite. Em número de alunos essas turmas totalizam mais de 300 alunos e olha que eu tenho redução de carga horária. Então fica difícil, quase impossível, agente desenvolver um bom trabalho com uma grande quantidade de turmas e, conseqüentemente, de alunos. Fica difícil, por exemplo, a gente fazer um trabalho de acompanhamento individualizado com nossos alunos. Porque a gente tem que ficar o tempo todo pensando no ensino como um todo e, em alguns casos especiais, a gente tenta dar um atendimento individualizado. Mas de um modo geral, a gente sempre olha o todo. Já que nós não temos como, sequer, seguir o que dizem as leis, nós não podemos observar o que dizem as normas de educação. No que diz respeito à avaliação, por exemplo, a lei diz que a avaliação qualitativa do aluno deve preponderar sobre a avaliação quantitativa, mas na verdade, é exatamente o contrário que acontece, devido a esse grande número de alunos com que agente trabalha.[...] Infelizmente é isto. Avaliação qualitativa agente, praticamente, não trabalha com ela. A gente aqui só trabalha com avaliação quantitativa [...]. (professor Belarofonte).

São muitas as abordagens feitas pelo professor Belarofonte frente à necessidade de refletir sua situação profissional hoje na condição de professor de História da rede pública

larofonte aponta a existência de problemas diversos no ensino público, no entanto, se sente muito bem no exercício do magistério. Para o professor, é gratificante quando, os alunos conseguem transpor a concorrência com as escolas privadas e conseguem chegar às principais universidades públicas do Estado e, ã[...] de repente, [...] às vezes, aparecem aqui na escola para agradecer a ajuda que a gente deu, vêem agradecer a colaboração que nós prestamos a eles.

O professor apontou a existência de problemas na escola pública. Para ele, estes problemas, dificultam e obstaculizam o bom desempenho da profissão docente e, conseqüentemente, os resultados positivos da educação pública. Dentre os problemas que dificultam o exercício satisfatório da profissão ão excessivo número de alunosõ com que trabalham e atendem diariamente, uma vez que õsã muitas turmasõ que o professor tem de trabalhar. Para o professor Belarofonte, não é por que as turmas têm muitos alunos, mas é, a grande quantidade de turmas que o professor é obrigado assumir por ano letivo.

O professor coloca-se como exemplo e expõe:

Eu, por exemplo, tenho oito turmas [...]. Em número de alunos essas turmas totalizam mais de 300 alunos e olha que eu tenho redução de carga horária. [...] Fica difícil, por exemplo, a gente fazer um trabalho de acompanhamento individualizado [...]. Porque a gente tem que ficar o tempo todo pensando no ensino como um todo e, em alguns casos especiais, a gente tenta dar um atendimento individualizado. (professor Belarofonte).

Analisando esta espécie de desabafo do professor, podemos compreender que esta quantidade excessiva de alunos assistidos pelos professores da rede pública compromete a qualidade do aprendizado, já que não temos a condição física do acompanhamento mais individualizado. Ainda sobre esta questão, o professor afirma que a avaliação também acaba por ser afetada, já que, os professores não podem e não têm como observar o que estabelece as normas educacionais no que diz respeito critérios avaliativos dos alunos. Para o professor Belarofonte, a lei diz que a avaliação qualitativa do aluno deve preponderar sobre a avaliação quantitativa, mas na verdade, é exatamente o contrário que ocorre, dado o grande número de alunos com que o professor tem de trabalhar cotidianamente.

Para o professor pesquisado este número de turmas e de alunos é tão grande que, mesmo em fase final de carreira, ou seja, em fase de desinvestimento profissional, portanto, de aposentadoria (BOLÍVAR, 2002), sente-se espoliado e, por tanto, desestimulado a continuar. Nesta espécie de contagem regressiva para a aposentadoria, o professor afirma entender só não esta pior, pelo fato do mesmo ter redução de carga horária e, conseqüentemente, um menor número de turmas e de alunos.

o professor Cronos faz densas reflexões sobre suas condições atuais na docência na escola pública estadual:

Eu tenho já nove ou dez anos de sala de aula e é claro que neste período agente tem vivido alguns conflitos, assim como alguns dilemas em sala de aula, porque a gente implementa toda uma teoria recebida na universidade quando a gente está fazendo o curso e, às vezes, a gente percebe uma diferença muito grande entre o que a gente aprende na teoria com o que a gente tem de aplicar na prática na sala de aula. Porque, na maioria das vezes, as condições não são aquelas ideais, mas também a gente não pode ficar esperando por uma turma ideal, por uma escola ideal, por um aluno ideal. Agente tem que trabalhar a nossa realidade. [...] Mas se agente fizer uma análise bem prática da realidade a cada três anos, a cada cinco anos, a cada dez anos, agente vai acabar vendo uma crise [...], pois, a nossa realidade é muito dinâmica, as sociedades são dinâmicas. E sempre agente vai achar que está um pouco atrasado em relação a essas mudanças que agente não sabe direito de onde elas partem e suscitam novas demandas. Digamos numa visão mais Marxista, estas demandas elas partem, via de regra, do mundo do trabalho e a escola parece que está sempre em descompasso com essas demandas deste mundo do trabalho. Então agente vive sempre este dilema, este conflito. Por um lado isto é bom porque a gente não fica achando que está tudo bom, se não agente acaba caindo no acomodamento, pois agente deve estar sempre buscando maneiras diferentes de trabalhar e de construir História. [...] A minha experiência é que, na escola pública, nós professores de História, na minha concepção [...] temos muito mais liberdade, liberdade didática e pedagógica de colocar em prática aquele ensino de História que foi assimilado por nós dentro da perspectiva da nova História trazida da universidade, de uma História questionadora, transformadora. Enquanto na escola particular nós não temos essa liberdade. Na escola particular não se tem essa liberdade. Nós só temos essa liberdade na escola pública, não tenha a menor dúvida [...]. Na escola particular você é um burocrata da História, você tem que dar aquele conteúdo, você não tem que ficar questionando o aluno. Lá você não pode fazer um trabalho mais interativo, de participação, de questionamentos com o aluno. Você não pode ficar querendo ver o ponto de vista do aluno. Lá, prevalece uma visão unilateral. Lá vale o que professor diz e o aluno fica mais na posição de receber informações. Eu não sei bem como é que eles sintetizam, como é que eles trabalham essas informações. Na escola pública você tem mais oportunidades, você tem mais liberdade, não tenha nenhuma dúvida. (professor Cronos).

Analisando os dados podemos constatar que, o professor Cronos entende que a sua atual condição de professor de História na escola pública de ensino médio, distancia-se um pouco da condição dual de estar õbemö ou de estar õmalö. Para ele, as questões que envolvem os dilemas vividos pelo docente ao longo da profissão, sobretudo aqueles onde tenta articular na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica, também é um paradigma a ser suplantado. Para o professor pesquisado esta dificuldade reside na impossibilidade da Universidade õreproduzirö durante o curso de formação o ambiente que só se encontra na efetiva prática profissional. Lá chegando õquaseö todas as situações vivenciais da prática profissional são inéditos, com exceção de algumas experiências que o professor traz para a sala de aula do tempo em que ainda era aluno da escola básica.

Outro ponto importante levantado pelo professor Cronos consiste em evidenciar uma utopia docente: de encontrar turmas e alunos ideais. Para esta questão o professor faz a

ia das vezes, as condições não são aquelas ideais, mas também a gente não pode ficar esperando por uma turma ideal, por uma escola ideal, por um aluno ideal. Agente tem que trabalhar a nossa realidadeö.

Embora aponte imprecisão na origem dessas mudanças, o professor não só aponta (involuntariamente) uma provável origem para as transformações que percebemos no meio social que ocupamos, como também, demonstra certo conhecimento teórico na questão de apontar paradigmas de contextualização e legitimação dessas mudanças. A este respeito manifestou-se:

Digamos numa visão mais Marxista, estas demandas, elas partem, via de regra, do mundo do trabalho e a escola parece que está sempre em descompasso com essas demandas deste mundo do trabalho. Então agente vive sempre este dilema, este conflito. Por um lado isto é bom porque a gente não fica achando que está tudo bom, se não agente acaba caindo no comodismo, pois agente deve estar sempre buscando maneiras diferentes de trabalhar e de discutir os conhecimentos postos pelo currículo oficial. (professor Cronos).

A questão do duplo comportamento do professor de História frente à profissão que exerce, quando atuando no ensino público e também nas escolas da rede particular, também foi discutida pelo professor Cronos. Para ele, vez por outra, é comum se deparar com profissionais que na escola pública são descompromissados, mas, na escola privada, são super comprometidos. Apolo faz a seguinte comparação: o professor de História da escola particular é õassimö, lá na escola pública ele é õassadoö, atribuindo uma postura dupla à frente do magistério.

Embora talvez mal aproveitada, o certo é que na escola pública, o professor de História tem mais liberdade de desenvolver um trabalho dinâmico, apesar das dificuldades em disponibilizar os recursos (tecnológicos ou financeiros) necessários, sobretudo porque não têm que ficar dando satisfação à direção da escola ou à coordenação pedagógica. Na escola particular, o professor é muito õvigiadoö, além de ficar õrefémö de cumprir rigorosamente a grade curricular definida pelos programas de ingresso nas universidades (vestibulares). Ou o professor cumpre rigorosamente o que está posto nos livros didáticos ou são questionados tanto pela direção da escola quanto pelos pais dos alunos. Na escola privada todas as atividades extra classe feitas pelos professores são rigorosamente acompanhadas por técnicos e pedagogos e isto, de certa forma, impõe ao professor uma pressão que afeta o seu saber fazer e suas liberdades didático-pedagógicas de escolha de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem.

ção de um trabalho mais diferenciado, mais interativo ou mais dinâmico por parte do professor de ensino médio, a direção da escola (privada), via de regra, questiona estas atividades. Quase sempre a compreensão quanto a este tipo de postura pedagógica é a de que o professor pode estar ãenrolandoã aulas, o que pode levá-lo a não cumprir todo o conteúdo curricular. Já no caso do questionamento dos pais, o não cumprimento de estudos de todas as unidades do livro didático, pode levá-los a entender desperdício de material didático.

Estas e outras situações condicionam o professor da rede privada de ensino a trabalhar suas aulas numa postura didático-pedagógica de viés tradicional, pautada na aplicação de esquemas explicativos fundados tão somente no que já está posto nos manuais didáticos ou em esquemas anotados pelo professor no quadro de acrílico, esquemas estes que são anotados pelos alunos para depois memorizá-los, adotando o professor a idéia de ensino por explicação e, os alunos, de aprendizagem por memorização.

Para Cronos, o professor de ensino público, quando comparado com o campo de atuação doente no setor privado de ensino, goza de muita liberdade para exercer sua profissão de acordo com a perspectiva teórica e metodológica de sua formação. Para ele, o docente da rede pública que atua também nas escolas particulares acabam adotando um duplo comportamento profissional e, o que aqui chamamos de ãduplo comportamentoã do professor, passa pela questão do compromisso e do comprometimento deste frente à sua clientela. Na rede privada, a cobrança é maior e mais próxima, pois o ãpatrãõ está ali ao lado acompanhando de perto, é o nome da sua escola e do seu ãnegócioã que está em questão. Em tese, essa clientela já é privilegiada tanto pelo poder aquisitivo que contempla, como pela possibilidade de acesso a uma escola entendida como de melhor qualidade (o que não implica em verdade absoluta). Talvez os alunos de classes sociais mais abastadas economicamente, precisem bem menos do professor como agente facilitador de ascensão social do que os alunos da rede pública (até mesmo pela própria condição social que têm). No entanto, o que vemos, é que, via de regra, o professor da escola pública peca nesta questão do compromisso, do comprometimento e da dedicação.

Tal postura descompromissada de parcela de professores da rede pública só ãagudizaã a diferença de qualidade entre os dois tipos ensino, assim como também, só contribui para aprofundar a ãeventualã crise de qualidade que se instalou no serviço público à décadas, se não à séculos, já que essa questão histórica da má qualidade do serviço público tem origem na colonização do país, onde o critério de acesso ao serviço público era o parentesco e o apadrinhamento e não a competência e a capacidade técnica, questão essa que só passou a ser

Constituição Cidadã, com a criação da obrigatoriedade do concurso público como critério básico de ingresso no serviço público.

No nosso entendimento, os dois grupos de alunos precisam e têm direito a bons professores, a bons profissionais da docência, cada vez mais comprometidos com o que fazem. Observado pela ótica das oportunidades a serem disponibilizadas, os alunos da rede pública de ensino, precisam muito mais, já que, talvez, o único mecanismo de ascensão social, destes, seja a educação escolar formal, que por sua vez, só poderá ser atingida, se contar com o compromisso e com a ajuda incondicional de profissionais cada vez mais comprometidos e aplicados na construção de um ensino público de qualidade. No entanto, o que observamos é que, historicamente, a qualidade do serviço público é cada vez mais questionada, embora avanços significativos venham sendo observados depois da Constituição Cidadã de 1988.

Na escola particular o professor é mesmo refém de cumprir currículo, de fechar a programação do livro. Caso contrário, os pais, o dono da escola passa a questionar o que estes professores estão mesmo fazendo dentro da sala de aula, que pedagogias estão aplicando mesmo para cumprir o currículo.

O professor pesquisado ao tentar apresentar elementos que defina relações diferenciadas na docência na escola privada e na escola pública afirma que na escola particular o professor age como um *ôburocrata da História* tendo de ministrar obrigatoriamente um currículo (conteúdo), sem necessariamente *ôficar* questionando o aluno. Para o professor Cronos, no ensino privado, *ôvocê não pode fazer um trabalho mais interativo, de participação, de interação com o aluno*.

Para Cronos, pior do que não poder cobrar o ponto de vista do alunado, é a forma como o conhecimento apresenta-se de forma *ônilateral*. Por unilateral aqui, entenda-se o *ôempoderamento* de saberes concentrado na figura do professor, conforme já criticado por Castelo Branco (2006). Para Cronos, *ô[...] Lá, vale o que professor diz e o aluno fica mais na posição de receber informações. [...] Na escola pública você tem mais oportunidades, você tem mais liberdade, não tenha nenhuma dúvida*.

Já a professora Deméter foi mais enfática e ao ser questionada sobre sua atual condição de professora de História na escola pública de ensino médio respondeu não se sentir muito bem, e expôs vários motivos: *ô[...] salários baixos, alunos com pouca base na minha disciplina. Apesar da escola ter uma boa estrutura, falta o interesse por parte de certos alunos. São muitas salas de aula para agente trabalhar. Isto é porque eu tenho redução, imagine quem não tem*.

explicita a sua atual condição de ser professora de História na escola pública de ensino médio nos fornece algumas possibilidades conflitantes de enquadramento da sua concepção de docência rente a falas outras desta interlocutora. Dentre estas possibilidades, de um lado estaria a perda alta estima em relação ao exercício da profissão que exerce, uma vez que, ver oir por terra os anos de trabalho, pela oaligeirada e o simpls o inversão de valores que a sociedade vem atribuindo a costumes até então fundantes das questões éticas e morais da nossa sociedade. A escola é um destes espaços o sagrado da nossa educação, que, por sua vez, também sofre desta o crise o de reconhecimento e de inversão de valores. Por outro lado, o desinteresse do aluno acaba não sendo reflexo da sua própria vontade, mas do tipo de educação que lhes é oferecido, onde se tem uma escola em crise e no seu interior um profissional que não se sente reconhecido social e economicamente pela função que exerce.

4.1.3 Definindo-se Enquanto Professor de História Hoje

Definir-se enquanto professor de História foi outro ponto levantado na pesquisa, cujo objetivo compreendeu apontar os elementos definidores ou caracterizadores do perfil e da trajetória profissional do docente em História atuando no ensino médio no serviço público estadual, a partir do conceito de docência emitido pelo próprio professor interlocutor do estudo. Para construir esta análise a questão apontada foi: que professor de História você se considera hoje? Colocado a questão para reflexão, assim se expressaram os professores sujeitos do estudo, começando pelo professor Apolo:

Professor de História dedicado à profissão, não vou dizer que sou 100% porque não existe ninguém 100%, mas eu procuro cumprir minha responsabilidade, procuro sempre levar, contextualizar a História no contexto político e social do país. Questiono procurando ajudar meus alunos. [...] Sobre essas inovações eu tenho um projeto [...] projeto denominado poesia na História que questiona a realidade socioeconômica da sociedade piauiense através da poesia. Eu também procuro ficar sempre inovando nas minhas aulas: usando a TV escola, trabalhando com textos, com seminários, com recursos que podem ser encontrados na biblioteca. É claro que nem sempre eu consigo, pois, falta reconhecimento por parte da secretaria de educação. Agente tem que acabar com essa conversa de que para aprender História o aluno precisa decorar o conteúdo. Para isso eu digo sempre aos meus alunos quando passo alguma atividade, olha, isto aqui não é para decorar para a prova, aqui é uma atividade que tem uma avaliação qualitativa, pois, a História é debatida, é analisada, a História não é decorativa. Ha, aí as pessoas dizem, ha, esta disciplina é decorativa, é decoreba. Não, não é, a História tem que ser debatida tem de ser levada para a realidade política sua, para a sua comunidade, para o seu bairro, para o seu município, para o seu estado, para o seu país, para o mundo. O aluno de História tem que saber o que se passa no mundo, tem de ter uma visão do mundo. O professor tem que junto com seus alunos produzir uma crítica sobre a sua realidade. O professor tem que mostrar a seus alunos que a História é uma disciplina importante, e faz parte do seu dia-a-dia, e não uma disciplina tradicional, oficial, como dizem por aí. [...] Nós sempre procuramos colocar coisas novas. Quanto a essa questão das novas práticas pedagógicas, agente procura está sempre inovando. Procuramos colocar questões aonde os alunos não venham só a querer decorar. Procuramos colocar questões onde o aluno possa estar sempre fazendo reflexão. Então, a História mudou, não é mais aquela História só do decorar. Essa nova forma de ensinar História depende muito da escola, da coordenação, do diretor. Pois é, a historia mudou muito, a História se renovou e com isso melhorou muito o estudo da História. (Professor Apolo).

A análise dos dados pesquisados sobre sua própria atuação como professor de História não nos pareceu tão difícil como imaginávamos, uma vez que entendemos não ser tarefa fácil refletir a nossa própria prática, sobretudo, se for para identificar nela eventuais erros ou acertos.

O professor Apolo se definiu como um professor de História dedicado à profissão tomando o cuidado de associar esta dedicação ao cumprimento das responsabilidades que o compromisso com a docência requer.

Nesta dedicação e cumprimento do dever aparece a necessidade de humanizar e de contextualizar a História para os alunos dentro da perspectiva política e social do país. Tal humanização objetiva ajudar os alunos não só gostar do estudo da História, mas, a compreender esta disciplina à luz do universo (espaço/tempo) de cada um.

Cumprir suas atividades mínimas no exercício da docência aparece aqui na análise do professor pesquisado como uma qualidade, como uma virtude. No entanto, ser dedicado e cumprir sua responsabilidade, e tão somente sua obrigação e uma atribuição ao exercício da profissão, aliás, de qualquer profissão. O mesmo pode ser entendido da expressão [...] procuro sempre [...] contextualizar a História dentro de uma perspectiva política e social do país. Ou seja, trabalhar a História de forma contextualizada não é uma virtude ou qualidade a

estaque dos demais profissionais do ensino, trabalhar os conteúdos curriculares de forma contextualizada é tão somente mostrar o ãnexoö e a ãaplicabilidadeö prática dos conhecimentos abordados no interior da sala de aula, de forma a mostrar para o aluno que, aquilo que se estuda é algo õrealö e representam fatos históricos vistos sob uma das diversas formas de vermos ou compreendermos algo. No entanto, na sala de aula, estes saberes são trabalhados de forma abstrata, sem fazer alusão ao contexto histórico (meio social historicamente construído) no qual a clientela escolar está inserida.

Se esforçar para ser um bom profissional, é realmente uma virtude a mais a ser considerada, a ser compreendida como fator que caracteriza a trajetória e a profissionalidade do docente?

Sabemos que, hoje, as questões que envolvem os debates em torno da formação profissional do docente e da sua experiência no magistério como professor de História, giram em torno da compreensão do tipo de concepções de ensino que incorpora, das estratégias didáticas e das práticas pedagógicas que ele desenvolve em sala, mas também do compromisso que tem com a profissão que exerce. Assim sendo, dependendo da concepção de ensino e de história que tem, das estratégias de ensino que incorpora, das práticas pedagógicas que adotam, os profissionais da docência terminam por ser caracterizados como sendo um ãprofessor tradicionalö ou um ãprofessor renovadoö, um ãbomö ou ãmalö professor, tanto aos olhos dos alunos, como dos seus próprios pares no espaço escolar.

Sobre esta vertente da variação das ações didáticas e pedagógicas como mecanismo de melhorar o ambiente de trabalho e a satisfação frente à profissão que exerce o professor Apolo aponta desenvolver um projeto ã[...] denominado ‘poesia na História’ que questiona a realidade socioeconômica da sociedade piauiense através da poesia [...]ö. Estas atividades, a experiência mostra ter grande aceitação por parte do alunado já que elas diversificam o ambiente da sala o modelo clássico de aula a partir das explicações de conteúdos com algumas anotações feitas no quadro de acrílico, feitas pelo professor, anotações estas que os alunos devem copiar para depois memorizarem.

O professor aponta também a utilização de estratégias de ensino como uso de textos para trabalhos com seminários associados às novas tecnologias que passam a fazer parte do universo da escola pública como a TV escola, além do uso da biblioteca para pesquisas. Para o professor Apolo estas variações de estratégias de ensino servem para tirar dos alunos, do ele chama de ãrotina da aulaö e assim ãfiquem motivadosö. Observa ainda que nem sempre os objetivos planejados com e para estas estratégias surtem o resultado esperado.

...ias õinovadorasö e õreaisö ao universo do nosso alunado, uma das grandes dificuldades do professor de História hoje é conseguir atrair, puxar o aluno para a aula, fazer o aluno sentir gosto, sentir zelo pela disciplina de História. Contribui para esta dificuldade a existência de certa õcristalizaçãoö no universo escolar de que a disciplina de História é uma disciplina fácil, ou ainda, de que é uma disciplina õdecorebeö. Diante desta concepção equivocada sobre a História, mas também sobre a disciplina em questão, expôs o professor Apolo que é necessário acabar com esta concepção de que a aprendizagem em História passa pela necessidade do aluno precisar decorar o conteúdo. [...] eu digo sempre aos meus alunos [...] quando passo alguma atividade, olha, isto aqui não é para decorar para a prova, aqui é uma atividade que tem uma avaliação qualitativa.

Para Apolo, a aprendizagem da História passa necessariamente pelo debate e pela análise reflexiva do assunto e, expõe: õ[...] a História tem que ser debatida tem de ser levada para a realidade política sua, para a sua comunidade, para o seu bairro, para o seu município, para o seu Estado, para o seu país, para o mundoö. Assim, por esta análise, o aluno não só passa a compreender o que se passa no mundo, mas passa a compreender-se como um destes sujeitos da História.

Porém reconhece Apolo, para chegar a esta situação, é preciso que professor junto com seus alunos, produzam uma crítica sobre a sua realidade. õO professor tem que mostrar a seus alunos que a História é uma disciplina importante, e faz parte do seu dia-a-dia, e não uma disciplina tradicional, oficial, como dizem por aíö.

Embora ainda incipiente, começa-se a dar a devida importância ao aspecto da õcontextualizaçãoö como elemento essencial, transformador e facilitador das relações de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes. Por ela e com ela, a contextualização, professores e alunos constroem, de forma simples e racional, os conhecimentos postulados como necessários, saberes estes que são trabalhados em sala de aula com vistas a produzir um õcurrículo realö no nosso alunado.

Já no trato da adoção de novas práticas pedagógicas, como elemento qualificador da sua aula, o professor aposta na renovação da sua prática, mas também do ensino, para que os alunos possam se interessar por outras formas de aprender que não seja só õdecorandoö os conteúdos. Com trabalha questionamentos onde os alunos possam estar sempre fazendo reflexão, já que a õHistória mudouö, não sendo mais aquela õHistória só do decorarö. (Professor Apolo). Ao que parece, na escola pública, essa nova forma de ensinar, ou seja, de ensinar formando para a cidadania, parece passar obrigatoriamente pela renovação do ensino como um todo e, no seu interior, na renovação do ensino de História, buscando parcerias com

o contato colaborativo com outras disciplinas, depende muito da escola, da coordenação, do diretor.

Para o professor Apolo, [...] a História mudou muito, a História se renovou e com isso melhorou muito o estudo da História. Segundo ele, estas mudanças, são marca das últimas décadas do século XX, que tem ampliado a concepção de História, concepção esta construída a partir da nova compreensão de fonte histórica, de ator histórico que, conseqüentemente, dimensionou a compreensão de fato (processo) histórico, trazendo para a História um número cada vez maior de adeptos.

O professor Belarofonte, bastante reflexivo expôs:

Olha, eu me sinto, eu me conceituo como um professor que procura propiciar, acima de tudo, uma formação, digamos, mais geral e completa do aluno. Eu procuro contribuir com uma formação mais cidadã do aluno, muito mais no sentido de conscientização, de posicionamento do aluno. Porque, porque o conteúdo, o aluno pode adquirir sozinho, ler sozinho, aprender sozinho. Então eu me sinto, eu procuro ser uma pessoa que procura mais orientar, a ajudar o aluno a aprender estudar, a aprender interpretar e a tornar-se um cidadão consciente, consciente de que ele é um ser social e, enquanto tal, ele tem que está inserido neste contexto, concordando ou discordando, não importa. Exatamente, porque à época em que o professor era, digamos, o dono da verdade e que o aluno era apenas um receptor de informações, essa época, já não existe mais. Então, eu me sinto um professor que procura atuar mais no sentido de colaborar, de ajudar o aluno a trilhar o seu próprio caminho e, porque não dizer, o seu próprio sucesso. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte se definiu enquanto professor de História como um profissional que procura propiciar uma formação mais geral e completa do seu alunado. Procurando contribuir com uma formação mais cidadã do aluno no sentido de conscientização, de posicionamento frente à realidade que o envolve. Para o professor pesquisado, o trato do conteúdo pelo professor é importante, no entanto, este conteúdo o aluno pode adquirir sozinho no contato com a literatura ministrada como conteúdo para todas as disciplinas na escola. Na sala de aula, o professor tem que ser o diferencial, tem que ajudar o aluno, pois, é por ele e com ele que o aluno aprende estudar, a interpretar saberes diversos, vindo a compor o que entendemos por bom aluno. No âmbito social, este aluno crítico, emancipado, tornar-se um cidadão consciente, consciente de que ele é um ser social e, enquanto tal, ele tem que está inserido neste contexto, concordando ou discordando, não importa.

Analisando as informações postas pelo professor Belarofonte, podemos concluir que a concepção de ser professor de História hoje, passa obrigatoriamente pela questão da condição de ser um colaborador, de ser um facilitador do trabalho intelectual do aluno, agindo como

na função de aprender. Aponta ainda que a época onde o professor era o dono da verdade e que o aluno era apenas um receptor de informações, essa época já não existe mais. Nestes termos o interlocutor aponta que o professor deve atuar mais no sentido de colaborador para com o aluno, para que, por estes ensinamentos e contribuições, o alunado possa trilhar o seu próprio caminho e, porque não dizer, o seu próprio sucesso.

O professor Cronos, conceituando-se como professor de História expôs:

Na realidade, eu sou um professor que tenta desenvolver um trabalho levando em conta os anseios (meus e dos alunos), na verdade eu tento conciliar, claro, óbvio que agente tem que trabalhar com um conteúdo que já é definido pela Secretaria de Educação, conteúdo esse que é cobrado lá no PSIU. Aqui na escola, a gente só trabalha com ensino médio e, claro, agente tem que trabalhar esse conteúdo obrigatório, mas a gente tem também de procurar ver a realidade do aluno, ver as expectativas do aluno. Você não pode trabalhar de forma uniformizada. O mesmo conteúdo, numa mesma série, você trabalha de forma diferente, porque a aula é um processo muito dinâmico e, às vezes, a intervenção de um aluno muda completamente o panorama de uma aula e, as vezes você tem salas de aulas que o teu trabalho, que aquele conteúdo, tem mais receptividade, aí entra uma série de questões. Hoje no ensino médio, os alunos dizem: se eu vou fazer o vestibular para exatas, porque que eu tenho que estudar História? De forma alguma eu ia me colocar como um professor que tenta renovar todo o processo de ensino e aprendizagem, até mesmo porque essa renovação tem que se dar continuamente ano a ano. Principalmente, porque ela exige que o professor esteja sempre aprendendo com os alunos e eu tento dar liberdade aos meus alunos participarem nas discussões, que não tenha uma visão de que o professor é detentor de todo o conhecimento e de que o aluno está ali só para receber, para aprender. [...] Se nós fizermos uma comparação de como se trabalhava a nossa disciplina de História há dez ou vinte anos, agente vai ver, nós vamos perceber que tivemos mudanças muito substanciais, muito profundas e muito interessantes de como trabalhar a História em sala de aula, com certeza. (Professor Cronos).

O professor Cronos definiu-se como um profissional que tenta desenvolver um trabalho levando em conta os anseios pessoais e dos alunos. Tentando conciliar que tem de trabalhar com um conteúdo que já é definido pela Secretaria de Educação, conteúdo esse que são cobrados no PSIU (Programa Seriado de Ingresso Universitário) da UFPI (Universidade Federal do Piauí) e nos Vestibulares específicos da UESPI (Universidade Estadual do Piauí), assim como também nas outras IES (Instituição de Ensino Superior).

Sobre os anseios dos alunos, entende que na escola Liceu Piauiense, por se tratar de uma escola de ensino médio, os professores têm de cumprir os conteúdos obrigatórios, situação que não impede que o professor procure ver a realidade dos alunos, ver as expectativas dos alunos e, a partir dela, trabalhe saberes e conhecimentos que formem este aluno não só para o ingresso em universidades, via vestibulares, mas que forme cidadão, aptos para viver em sociedade de forma mais harmônica.

locente não pode trabalhar de forma uniformizada, uma vez que o ambiente escolar muda a cada aula, a cada turma, a cada série ou a cada conteúdo abordado. A este respeito expõe:

O mesmo conteúdo, numa mesma série, você trabalha de forma diferente, porque a aula é um processo muito dinâmico e, às vezes, a intervenção de um aluno muda completamente o panorama de uma aula e, [...] você tem salas de aulas que o teu trabalho, que aquele conteúdo, tem mais receptividade, aí entra uma série de questões. (Professor Cronos).

O professor Cronos aponta para uma condição elementar da atuação no magistério, condição esta nem sempre percebida até por professores experientes: o fato de aprender também com os alunos enquanto ensina. Aponta ainda que a atuação docente e o ato de ensinar/aprender contempla ainda diversas dimensões, tendo que conviver com a mudanças, mas também, vendo-se obrigado a conviver com as permanências:

De forma alguma eu ia me colocar como um professor que tenta renovar todo o processo de ensino e aprendizagem, até mesmo porque, essa renovação, ela tem que se dar continuamente ano a ano. Principalmente, porque ela exige que o professor tem que estar sempre aprendendo com os alunos e eu tento dar liberdade dos meus alunos participarem nas discussões. Que não tenha uma visão, [...] de que o professor é detentor de todo o conhecimento e de que o aluno está ali só para receber, para aprender via memorização. (Professor Cronos).

O profissional da docência ao longo dos anos, mas também por conta da renovação do ensino e das transformações de caráter mais humano que a sociedade pós-moderna exige, vem se esforçando no sentido de exercer sua profissão com objetivos diretos para a formação cidadã, crítica e participativa por parte de sua clientela (os alunos). Mas também tem de se esforçar para formar alunos capazes de atender uma demanda que suscita a existência de pessoas (alunos) com conhecimentos específicos em determinadas áreas do saber com vistas a atender uma demanda exigida pelo mercado de trabalho. Em tese, esse duplo aspecto formador da escola esbarra bastante nesta questão do currículo. Por mais que o professor deseje oferecer uma formação mais crítica, uma formação mais cidadã, mais completa, completa no sentido de mais complexa, que esteja além do domínio de conhecimentos que a universidade, que o mercado de trabalho vai cobrar, ele acaba esbarrando no imperativo conteudista que o sistema lhes impõe.

Como é que o docente de cada disciplina consegue aplicar essa educação cidadã se do outro lado ele tem vinte ou trinta conteúdos que devem ser trabalhados durante o ano letivo a cada duas ou três horas semanais? Como é que o aluno pode adquirir essa formação cidadã, se

disciplinas por ano, ele tem mais de uma centena de conteúdos a serem apreendidos, pois vão ser cobrados por este aprendizado?

O certo é que o profissional da docência esbarra mesmo um pouco nesta questão, que de certa forma, acaba sendo empecilho para que, muitas vezes, ele seja aquele professor que tem vontade de ser, mais que não pode ser por causa dessas amarras.

A professora Deméter foi mais sintética e assim definiu-se como professora de História: *“Uma professora pouco estimulada devido os problemas já citados. Tenho pouca satisfação porque gostaria que houvesse uma mudança pedagógica na educação, gostaria de uma escola que estimulasse o professor, principalmente, nos salários”*. (Professora Deméter).

Analisando o nível de satisfação da professora Deméter com a profissão docente, percebemos claramente quase nenhuma alta estima. Percebemos ainda que esta insatisfação contrasta com outro momento da pesquisa quando a mesma professora afirmou-se sentir-se bem no exercício do magistério, embora tenha apontado ali os baixos salários como elemento desestimulador e também como grande *“vilão”* da qualidade de educação que temos.

A professora Deméter quando associa a qualidade do ensino às questões salariais do profissional da docência, simplifica o bom exercício da profissão, mas também, o domínio prático do saber fazer docente a questão financeira, quando se sabe que, de tudo, isto não é verdade, já que temos muitos bons professores em todo o sistema oficial de ensino, seja ele público ou privado, no entanto, a política de compensação remuneratória é mesma para todos no país, com raríssimas exceções.

Durante as reflexões para os problemas levantados nas entrevistas, os professores responderam não terem o hábito de ficar refletindo sua prática cotidianamente, tal postura diante da categoria *“reflexividade”* docente, *“talvez”* indique forte influencia tradicional na formação deste professor, mas pode também apontar fortes elementos de insatisfação do citado professor em relação à profissão que exerce. Ou ainda, pode representar elementos característicos de profissionais que estão em fase de desinvestimento profissional e que, portanto, estão prestes a se aposentar no exercício da docência (BOLIVAR, 2002; MIZUKAMI, 1996).

A forma como os professores pesquisados definiram-se enquanto professor de História atuando no serviço público no ensino médio pode nos dar uma pista de como estes apontam o seu nível de satisfação em relação à profissão que exercem. Pistas estas que muitas vezes pode se confrontar com os dados que aqui foram explicitados e analisados.

o Profissional do Professor de História

O QUADRO 06 indica as categorias de estudo subordinadas ao eixo de pesquisa que busca compreender os elementos indicadores da formação profissional dos professores de História que atuam no Liceu Piauiense.

QUADRO 06 FLUXOGRAMA SUBORDINADO DO EIXO INDICADOR: FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Dados da Pesquisa/entrevistas

O foco de reflexão nesta parte do estudo reside na análise do processo de formação profissional dos interlocutores da pesquisa. A análise em referência passa por reflexões em torno dos aspectos relevantes na formação profissional para a docência: a formação inicial; o saber ensinar; a experiência prática na sala de aula como significativo aspecto formador e, por fim, apresentamos os investimentos que os professores têm feito (ou não) ao longo da carreira para a auto-formação profissional. Para tanto, a análise dos dados apresenta-se através dos indicadores conforme explicitado nas abordagens a seguir.

A formação inicial embora represente etapa primeira do desenvolvimento profissional, parece não responder a todas as exigências que permeiam a ação docente. Este fato requer que o professor, considerando o caráter inconcluso da formação profissional, invista em processos formativos através de investimentos em estudos continuados, no entanto, a sua formação contínua é marcada pelos saberes forjados na prática. Conhecimentos estes que passam a compor, dentre os diversos saberes à qual o docente deve dominar, o grupo de saberes experienciais. (TARDIF, 2002). Assim, identificar os aspectos relevantes no processo formador para a docência na área de História nos encaminha para a análise do exercício do magistério, de suas exigências formativas, bem como de seus meandros práticos sob diversos aspectos.

Analisando os dados construídos na pesquisa podemos observar que os interlocutores do estudo dão enfoques diferenciados aos seus respectivos processos de formação acadêmica para a docência, no entanto, reconhecem este momento como divisor de águas na definição de uma atividade profissional.

Buscando dar sentido prático ao estudo, os interlocutores, ao analisarem seus processos de formação inicial, ressaltaram:

Foi uma deficiência no início, mais hoje o curso está mudado. Eu não paguei a disciplina História do Piauí porque ela era optativa e não coincidiu com o tempo que eu pudesse cursar. Nem por isto nós paremos de lutar e hoje ela faz parte do currículo obrigatório do curso de História da Universidade Federal e é uma disciplina muito importante. E hoje, apesar dos poucos recursos disponibilizados, nós conseguimos ministrar essa disciplina para os nossos alunos. Já para conseguir chegar ao profissional de História que eu sou hoje, é claro que tive muitas dificuldades, sobretudo porque sempre aquela questão da História ser uma disciplina dita tradicional, e quando eu me formei nós ainda estávamos no final do regime militar, mas agente estava sempre questionando, procurando saber o que estava acontecendo com o nosso país e com o mundo. Então, foi relevante pra mim essa formação. Foi importante para minha carreira, apesar de ser tradicional ela foi muito importante e ainda é até hoje. [...] É, apesar das características apontadas ela foi e é ainda muito importante (Professor Apolo).

O professor Apolo quando questionado a respeito da sua formação profissional para a docência, e mais, quanto aos aspectos relevantes a respeito da formação profissional, respondeu entender ter encontrado dificuldades nas fases iniciais do curso. Parte destas dificuldades pode sugerir problemas de adaptação do aluno ao novo formato de estudo no ensino superior, diferentemente do ensino de segundo grau, já que, no ensino superior, o acadêmico é mais autônomo frente ao diálogo com os conhecimentos produzidos.

conseguir chegar a ser professor de História, teve que enfrentar muitas dificuldades decorrentes da concepção de História como uma disciplina tradicional. Esta concepção tradicional atribuída à História pode ser entendida a partir da concepção de aprendizagem da História a partir de processos de memorização dos conteúdos (BITTENCOURT, 2004). Segundo o professor Apolo, à época da sua graduação e formatura, conforme revelam dos dados, viviam-se os anos finais do Regime Militar, momento bastante efervescente do ponto de vista sócio-político e econômico do país, que impunha restrições ao trabalho docente e orientava a formação de professores à luz do paradigma tradicional. O Curso de Licenciatura Plena em História da UFPI, portanto, inseria-se neste cenário. Apesar disto, de acordo com o relato do professor Apolo, na condição de estudante resistia às pressões, pois: “[...] estava sempre questionando, procurando saber o que estava acontecendo com o nosso país, com o mundo. O professor Apolo complementa apontando que os currículos impostos durante o Regime Militar terminavam por definir uma característica bastante forte ao curso vinculada à reprodução do conhecimento.

Embora não apontando de forma incisiva os marcos relevantes do curso, de forma a influenciar a formação, o professor chamou a atenção para uma característica negativa do curso à época de sua formação. Esta característica diz respeito a não obrigatoriedade da disciplina de História do Piauí no currículo do curso. Para o professor Apolo, a ausência desta disciplina, pelo menos como componente obrigatório produziu algumas dificuldades quando da inserção na prática pedagógica quando se viu diante da possibilidade de trabalhar com estes conhecimentos específicos da História do Piauí no ensino médio.

Já o professor Belarofonte expôs:

Os aspectos mais relevantes, aqueles que eu considero positivos para a minha formação, foi exatamente: o primeiro, eu gosto da disciplina. Em segundo lugar é que, através dela, eu já ajudei muitos (ex)alunos a adquirir uma certa consciência política, uma certa consciência cidadã, e acima de tudo, foi a cada desafio que a gente ia encontrando, que a gente ia procurando mecanismos para transpor estes obstáculos e chegar aonde eu cheguei hoje. Eu sei que não sou um grande professor, mas tenho consciência de que sou um bom professor (Professor Belarofonte).

Em suas reflexões o professor Belarofonte expôs como motivo primeiro de escolha do curso de História foi o gosto pela disciplina. Em segundo lugar a possibilidade de, pela História, poder ajudar seus alunos a adquirir consciência política, consciência cidadã. O professor realça sua identificação com a área de atuação. Em relação a esta formação,

em de formação teórica, contribui para a formação crítica

do educando.

Por entender ser capaz de promover esta consciência política e cidadã, além de dominar outras habilidades didático-pedagógicas, o professor entende ser um bom professor. No transcurso da pesquisa, percebemos que o professor Belarofonte ficou mais a vontade para expor seu ponto de vista relatando acerca de diferentes aspectos de sua trajetória profissional.

O professor Cronos quando questionado quanto ao tornar-se professor de História e as motivações que o levaram a exercer o magistério fez longas reflexões:

Na realidade é, a minha formação, [...] eu vim despertar o interesse maior pela História, pela nossa disciplina, já no ensino médio. Ali eu tive a oportunidade de ter bons professores na Universidade Federal. E assim, os aspectos mais relevantes para a minha formação foram, assim, o aspecto de você ter uma opção de trabalho, embora hoje se discuta muito essa posição do professor na sociedade moderna com relação à questão social salarial, mas o professor ainda tem uma referencia. O professor ainda tem uma boa referencia na nossa sociedade, a questão do ser professor ultrapassa a questão do ter uma profissão. A formação em História, em ser professor de História, ela te dar uma visão de construção de cidadania, uma visão da questão cultural humana muito interessante, mas muito interessante mesmo. [...] É, na realidade, [...] ela é muito interessante, porque até mesmo no ensino médio, onde você não tem um trabalho tão direcionado, profissionalizante como é no ensino acadêmico, agente tem professores que pela forma de trabalhar nos incentivam mais a gostar da História. [...] Eu tento mudar no alunado, fazer com que o aluno entenda que, eu digo assim para eles: essa História que está aqui no livro didático, somos nós que construímos, nos fazemos parte desta História. Porque, às vezes, a gente está lá na escola, a gente trabalha com um livro didático, mas o nosso aluno, ele ver aquele fato histórico ali do livro, ele o ver distante da sua realidade, e a função, uma função muito precípua do professor é fazer o aluno se sentir integrante, se sentir parte dessa História, sentir que ele faz parte desta História também. (Professor Cronos).

Para o professor Cronos, o interesse pelo curso de História surgiu durante o ensino médio e se ampliou quando chegou no ensino superior. Ao fazer referencia ao processo formativo revela que na Universidade Federal (UFPI), teve a oportunidade de ter bons professores. Em seus relatos percebemos que no percurso de formação em nível superior construiu-se a possibilidade de opção de trabalho como professor. Embora, os dados apontassem para uma crise de reconhecimento profissional da docência. Crise esta que passava pelo reconhecimento profissional, pessoal e social. Embora se reconhecesse a importância deste profissional como profissão de referência no processo de formação de outros profissionais, uma vez que, na aquisição de saberes para o exercício de uma profissão, quase todas as pessoas passam pelas mãos dos professores.

Em relação aos aspectos mais importantes do processo formativo, salientou que precisava trabalhar e, assim, a possibilidade de ser professor surgiu com o curso. Além do mais [...] A formação em História, em ser professor de História, ela te dar uma visão de

la questão cultural humana muito interessante, mas muito interessante mesmo.

Para o professor Cronos, mais do que possibilitar uma oportunidade concreta e diferenciada de trabalho, o ingresso em um curso superior modifica e amplia a visão de mundo, portanto, possibilitando o contato com um universo desconhecido capaz de quebrar alguns paradigmas e mudar muitas coisas que ficam estereotipadas quando a gente estuda ainda no ensino médio. Para ele o contato com o universo acadêmico possibilita a construção de uma nova dimensão intelectual à medida que também prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Pois, [...] quando você entra na universidade, você muda totalmente a sua visão de mundo. [...] o curso me serviu além da minha profissionalização [...].

A partir dos dados, podemos pontuar que o impacto do encontro com a universidade provocou mudanças profundas na vida pessoal e profissional do interlocutor. O professor Cronos reconhece que o curso foi importantíssimo para a formação profissional, mas também para a formação cidadã, despertando nele consciência crítica.

Embora faça referências às duas últimas categorias de estudo neste capítulo, mencionando aspectos da sua prática pedagógica, o professor Cronos aponta que o seu saber fazer docente é fundado na tentativa de mudar o aluno para que ele entenda que ele também é ator histórico e não tão somente os atores vistos como heróis que aparecem nos manuais didáticos. Ou seja, a realidade do aluno também faz parte dessa História, e o próprio aluno faz parte dessa História também.

A Professora Deméter, de forma incisiva respondeu ao questionamento, expondo: Foi estudando muito, foi pesquisando para ser uma boa profissional. Para isso, participei de alguns cursos para me qualificar profissionalmente.

Ao refletir sobre o processo de formação inicial a professora Deméter pontua que a sua formação profissional para a docência se deu mesmo foi estudando muito. E, estes estudos trouxeram como efeito positivo a sua formação. Formação esta que a interlocutora aponta como tendo sido capaz de fazer dela uma boa profissional. A professora Deméter até expõe elementos pós-formativos como elemento complementar a esta formação, afirmando ter participado de alguns cursos para se qualificar profissionalmente, sem os mencioná-los especificamente.

Em síntese, embora apontando casualidade na chegada ao curso de História, ou ainda, gosto pela disciplina ainda durante o ensino médio, os interlocutores demonstraram identidade, gosto e zelo pelo exercício da atividade docente em História.

Estudiosos da educação como Tardif (2002), Perrenoud (1997), Brito (2007), apontam que os conhecimentos práticos são igualmente importantes na formação inicial do professor, ratificando a importância da articulação entre teoria e prática. Esta percepção nos leva a crer que os diferentes conhecimentos quando refletidos e analisados, respeitando-se os espaços diferenciados de sua construção, além de complementares, são definidores do perfil do profissional do professor, haja visto que compõem o repertório de conhecimentos sobre o ato de ensinar/aprender.

No âmbito das reflexões a respeito da formação profissional, considerando o dia a dia do magistério, questionamos acerca da formação acadêmica como suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da prática pedagógica. Sobre estas questões os interlocutores da pesquisa assim se manifestaram:

[...] é preciso que se busque um suporte, um suporte que se encontra na universidade. Agora é claro, é inegável que a parte prática, aquela que agente só encontra na sala de aula é muito importante. Na universidade agente encontra a didática a metodologia que é muito importante. Sem falar que agente pega professores que passam a incentivar agente para que agente tenha um bom desempenho lá fora, na nossa vida profissional. Não dá para dizer que a formação universitária não foi importante, mas a realidade prática é outra coisa. É lá que agente aprende mesmo a dar aulas. [...] Eu acho que ela tinha mais essa característica da formação para ser professor [...]. (Professor Apolo).

Analisando os dados levantados podemos observar certo grau de semelhanças entre as respostas, apesar das particularidades das reflexões elaboradas por interlocutores da pesquisa. O professor Apolo, apontou que para ser um bom profissional é preciso que se busque um suporte teórico, suporte teórico este só encontra na formação universidade (inicial) no contato com os diversos teóricos da área de formação, mas também, nas reflexões e nos debates levantados na sala de aula pelos professores e pelos estudantes. E complementa, no entanto, ãé inegável que a parte prática, aquela que agente só encontra na sala de aula é muito importanteö.

Prossegue o professor afirmando que a formação acadêmica contempla aspectos teórico-metodológicos muito importantes no trabalho docente. Reconhece o valor da formação inicial, embora ponderando que o aprender a ensinar efetiva-se na vivencia do magistério na sala de aula interagindo com o alunado. Assim sendo, para o interlocutor, é no curso de formação universitária que os estudantes entram em contato com bons professores

bom desempenho lá no chão da sala de aula na vida profissional.

Os cursos de Licenciatura Plena em História no Brasil foram agregando um conjunto de disciplinas e um conjunto de aportes teóricos e metodológicos que acabaram empreendendo a esses cursos um aspecto bacharelesco também. Com isso o que se observa é um certo abandono das disciplinas de cunho didático-pedagógico, o que supõe a compreensão de que para ensinar basta saber o conteúdo. Reconhecemos que saber o conteúdo da disciplina da área de formação é importante, todavia é relevante o conhecimento pedagógico deste conteúdo para aliar com o saber ensinar.

O professor Belarofonte sobre a questão da importância da sua formação pedagógica na construção de suporte teórico-metodológico para a atuação no magistério expôs:

Eu considero importante todo o suporte teórico e metodológico adquirido no universo acadêmico, mas eu, particularmente, aprendi muito mais foi dando cabeçada no dia-a-dia em sala de aula. São muito importantes as leituras que agente faz. É muito importante esse domínio do campo teórico e metodológico, mas, a prática, no meu caso, para mim, foi muito mais importante. Errando e acertando, separado ou ao mesmo tempo. [...] É, foi na prática do dia-a-dia que eu aprendi a dar aulas mesmo, mesclando aí os dois conhecimentos. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte reconhece o valor da formação pedagógica e, a esse respeito, indica que o saber ensinar é produzido e fortalecido tanto com os conhecimentos iniciais, quanto através de investimentos pós-formativos. Embora reconheça a contribuição dos conhecimentos e saberes trabalhados no universo acadêmico (saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes pedagógicos), o professor Belarofonte, atribui ao campo prático do exercício do magistério, como *locus* privilegiado de sua formação, pois, para ele foi ãerrandoö e ãacertandoö que aprendeu a dar aulas, ã[...] foi na prática do dia-a-dia que eu aprendi a dar aulas mesmo, mesclando aí os dois conhecimentosö, quais sejam, os conhecimentos teóricos e metodológicos e os conhecimentos decorrentes da prática: os conhecimentos experienciais (TARDIF, 2002).

O professor Cronos quando abordado sobre o contributo teórico e metodológico de sua formação acadêmica para o exercício do magistério, assim como também, da importância do espaço prático como *locus* formador expôs:

feito, se eu não tivesse passado pela universidade, se eu não tivesse tido a orientação que eu tive na universidade, eu não conseguiria nem entrar numa sala de aula. Claro que toda a minha formação teórica e metodológica, eu recebi na universidade, eu considero que ela foi um referencial na minha formação enquanto professor, agora não resta dúvidas que a questão do dia-a-dia na sala de aula, a questão prática, essa só se dar quando você ingressa efetivamente no mercado de trabalho. Agora é claro que depois, se a gente fizer algumas análises retrospectivas de cinco ou dez anos, agente percebe que lá na universidade a gente poderia sugerir algumas mudanças que seriam bastante interessantes que acontecesse, sobretudo na quantidade de aulas prática que a gente tem ao final do curso. Mas, essa formação acadêmica ela é base, ela é básica, ela é imprescindível para a sua formação profissional. [...] É, ela te dá todo um suporte, mas tem conhecimentos que só encontramos no espaço da experiência profissional, na sala de aula trabalhando junto com os nossos alunos. (Professor Cronos).

O professor Cronos fez uma reflexão mais densa contextualizando o problema num campo mais amplo, inclusive sugerindo mudanças nesta questão da formação. O professor sugere ampliação do número de disciplinas e de aulas com vistas à formação prática, mudanças estas que já estão ocorrendo nos currículos das licenciaturas. Os novos currículos desenvolvidos nas licenciaturas já contam com a articulação entre disciplinas teóricas e disciplinas pedagógicas desde o primeiro ano do curso.

Observando o enfoque dado na fala do professor Cronos, podemos considerar que a formação inicial emerge como fundamental para o exercício da prática docente e diz ã[...] essa formação acadêmica, ela é base, ela é básica, ela é imprescindível para a formação que você só tem na universidade. Para o professor Cronos, este espaço de formação acadêmica interage de modo especial, como referencial, para produção da identidade profissional do professor. De forma análoga aos demais interlocutores, o professor Cronos, reconhece que o encontro com a prática pedagógica potencializa o aprender a ensinar.

A importância dos conhecimentos teóricos e metodológicos é sempre indicada pelos profissionais da docência como importantes na formação, no entanto, observando o enfoque dado aos conhecimentos oriundos da prática nas falas, percebemos que os professores apontam os conhecimentos experienciais como elementos basilares no desenvolvimento da ação docente.

Para ilustrar a importância do domínio deste arcabouço epistêmico, recorreremos ao professor Belarofonte, que, apoiando-se em vasto repertório de conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino de História, demonstra a construção de saberes sobre o ensinar/aprender, a partir da imersão nas situações cotidianas do trabalho docente.

Trata-se, conforme referido anteriormente, de profissional que não tem feito investimentos na auto-formação via cursos de pós-graduação *strcitu* ou *latu sensu*. Com isto percebemos ainda que, embora tenha terminado seu curso a quase três décadas, os

io da profissão foram sendo construídos e reconstruídos, portanto, renovados por este professor mesmo sem voltar aos bancos das faculdades para cursos de formação continuada. Tal condição oferecida pelos conhecimentos experiências é apontada pelos docentes pesquisados como primaz para o exercício do magistério, por que é por ele, que os professores tornam-se óblindadosö para a continuidade diante dos constantes dilemas vivenciados na profissão.

Apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos advindos da formação acadêmica, os professores reconhecem que estes não são suficientes para a prática do magistério, pois, o espaço da formação universitária não consegue reproduzir, segundo eles, o lado prático que só se encontra quando se começa a trabalhar na docência. Ou seja, é no chão da sala de aula, nos enfrentamentos que o ofício da profissão exige, que o docente aprende a lidar com os desafios gerados no conflito de interesse que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. É deste embate que nasce o debate, e deste emerge os saberes com vistas à formação cidadã e autônoma de todos ali envolvidos (CASTANHO, 1991). Reforçando esta análise o professor Cronos pondera que õ[...] tem conhecimentos que só encontramos no espaço da experiência profissional, na sala de aula trabalhando junto com os nossos alunosö. Estes conhecimentos originários da experiência aparecem citados diversas vezes pelos interlocutores para evidenciar que o seu saber fazer docente, embora tenha recebido o contributo dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, são pelos conhecimentos experienciais que os professores construíram (e estão construindo) sua profissionalidade.

A este respeito, comporta registrar que, é preciso ter cuidado com esta supervalorização dos saberes da prática. O ensinar exige do professor a mobilização e articulação de diferentes saberes. O saber ou conhecimento experiencial é, portanto, apenas uma das referencias do trabalho docente articulando-se a conhecimentos teóricos para responder satisfatoriamente as exigências do processo de ensino-aprendizagem.

A análise da professora Deméter embora não muito densa quantitativamente, aponta para questões já percebidas na fala de outros interlocutores da pesquisa, questões estas que indicam o reconhecimento da importância dos conhecimentos fomentados na formação inicial. A este respeito expôs a professora Demeter: õA minha formação acadêmica com certeza me deu suporte metodológico, mas, com certeza, foi na prática de ensino que realmente aprendi a dar aulas. Foi dando cabeçadas em sala de aula que realmente aprendiö.

A respeito da importância dos saberes teóricos e metodológicos construídos na formação inicial como elementos balizadores da prática docente no ensino de História, a professora Deméter ressalta enfaticamente que a sua formação acadêmica, com certeza, lhes

co do saber fazer docente. E, assim como os demais professores, atribui ao contexto prática da sala de aula, o domínio do manejo do exercício do magistério, e afirma, õ[...] com certeza, foi na prática de ensino que realmente aprendi a dar aulas. Foi dando cabeçadas em sala de aula que realmente aprendiõ.

A partir da análise do conjunto de relatos dos interlocutores, percebemos que os conhecimentos e aprendizados que se constroem no universo acadêmico e se aplicam na prática profissional, são imprescindíveis no processo formador de todo e qualquer profissional, pois, contemplam na sua essência, os conhecimentos da profissão produzidos ao longo de estudos, pesquisas e experiências. Os conhecimentos da formação, no entanto, devem ser analisados à luz da realidade das práticas de ensinar, tornando-se assim mais denso e, ao mesmo tempo, mais completo, em face de amalgamar esses conhecimentos em situação real, experiência que, nem sempre, o universo acadêmico pode produzir ou reproduzir.

Levando-se em consideração, antes de tudo, que o professor é um ser social, e por esta condição, sabe alguma coisa e tem por função transmitir esse saber aos estudantes, podemos apontar que, diante dos dados levantados, esse profissional constrói seus saberes ao longo de uma extensa trajetória que se inicia no universo acadêmico, mas que adquire significados diferenciados no desenvolvimento da sua profissionalidade à medida que este professor vivencia experimentos no espaço real de sua atuação profissional: a sala de aula.

Os dados analisados permitem inferir que o exercício da docência compreende um conjunto de saberes e conhecimentos (TARDIF, 2002, GUIMARÃES, 2004), bem como revelam que os conhecimentos teóricos e metodológicos dão suporte para o exercício da docência e, que, o aprender a ensinar é fortalecido no exercício profissional. Essa conclusão nos leva a entender que os professores pesquisados não conseguem perceber a existência de outros conhecimentos ou saberes implícitos na sua prática cotidiana, limitando-se a apontar apenas os saberes que compreendem o campo da formação acadêmica e os do campo da atuação prática. Em suma, este conhecimento da prática como importante componente formativo emerge nas diferentes falas dos sujeitos e demarca a necessidade de articulação entre teoria e prática.

4.2.3 Os Investimentos Formativos ao Longo da Carreira Docente em História

O desenvolvimento profissional docente compreende um processo dinâmico e complexo que passa, notadamente, pela formação continuada produzido no campo de atuação prática, diante dos dilemas vivenciadas na sala de aula, ou, em cursos como os oferecidos

dos graduações *stricto* ou *latu sensu*. Ao considerarmos as singularidades do trabalho docente, percebemos que o ensinar/aprender exige do profissional docente a ampliação dos processos formativos de modo a favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica bem sucedida.

Sobre os investimentos formativos, ao longo da docência, passamos a observar as falas dos interlocutores, começando pelo professor Apolo, que assim se manifestou:

Eu fiz vários cursos. Cursos em educação, em gestão escolar. Fiz cursos pela prefeitura, fiz cursos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, fiz também um curso sobre avaliação, onde aprendemos como avaliar o aluno. Participei de seminários, de palestras. Agora esses cursos foram sempre mais oferecidos pelo lado do município. O Estado durante esse tempo todo de profissão pouco ou quase nada ofereceu em termos de cursos de treinamento para nós. No Estado, por exemplo, nós nunca fizemos cursos de PCN's. Na prefeitura, nós fizemos durante vários meses um curso específico sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Há algum tempo, mais ou menos em 2004-2005, eu também fiz uma especialização em gestão escolar. [...] ela foi custeada com recursos próprios. Nenhuma das instituições às quais eu tenho vínculo custeou a especialização para mim. Especialização essa que eu rapidamente tratei de incorporar na minha progressão profissional tanto no Estado como na Prefeitura e hoje eu sou professor especialista nestas duas instituições. (Professor Apolo).

Analisando a fala do interlocutor da pesquisa à respeito da categoria de estudo dos investimentos formativos, podemos constatar que o professor Apolo, que exerce o magistério em escolas gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Teresina (SEMEC) e também pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), respondeu apontando como investimentos na sua profissionalidade ao conjunto de conhecimentos buscados nos mais diversos cursos de pós formação como Gestão Escolar, PCN's, Avaliação, além de Seminários e Palestras. No entanto, na sua fala nos chamou a atenção, o fato da quantidade de cursos de pós-formação feitos pelo professor, terem sido custeados pela SEMEC, conseqüentemente, demonstrando total ausência da SEDUC-PI como instituição fomentadora da formação continuada de seu quadro docente.

Outro aspecto observado nos dados apontados foi que, a busca por cursos de pós-formação, além de ser custeada com investimentos próprios, se deu não necessariamente como mecanismo de construir novos conhecimentos e saberes a serem aplicados na prática pedagógica docente, mas sim, como meio de mudança de classe e de melhoria salarial junta à instituição com a qual mantém vínculo.

O professor Belarofonte apontou indicativos de pós-formação relativamente modestos, o que lhes provoca algumas lacunas no domínio de determinadas componentes teórico-metodológico na prática docente na atualidade.

Na verdade foram poucos. Para ser sincero [...], foram poucos. Isto se resumiu a participação em alguns seminários e na participação de alguns cursos rápidos, mas, nada assim formal, no sentido de uma especialização, por exemplo, isto eu não fiz. Eu me formei e cai logo de cabeça no mercado de trabalho, porque precisava trabalhar e, até certo ponto, acho que fui, de certa forma, omissivo. Pois, não me preocupei com esta pós- formação. E, hoje, eu realmente sinto muita falta. Mas, ao mesmo tempo, como eu estou encerrando e não pretendo mais continuar como professor quando eu me aposentar na escola pública, então eu deixo de investir nesta auto- formação. [...] a gente procura sempre fazer uma auto- avaliação, procurando detectar os erros, as falhas, procurando corrigi- los, objetivando exatamente melhorar a nossa prática docente cotidiana. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte apontou ter feito poucos investimentos pós- formativos na carreira docente. Sua participação em cursos para o aprimoramento para o magistério acabou resumindo- se a participação em alguns seminários ou em cursos rápidos. Embora tenha apontado não ter feito cursos de pós formação do tipo *lato sensu* (Especialização), o interlocutor demonstrou ao longo da entrevista, domínio teórico das diversas categorias de análise do nosso estudo. Outro aspecto a ser observado é que, mesmo atribuindo maior relevância à cursos do tipo *lato sensu* no processo pós- formativo do professor, definindo- o como *õformalõ*, o interlocutor também reconhece nos seminários e cursos de curta duração meios produtores de novos conhecimentos possíveis de serem aplicados no efetivo exercício da docência de forma a tornar o ato de ensinar/ aprender bem sucedido.

Quanto ao curso de especialização que interlocutor do estudo categorizou como *õformalõ* tipo de curso de pós- formação que Chantraine-Demailly (1995) define como *õformação continuada formalõ*. Ou seja, aquela feita sob a organização de uma instituição com vista a produzir novos conhecimentos e estratégias pedagógicas nos professores. Esta formação se dá ainda sob a forma contratual, diferentemente da formação informal, que consiste no modelo de formação em situação real de trabalho, ou seja, na prática somando experiência com a observação construída no processo cotidiano, como ocorreu com o professor Belarofonte.

Outro ponto importantíssimo levantado pelo interlocutor foi o fato de muitos profissionais da docência logo ingressarem no mercado de trabalho, condição esta que os acaba levando a secundarizar o processo de formação continuada através dos cursos *õformaisõ* (CHANTRAINE-DEMAILLE, 1995) para este fim. Assim, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho aparece na fala do interlocutor como elemento que reduz a possibilidade de investimentos na pós- formação. Merece destaque ainda na fala do interlocutor, o reconhecimento que a falta de investimentos no processo de pós- formação deixa lacunas na prática pedagógica, lacunas estas forjadas naquilo que o professor diz ter sido criada por sua

ôs o professor Belarofonte: ãEu me formei e caí logo de cabeça no mercado de trabalho porque precisava trabalhar e, até certo ponto, acho que fui [...] omissos. Pois, não me preocupei com esta pós- formação e hoje eu realmente sinto muita faltaã.

O ingressar imediato no mercado de trabalho emerge como fator que dificulta os processos de formação continuada do docente, porém pode também produzir formação continuada informal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995). O ingresso prematuro no mercado de trabalho pode produzir ainda outro problema bastante comum ao profissional da docência, que é o acúmulo de tarefas, onde, em alguns casos os professores começam a trabalhar quando ainda são acadêmicos do curso de licenciatura. Quando se formam já tem vínculo com mais de uma escola, ou trabalha dois ou três turnos por dia, o que compromete a qualidade do ato de ensinar/aprender e finda por repercutir na atuação deste professor em sala de aula.

O professor Belarofonte, embora não tenha feito investimentos em formação continuada em cursos de longa duração, tem se mostrado bastante preocupado ao longo da carreira com sua profissionalidade via processos reflexivos (do que deu certo e do que deu errado) na ação prática da docência, e afirma que ã[...] procura sempre fazer uma auto-avaliação, procurando detectar os erros, as falhas, procurando corrigi-los, objetivando exatamente melhorar a [...] prática docenteã.

O professor Cronos fez as seguintes reflexões acerca dos investimentos formativos:

Recentemente fiz Pós-Graduação. O tema trabalhado foi História do Brasil no contexto das relações internacionais. Essa especialização foi oferecida pela UESPI e foi muito enriquecedora para minha vida profissional. Além disso, no nosso dia-a-dia, temos que está sempre bem informado dos fatos históricos presentes, sempre fazendo uma relação com o nosso país. (Professor Cronos).

O professor Cronos afirmou que depois da sua formação inicial demorou um pouco a fazer uma pós-graduação, mas recentemente conseguiu concluiu uma especialização. Na sua afirmativa percebemos também a necessidade do professor está sempre em constante processo de formação e aprimoramento profissional. Para tanto deve estar sempre buscando novos conhecimentos em torno da sua profissão e da sua especialidade formativa. Tal condição empreende ao programas de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* como *locus* privilegiado para o professor construir sua profissionalidade.

O professor Cronos, de forma análoga aos demais componentes do estudo, aponta valor significativo aos saberes e conhecimentos obtidos em processos pós formativo como elemento enriquecedor e, conseqüentemente, transformador da sua prática docente. Aponta ainda o interlocutor que o profissional da docência deve está cotidianamente buscando

o em torno da sua área de formação como também de conhecimentos diversos, sempre buscando fazer relação com o que se vivencia no nosso país.

Já a professora Deméter assim respondeu sobre o questionamento feito sobre os investimentos feito na carreira:

[...] Eu participei de alguns treinamentos e cursos de curta duração. No entanto, nunca fiz especialização. Tenho muita vontade de fazer o Mestrado em História, mas sei que é muito difícil entrar. Tem muito aluno bom se formando e os professores do programa terminam optando por estes alunos. Pois, muitos deles já têm bolsas de iniciação científica e isto influi muito. (Professora Deméter).

A professora Deméter, assim como o professor Belarofonte, respondeu ter participado de alguns treinamentos, todos de curta duração, mas nunca participou de cursos de pós-graduação do tipo especialização. Embora detectado esta ausência pós-formativa do tipo formal, a professora Deméter expôs vontade de ingressar numa pós-graduação do tipo *strito senso* e fazer o Mestrado em História, no entanto apontou compreender o processo como muito difícil, o que impossibilitaria o seu ingresso no programa. Para a professora, o fato de entender que os professores do programa têm preferência pelos alunos que acabam de sair da graduação aponta como sendo outro motivo forte para que a mesma não tente fazer a seleção e, uma vez aprovada, consequentemente, o mestrado. Para a professora Demeter, esta preferência estaria atrelada ao fato de muitos destes alunos recém saídos da graduação rapidamente ingressarem no mestrado pelo fato de muitos deles já possuírem bolsas de iniciação científica e, isto acaba influenciando muito.

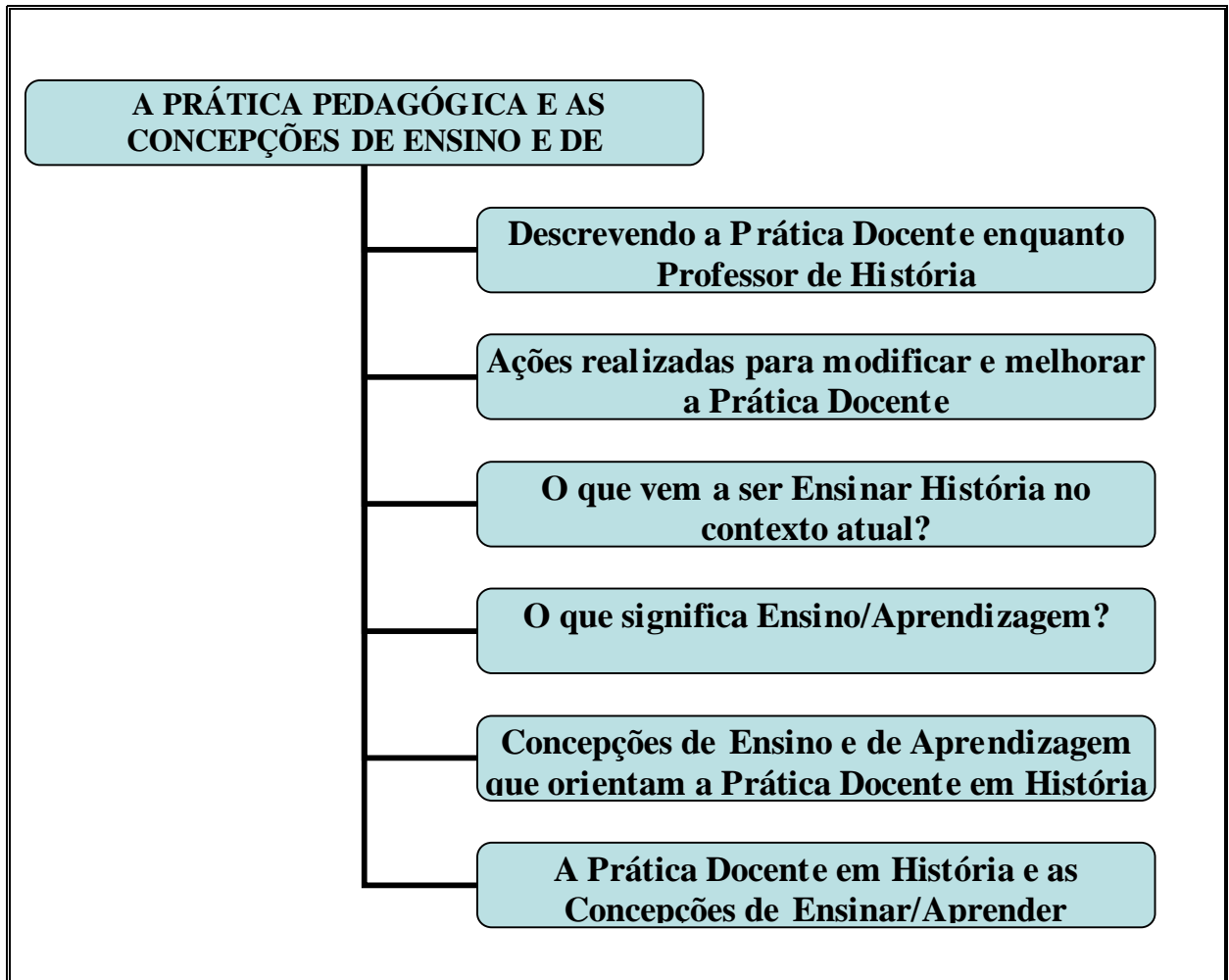
A falta de estudos continuados, com vistas a produzir na professora novos saberes que poderiam ser aplicados no seu ato docente, também impôs barreiras profissionais, uma vez que a interlocutora não se sente apta a concorrer, apesar dos anos de experiência docente, com os alunos recém graduados e que estão inseridos no universo da pesquisa. Pela fala da professora também podemos inferir que a concepção de ensino para a mesma se restringe ao espaço da sala de aula, uma vez que a mesma não agrega ao seu ato docente a categoria pesquisa como algo correlato e obrigatório ao ato docente.

Em linhas gerais, todos os professores reconhecem a necessidade de cursos de pós-graduação como mecanismos de produção de profissionalidade, uns fizeram, outros não, no entanto, para aqueles que não fizeram, fatores como o ingresso prematuro no mercado de trabalho, ou ainda, o longo período de afastamento do universo acadêmico, acabam colocando estes professores diante apenas da pós-graduação a partir das experiências práticas vividas cotidianamente em sala de aula.

tica Pedagógica e as Concepções de Ensino e de Aprendizagem

O QUADRO 07 indica as categorias de estudo subordinadas ao eixo de pesquisa que busca compreender os elementos definidores ou caracterizadores das práticas pedagógicas dos professores de História que atuam no Liceu Piauiense e as concepções de ensino e de aprendizagem que destas práticas podem emergir.

**QUADRO 07
 FLUXOGRAMA SUBORDINADO DO EIXO INDICADOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**



Fonte: Dados da Pesquisa/entrevistas

O terceiro ponto de reflexão deste capítulo, uma vez que já caracterizamos o processo de definição da trajetória profissional e da formação inicial e continuada do nosso grupo de professores pesquisados reside na descrição das práticas pedagógicas dos interlocutores da

stória no Ensino Médio na Escola ãLiceu Piauienseö. As análises das práticas pedagógicas descritas pelos professores passaram obrigatoriamente pela reflexão de duas questões, quais sejam: como você descreve sua prática docente nesta escola enquanto professor de História? E, o que você vem fazendo ao longo dos anos de profissão docente para modificar sua prática pedagógica no sentido de produzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem?

Um outro ponto de reflexão deste capítulo, ainda sobre o terceiro eixo de análise, diz respeito à descrição das concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas dos nossos sujeitos da pesquisa. Tal reflexão passa necessariamente pela reflexão dos seguintes pontos: a) o que é ensinar História no contexto atual considerando que a educação formal (escolar) é um processo constante da ação docente? b) o que significa ensino/aprendizagem considerando a relação ensinar/aprender? c) que concepções de ensino e de aprendizagem orientam a sua prática docente? E, por fim, d) como você caracteriza suas práticas pedagógicas no que concerne à concepção de ensinar/aprender?

4.3.1 Descrevendo a Prática Docente Enquanto Professor de História

A descrição da prática docente por parte de cada interlocutor da pesquisa não caracterizou-se como algo relativamente fácil, já que bastava os professores descreverem suas práticas pedagógicas cotidianamente mais utilizadas e que, de certa forma, apresentassem ao longo de sua utilização resultados positivos na função que exercem. Parte das dificuldades de apontarem elementos definidores ou caracterizadores de sua prática residiu exatamente na necessidade de refletir sua profissão de forma sistematizada. Esta mesma dificuldade de reflexão sistematizada da docência foi encontrada na produção de dados para a construção dos diários narrativos de aula, visto que eles exigiram dos professores pesquisados não só a lembrança de situações *sui generis* do cotidiano da profissão, mas também refleti-los de forma a tirar destas reflexos aprendizados capazes de serem colocados em prática em situações semelhantes futuramente.

Percebemos ainda que descrever estas práticas se aproximou bastante das dificuldades dos professores de apontarem sobre si, virtudes ou defeitos inerentes ao exercício da profissão ou do próprio professor enquanto pessoa, levando-se em consideração a dificuldade de desassociar ambos: o professor e a pessoa e vice versa, já que o professor é a pessoa e pessoa é o professor (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 1997).

istas a definir ou caracterizar as práticas docentes do professores de História do Liceu Piauiense foi ão como você descreve sua prática docente nesta escola enquanto professor de História?ö. As repostas apontaram dificuldades reflexivas como já afirmamos e se confundiram conceitualmente entre métodos, técnicas e estratégias de ensino. Ao final, compreensão geral de todas elas acabaram sendo apontados pelos interlocutores como práticas pedagógicas docentes construídas para o exercício positivo (ou não) da educação escolar formal.

Posta a questão relativa à necessidade da descrição das práticas docente, chegamos as seguintes falas:

Eu planejo minhas atividades, eu faço meus planejamentos bimestrais. Além desses planejamentos bimestrais, eu procuro trazer mais informações para os meus alunos como jornais revistas. Eu faço seminários e procuro também usar a TV escola. [...] Agente procura melhorar a nossa prática docente exatamente para sair da rotina, porque se não a aula fica muito chata, até mesmo porque eu procuro cumprir minha responsabilidade no cumprimento da minha carga horária. Não quero dizer que ninguém não cumpre, mas eu procuro cumprir minhas responsabilidades. [...] a escola poderia fornecer mais recursos para a gente, porque, às vezes a escola procura desenvolver certas atividades que estão de acordo com os nossos conteúdos. Às vezes queremos promover uma atividade que esta de acordo com os nossos conteúdos e a escola não disponibiliza recursos, por exemplo, de uma aula passeio. Às vezes também agente desenvolve projetos e não ganha nada por aquilo. Então acontece isso ai. Existe um projeto aqui que eu quero desenvolver posteriormente à nível de mestrado, onde eu viso questionar a História através da poesia. No momento este trabalho está sendo aplicado mais no ensino fundamental, porque eu tenho mais facilidade de trabalhar com ele lá na escola da prefeitura. Lá os recursos também são difíceis, mais são mais fáceis de conseguir do que aqui. Aqui estes projetos são mais difíceis de serem aplicados porque o ensino aqui é voltado basicamente para o vestibular. O certo é que não temos recursos, não podemos se quer participar de palestras porque não temos recursos. A escola não tem recurso se quer para funcionar como deveria, e, assim, nós não temos como executar os nossos projetos. Para trabalhar, o professor tem que está motivado, ele tem que está motivado, e nós não temos essa motivação em forma de recursos. [...] você imagine uma aula onde, por exemplo, você possa levar seus alunos à serra da capivara. Mas como que nós vamos se não tem recursos? Essas coisas são muito difíceis, os recursos não existem, se existem não chegam aqui na escola. Assim como é que nós, professores, vamos trabalhar com projetos. Assim, por mais que o professor queira trabalhar de forma diferente, ele não consegue porque não tem recursos. (Professor Apolo).

Descrever a atuação docente pode parecer algo relativamente fácil, por conta da aparência habitual e rotineira que caracteriza esta profissão. No entanto, descrever esta prática se torna ainda mais complexa quando este exercício de definição ou caracterização é feito através do exercício reflexivo do professor sobre sua própria prática. Feito estas observações vejamos como se auto definem na sua atuação docente os sujeitos da pesquisa.

Para o professor Apolo a necessidade de planejar aparece como elemento primeiro no seu campo prático de atuação. Por este planejamento, observando o conteúdo a ser trabalhado,

...im como também, as metodologias e as ferramentas com que vai utilizar. «Eu planejo minhas atividades, eu faço meus planejamentos bimestrais. [...] eu procuro trazer mais informações para os meus alunos como jornais revistas. Eu faço seminários e procuro também usar a TV Escola [...]».

Para o professor Apolo, deve ser constante a necessidade do profissional da docência de procurar melhorar suas práticas pedagógicas como mecanismo de melhorar a qualidade do ensino que oferece. Assim, desta busca constante de melhorar seu saber fazer docente a educação ganha em qualidade, uma vez que a educação passa a ter bons profissionais e, com isto, pode atingir resultados positivos junto à sua clientela.

Aponta ainda a necessidade do compromisso e da responsabilidade com a profissão colocando a categoria «responsabilidade» no exercício do magistério como uma virtude e não como uma obrigação no exercício da profissão que exerce. Tentando compreender as origens desta «cultura» espoliativa e descompromissada de alguns servidores públicos em relação ao exercício da função pública Holanda (1995) aponta que tal concepção pode ser entendida como uma construção histórica que se inicia ainda durante a colonização do Brasil, em que se chegava ao cargo por diversas formas, tais como indicação, apadrinhamento, hereditariedade. Dali transformava-se este cargo em locus de privilégios de um grupo reduzido de pessoas, mais para interesses particulares do que coletivo, ou seja, público. Daí vem a «representação» negativa do servidor público como agente não comprometido com a função pública e com o erário público (HOLANDA, 1995).

O professor Apolo aponta ainda como condição da melhoria da atuação docente a disponibilização de recursos (financeira e técnica). Pois, por eles, os professores poderiam dinamizar suas práticas e melhorar, conseqüentemente, suas aulas. Tal condição termina por levar o profissional da docência a não poder variar muito a sua forma de ministrar aulas. «[...] Às vezes, queremos promover uma atividade que esta de acordo com os nossos conteúdos e a escola não disponibiliza recursos, é o exemplo de uma aula passeio». (Professor Apolo).

Nas reflexões do professor Apolo, observamos ainda o desejo (ou ansiedade) de «recompensar» pelo exercício de atividades didático-pedagógicas mais dinâmicas e interativas, ao assim se expressar: [...] Às vezes também agente desenvolve projetos e não ganha nada por aquilo. (Professor Apolo).

O professor Apolo aposta na diversificação da aula como elemento agregador de qualidade. Para ele sua prática docente poderia ser diferente, ela poderia ser melhorada nessa relação direta com o aluno na sala de aula se tivesse mais recursos financeiros.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nde, por exemplo, você possa levar seus alunos à Serra da Capivara. Mas como que nós vamos se não tem recursos? Essas coisas são muito difíceis, os recursos não existem, se existem não chegam aqui na escola. Assim como é que nós, professores, vamos trabalhar com projetos. (Professor Apolo).

O professor Belarofonte ao descrever sua prática pedagógica como professor de História expôs:

Neste aspecto, para ser extremamente sincero, eu acho que sou um tanto quanto tradicional. Não adianta eu querer me rotular de forma diferente. Eu confesso: sou um pouco conservador. Tecnologias novas de aula, praticamente eu não às adquiri. Então, a escola, [...] sofre tantas carências, o professor pelo salário que tem, ele não tem como porque não tem condições de investir em si mesmo, ele fica esperando que, esporadicamente, o Sistema Estadual de Educação lhes ofereça um curso de formação aqui e outro lá. Isto não acontece com frequência. Eu me coloco hoje como alguém que evoluiu pouco neste sentido. É claro que esta prática docente ela passa por uma série de dificuldades: a escola não nos oferece recursos técnicos para que a gente possa variar as nossas práticas, para que a gente possa inovar nas nossas ações em sala de aula, e por conta disto, as nossas aulas terminam caindo naquela rotina que muitos entendem ser uma aula tradicional, ou seja, sem muitas inovações. Com certeza isto pode vir a ser um dos fatores pelo qual as aulas têm se tornado pouco atrativas para os nossos alunos. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte ao refletir sobre sua prática a enquadra como tradicional, sobretudo por não ter conseguido incluir nas suas estratégias de ensino o uso de novas tecnologias, mas também de não receber do poder público atenção no sentido de qualificar seus profissionais. Outrossim, para ele, a ausência de investimentos tem influenciado negativamente no sentido de transformar a aula num lugar monótono e pouco atrativo para o alunado em geral. Tal condição acaba por implicar o conceito de professor tradicional, ou ainda de sua aula como tradicional, uma vez que o mesmo afirma: «Neste aspecto, para ser extremamente sincero, eu acho que sou um tanto quanto tradicional. Não adianta eu querer me rotular de forma diferente. Eu confesso: sou um pouco conservador. Tecnologias novas de aula, praticamente eu não às adquiri».

Para o professor Belarofonte, a carência de recursos financeiros e tecnológicos, somados a ausência de investimento em treinamentos dos professores por parte do Sistema Estadual de Educação acabam por comprometer suas práticas pedagógicas e assim o professor fica impossibilitado de variar as suas práticas. Para Belarofonte, «[...] por conta disto, as [...] aulas terminam caindo naquela rotina que muitos entendem ser uma aula tradicional, ou seja, sem muitas inovações. Com certeza isto pode vir a ser um dos fatores pelo qual as aulas têm se tornado pouco atrativas para os nossos alunos».

a sua prática docente como algo contínuo e processual e afirma:

Posso considerar que é um aprendizado contínuo. A cada ano as exigências são diferentes, cada aluno traz consigo toda uma carga sócio-cultural, anseios, expectativas, diversas. O que procuro fazer é adequar o conteúdo obrigatório de cada série à realidade, ao contexto sócio econômico e político da turma. Mais importante do que transmitir conhecimentos é fazer o aluno construir seu próprio conhecimento, pensamento, e esses, estão indissociavelmente ligados à vivência do aluno, ao mundo do aluno. (Professor Cronos).

O professor Cronos ao descrever sua prática docente enquanto professor como um aprendizado contínuo, cobra dele mesmo a necessidade de estar constantemente repensando o seu saber fazer docente, mas também buscando se qualificar em cursos de pós-graduação, uma vez que o profissional da docência tem que estar preparado para as exigências do mundo da multiplicidade de informação - informações essas que precisam ser trabalhadas e transformadas em conhecimentos - e das mudanças aceleradas que transformam coisas relativamente novas em obsoletas.

Para o professor Cronos, a cada ano, as exigências do universo que envolve o magistério são diferentes, cada aluno traz consigo uma carga de conhecimentos, anseios e expectativas diferentes para a escola. E, uma vez diante destes novos enfrentamentos, a escola e o professor têm de procurar adequar o conteúdo obrigatório de cada série à realidade, ao contexto sócio econômico e político da sua clientela. Assim sendo, mais importante do que transmitir conhecimentos é fazer como que o aluno construa seu próprio conhecimento. Por eles o aluno teria autonomia e criticidade frente ao contexto em que vive, já que, estes saberes por ele construídos, estão indissociavelmente ligados à vivência do aluno, ao mundo do aluno.

A professora Deméter analisa a sua prática docente afirmando que:

na escola a muito tempo, considero a minha prática de ensino boa, pois, estou sempre ensinando meus alunos de forma a preparar meus alunos para o vestibular e para a sociedade, para uma formação cidadã. [...] eu descrevo minha aula procurando trabalhar em cima daquele ponto que os professores de outras escolas, professores de escolas privadas estão trabalhando. De procurar mais informações para eles, de colocar tudo ali para que eles se sintam melhor e sintam mais prazer de estudar. Eu procuro organizar minha aula, eu procuro deixar minha aula toda organizadinha, toda esquematizadinha, é procurando recursos, procurando mais conhecimentos para eles. [...] eu procuro na medida do possível administrar uma boa aula para eles, tentando sempre fugir daquela aula tradicional de quadro e pincel. Agente trabalha muito, mas agente tem que dar uma coisa (aula) diferente, colocar coisas diferentes. Porque se não, já pensou, agente tem muitos dias de aula, assim agente tem que diversificar, agente tem que ministrar aulas diferentes, agente tem que criar, agente tem que ter mais conhecimentos, temos de trabalhar com eles de forma diferente, de forma que não fique cansativo tudo aquilo ali. (Professora Deméter).

A professora Deméter descreveu sua prática docente no Liceu Piauiense como boa, no entanto, concentrou esforços reflexivos levando-se em consideração o perfil da escola, qual seja, ser uma escola de ensino médio e, ter como meta mais imediata, proporcionar à sua clientela acesso ao ensino superior, à profissionalização, ao mercado de trabalho e à cidadania. [...] Considerando que leciono nesta escola a muito tempo, considero a minha prática de ensino boa, pois, estou sempre ensinando meus alunos de forma a prepará-los para o vestibular e para a sociedade, ou seja, para uma formação cidadão.

A professora Demeter procura associar suas aulas ao que esta sendo trabalhado em escolas privadas por entender que os objetivos do ensino nestas escolas está direcionado para os vestibulares. Assim, para ela, é preciso preparar os alunos do Liceu Piauiense para concorrer com os alunos das escolas particulares nos vestibulares que permitem o acesso deste alunado aos melhores cursos de nível superior do Estado. Assim, expôs: [...] eu descrevo minha aula procurando trabalhar em cima daquele ponto que os professores de [...] escolas privadas estão trabalhando. De procurar mais informações para eles, de colocar tudo ali para que eles se sintam melhor e sintam mais prazer de estudar.

A professora Deméter, assim como o professor Apolo, Belarofonte e Cronos, aponta que tenta dinamizar sua aula procurando implementar recursos novos na medida do possível, pois, para os alunos, por estes instrumentais novos de contextualização, suas aulas podem melhorar fugindo assim daquela aula tradicional de quadro e pincel. Observando a convergência de pensamento dos interlocutores, tal concepção nos leva a compreender que, o que os professores estão constantemente denominando e de aula diferente, surge da necessidade de aproximar o ambiente da sala de aula ao contexto e ao universo aos quais os alunos vivenciam fora da escola. Assim, ao tentarem reproduzir este ambiente interativo, os

zindo conhecimentos capazes de serem compreendidos e também aplicados pelo alunado no seu cotidiano prático.

4.3.2 Ações Realizadas Para Modificar e Melhorar a Prática Docente

Uma vez questionados sobre suas práticas docentes e observando o teor das respostas, aprofundamos as reflexões em torno do desenvolvimento profissional de cada interlocutor da pesquisa. Para tanto, lhes lançamos o seguinte problema: o que você vem fazendo ao longo dos anos de profissão docente para modificar sua prática pedagógica no sentido de produzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem?

Diante do problema colocado, expuseram os professores:

Hoje eu procuro trabalhar primeiro motivando os meus alunos. Todas as atividades que eu faço com os meus alunos eu atribuo notas para eles. Faço trabalhos de avaliação qualitativa como forma de motivá-los também, já que nós não somos motivados financeiramente, já que o estado não procura motivar a educação financeiramente, nós procuramos motivar os nossos alunos por nossa conta mesmo. Já que na nossa profissão nós ganhamos pouco mesmo, pelo menos procuramos motivar o nosso aluno para que ele participe, ajudando o professor a dar uma boa aula. Assim eu faço debates, faço seminários, faço atividades, e, procuro atribuir notas para que os alunos se sintam estimulados e motivados a participarem das aulas. Eu procuro fazer atividades que mexa com a criatividade do aluno. Para que eu possa fazer com que o aluno aprenda mais, eu faço atividades valendo pontos. Eu peço atividades de pesquisa, eu peço seminários, eu faço debates, eu faço diversos questionamentos [...]. Até a TV escola (viva) fechou porque o aluno está em sala de aula. A principal causa disto para mim é a indisciplina dos alunos. Tem turma que você consegue desenvolver uma atividade pedagógica, tem turma que você consegue se destacar em relação à outra de uma mesma série e que você está trabalhando o mesmo conteúdo e que você não consegue executar aquilo que você planejou. Ali acaba tudo que você planejou. Geralmente por causa da indisciplina de alunos. Você prepara uma aula belíssima, chegando lá você vai é brigar com aluno, você é confrontado por aluno, e aí acaba todo o teu pique sobre aquela aula. Mas, tem turma que você já consegue fazer um bom trabalho em equipe. Tem aluno que tem interesse de questionar contigo, que tem participado e aí facilita mais o teu trabalho. Porque o que considero um dos principais problemas de sala de aula é a indisciplina do aluno, a falta de respeito com o professor e com os colegas, então acontece muito isso aí, isso dificulta muito a aprendizagem do aluno e acaba repercutindo no nosso trabalho. Eu já encontrei bons alunos. Alunos que procuram desenvolver atividades motivadoras e que acabam motivando até o professor. Por exemplo, tem aluno que no final de cada aula pergunta, professor qual é o assunto da próxima aula? Qual é o conteúdo para que agente possa discutir na aula seguinte? Isso parece uma coisa simples, mas já motiva o professor. Puxa, ali tem aluno que já está preocupado com o assunto que vai se discutir na próxima aula. Isto é difícil de encontrar, mas eu já encontrei alunos assim. E isto é bom porque agente já vai pronto, motivado, sabendo que o aluno vai questionar agente. E isto é bom tanto para o aluno como para o professor. Para dinamizar uma aula não depende só do professor não, depende também do aluno, pois, o professor assim se sente motivado, imagina o aluno te perguntar alguma coisa, então a gente já vai motivado, agente já vai preparado para aquilo. e isto é bom porque incentiva o professor a estudar mais, a se preparar cada vez mais. Entendeu? (Professor Apolo).

de forma automatizada, toda ação docente ocorre buscando efetivamente produzir os resultados dos objetivos anteriormente planejados para o processo de ensino e aprendizagem, qual seja, levar o alunado a apreender os conteúdos expostos. Para efetivar este aprendizado os professores constroem e reconstroem suas práticas cotidianamente. Foi buscando compreender minimamente estas transformações no saber fazer docente que analisamos as falas dos professores a respeito destas transformações.

O professor Apolo, repetidas vezes, aponta a necessidade de investimentos financeiros e tecnológicos (como desdobramento do primeiro) como elementos, se não suficientes, mas pelo menos, asseguradores da melhoria da educação escolar. Outro elemento apontado como passível de melhorar a prática de ensino, mas também de aprendizagem no interior das relações entre professores e alunos na sala e aula, passa pela motivação que o profissional da docência tem que está constantemente construindo junto ao seu alunado. Para o professor Apolo uma forma de motivar os alunos passa por atribuir critérios de avaliação qualitativa às atividades feitas em sala de aula, que requer do aluno atenção e participação, ou naquelas que devem ser respondidas em casa, que requer estudos. Por esta avaliação qualitativa, os alunos respondem os exercícios produzindo saberes e aprendizagem.

Para o professor Apolo os métodos, as técnicas e as estratégias de ensino, mais utilizadas são aquelas que buscam interação professor-aluno-conteúdos, principalmente procurando produzir dialética no ato de ensinar-aprender. Para provocar a materialização desta interação (tripla) sugere atividades que provoquem participação dos alunos. Dentre estas atividades destacam-se os debates, os seminários, os exercícios e as pesquisas com avaliação qualitativa.

Embora o professor crie mecanismos diversos de aplicação prática e positiva na sua aula com vista a produzir e ou ajudar a construir novos conhecimentos na sua clientela (o alunado), podemos observar que existem um conjunto de impedimentos em relação à sua atuação docente. Muitas vezes o professor elabora uma aula com um plano de atividades belíssimo e, ao final, não consegue executar essa boa aula. Às vezes nós elaboramos uma aula, entramos numa sala, aplicamos esse plano e sai uma boa aula. Ali ao lado numa outra turma, de série semelhante, esse mesmo plano de aula não consegue ser executado minimamente e a aula não sai.

Para o professor, os descaminhos da educação, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de identidade docente com a educação, o déficit de aprendizagem, entre outros problemas, residem na falta de investimentos na educação e na questão disciplinar dos alunos. Observemos este fragmento de ala do interlocutor.

A principal causa disto para mim é a indisciplina dos alunos. Tem turma que você [...] não consegue executar aquilo que você planejou. Ali acaba tudo que você planejou. Geralmente por causa da indisciplina de alunos. Você prepara uma aula belíssima, chegando lá você vai é brigar com aluno, você é confrontado por aluno, e aí acaba todo o teu pique sobre aquela aula.

Embora aponte para o aluno problemas relativos ao seu saber fazer, obstaculizado pela indisciplina de parte do alunado, o professor desquece o domínio e o do controle de uma turma compete ao próprio professor, ou seja, a ele mesmo. Neste caso, falta rever estratégias de ensino e de sociabilidades com vistas a superar o problema apontado: a indisciplina.

Como nem tudo é só problema na escola, o professor também se sente realizado e afirma [...] tem turma que você já consegue fazer um bom trabalho em equipe. Tem aluno que tem interesse de questionar contigo, que participa do debate e ai facilita mais o teu trabalho.

Se numa dada sala de aula encontramos alunos indisciplinados que, conforme entende o professor, desestabiliza o trabalho repercutindo nos resultados do exercício positivo da docência, não podemos esquecer que nesta mesma sala (ou em outras tantas), no meio desse conjunto de alunos que desestabilizam e às vezes nos leva a refletir determinadas ações na prática docente, existem muitos alunos interessados que acabam sendo o combustível, o motor propulsor motivador para que o professor a cada dia se renove e se aplique mais ao magistério, incorporando a profissão docente um papel transformador de toda e qualquer sociedade que deseje ser considerada modelo às demais.

Eu já encontrei bons alunos. Alunos que procuram desenvolver atividades motivadoras e que acabam motivando até o professor. Por exemplo, tem aluno que no final de cada aula pergunta, professor qual é o assunto da próxima aula? Qual é o conteúdo para que agente possa discutir na aula seguinte? Isso parece uma coisa simples, mas já motiva o professor. Puxa, ali tem aluno que já está preocupado com o assunto que vai se discutir na próxima aula. Isto é difícil de encontrar, mas eu já encontrei alunos assim. E isto é bom porque agente já vai pronto, motivado, sabendo que o aluno vai questionar agente. E isto é bom tanto para o aluno como para o professor. (Professor Apolo).

Para o professor Apolo, o dinamizar uma aula não depende só do professor, depende também do aluno, uma vez que, o professor ao perceber o interesse e a motivação do seu alunado passa a se sentir motivado, mas também, obrigado a se preparar melhor para as suas aulas, sob o risco dos alunos, de repente, lhes perguntar algo e o professor não saber.

acaba tendo que se preparar mais e melhor e, com isto, todos ganham.

O professor Belarofonte respondeu:

Eu tenho procurado, e, isto a gente faz constantemente, refletir sobre aquilo que agente vem fazendo, procurando detectar os pontos críticos e falhos, procurando modificar naquilo que é possível modificar. Vou citar um bom exemplo. Neste ano o aluno do ensino médio recebeu o livro didático, e com o livro didático o trabalho do professor é bastante facilitado, já que o professor não fica dependendo de quadro e de xerox, de ter que transcrever tudo no quadro. A escola dispõe de certos equipamentos como retro-projetores, como sala de projeção para você passar um filme, para você passar um documentário, só que, dado à quantidade de turmas da escola, são mais de sessenta turmas, são mais de cem professores, se você tenta agendar alguma atividade extra-sala, fica difícil porque estes recursos não são suficientes para atender a todo mundo aqui na escola. São estas as dificuldades. Então a gente tenta superar estas situações que a gente aponta como falhas e procura corrigir no dia-a-dia. Olha, eu procuro desenvolver seminários, debates. Às vezes, a gente pára com aquele assunto específico da aula e começa a abordar certos aspectos do contexto atual de política, de economia, problemas sociais diversos, etc., exatamente no sentido de quebrar essa rotina e ver se desperta mais o interesse e a vontade de buscar novos saberes e conhecimentos no aluno. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte quando questionado a respeito do que vem fazendo ao longo dos anos de profissão docente para modificar sua prática pedagógica no sentido de produzir resultados cada vez mais satisfatórios em torna da profissão que exerce e conseqüentemente produzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem, apontou que algumas dificuldades como a falta de recursos financeiros para custeio e para aquisição de material e tecnologias aplicadas à educação, somados à falta de retorno financeiro da profissão em forma de bons salários, dificulta o professor de dar boas aulas, de investir nele mesmo e, portanto, de ser um bom profissional da docência.

Ainda sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem no sentido de modificar e de melhorar sua prática pedagógica, prática esta que o mesmo apontou como conservadora, como tradicional, mas que mesmo tendo estas características, não significa dizer que seja uma prática pedagógica negativa no contexto educacional atual. O professor respondeu: “Eu tenho procurado refletir, e, isto a gente faz constantemente, refletir sobre aquilo que agente vem fazendo, procurando detectar os pontos críticos e falhos, procurando modificar naquilo que é possível modificar”.

Para o professor Belarofonte, a proposta de distribuição do livro didático para os alunos do ensino médio transforma positivamente o trabalho do professor, assim como facilita muito o aprendizado do aluno, já que, em se tratando de alunos da rede pública de ensino, clientela composta por alunos das camadas sociais mais baixas economicamente, muitos

cesso às fotocópias que os professores fazem, e sugerem como material de apoio as leituras obrigatória e também para a resolução das atividades.

Para o professor Belarofonte, mesmo com o livro didático, a prática pedagógica do professor fica bastante comprometida no tocante à utilização dos recursos que a escola disponibiliza. Para o professor passar um filme ou simples um documentário pode se transformar em um tormento, uma vez que, dado à quantidade de turmas da escola (são mais de sessenta turmas e mais de cem professores nos três turnos), esta atividade pode levar até mais de uma semana no agendamento, já que os recursos não são suficientes para atender a todo mundo aqui na escola.

Como na fala do interlocutor já tínhamos encontrado a afirmativa do mesmo se entender como um professor tradicional, o pesquisado apontou que fugindo à questão da utilização do livro didático ou do recurso do uso da fotocopia, procura trabalhar com novas ferramentas pedagógicas e de pesquisa educacional como o uso da internet, de revistas e de jornais a fim de dinamizar e melhorar suas aulas, vindo a tornar as relações entre professor, aluno e a disciplina bem mais prazerosa.

Para o professor Belarofonte, o fato da escola pesquisada (Liceu Piauiense) ser uma instituição de ensino médio, o seu currículo acaba sendo influenciado, se não definido, pela necessidade de fomentar o ingresso de seu alunado no ensino superior via vestibulares. Esta condição, de certa forma, impossibilita a recorrência a esses mecanismos de trabalho diferenciado da disciplina. Por outro lado, afirma ainda que. Às vezes, ãos nossos alunos até estranham aulas diferenciadas. Acham que os professores estão mesmo é ãenrolando e preferem aquela aula mesmo bem tradicional apresentada por esquemas explicativos onde eles (os alunos) copiam ãtodo o conteúdo para depois estudar. Entenda-se aqui por estudar para o aluno, a busca da ãmemorização do que o professor escreveu no quadro ou no que está exposto nos manuais didáticos ou nos apostilados.

Para exemplificar os instrumentais ou metodologias aplicadas para diversificar sua aula expôs:

Eu procuro desenvolver seminários, debates. Às vezes, a gente pára com aquele assunto específico da aula e começa a abordar certos aspectos do contexto atual, (falamos) de política, de economia, problemas sociais diversos, [...] exatamente no sentido de quebrar essa rotina e ver se desperta mais o interesse e a vontade de buscar novos saberes (conhecimentos) no aluno. [Grifos nosso]. (Professor Belarofonte).

Para o professor pesquisado a adoção de semanários e de debates em sala de aula está atrelada a uma estratégia de ensino da disciplina de História com vistas a ãquebrar a

ndizagem desta disciplina (mas também de outras) se dá via memorização.

Já o professor Cronos expôs como ação realizada para melhorar sua atuação docente a atualização constante e processual do profissional da docência.

A questão anterior nos ajuda a refletir sobre essas modificações e melhorias, tão debatidas e tão desejadas. É imprescindível a atualização, qualificação, olhar a educação como um fenômeno interdisciplinar, multicultural, multi-étnico. É necessário vermos a educação como algum que promove a inserção, que democratiza e desperta para a ética e a cidadania. (Professor Cronos).

O professor Cronos aponta um grau de importância para o termo modificação como um ato quase que constante e, obrigatoriamente, necessário no exercício do magistério. Para este, o termo modificação assume a condição sinônima de melhoria e, portanto, de profissionalidade, de reforma positiva na prática pedagógica no sentido de produzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Para o professor Cronos, o profissional da docência tem de acreditar na educação como instituição capaz e responsável pela transformação positiva de uma sociedade, já que é por ele e, somente por ela, que conseguimos promover a inserção social das camadas mais baixas da sociedade no mundo da cidadania e da democracia.

A professora Deméter como ação transformadora da sua prática afirma:

Procuo sempre pesquisar e me informar a respeito de cada assunto que vou trabalhar. Procuo também relacionar os fatos históricos do passado (ensinando) com os fatos da atualidade, tornando dessa forma a sala de aula mais dinâmica. Eu procuro assim professor, é pesquisando, estudando, colocando assim algo melhor para eles, como eu já falei em questão anterior, colocando o melhor para eles. Para que não fique aquela coisa monótona, todo dia aquela rotina. Não, agente tem de modificar alguma coisa. Temos que questionar. Tem tantas coisas que você mesmo pode trabalhar. Nós podemos trabalhar com seminários, pois existem muitos conhecimentos ali sobre os livros, você vai conseguir muito conhecimento. Ali agente pode trabalhar através da pesquisa. Ali você vai ajudar muito o teu aluno para ele deixar de ser tímido. Você tem de mexer com o aluno. Você tem de mexer com o aluno para ele ter gosto principalmente pela disciplina de História, porque História é tão bonito, História é uma disciplina tão bonita, História é um curso tão bonito. É tão tal professor, que às vezes quando eu começo a trabalhar com seminários, eles dizem assim: eu vou fazer vestibular para História. Ai eu digo para eles: talvez vocês estejam gostando é da professora, das aulas, eu não sei se você tem essa vocação. Vocês têm de saber o que vocês querem. Eu sou assim porque eu gosto de História, eu sou apaixonada pela História. Olha, eu gosto muito de questionar com professores de História, eu gosto de conversar com o professor [Belarofonte], ele é um mestre para mim. Agente fica discutido os apontamentos que estamos trabalhando [...] Vamos organizar aqui nosso material, qual capítulo você está trabalhando? Qual assunto você esta? É tão bom trabalhar com uma pessoa dessa não é? (Grifo nosso). (Professora Deméter).

considera atitude positiva e modificadora da sua prática pedagógica o ato de estar sempre que possível procurando pesquisar e se informar a respeito de cada assunto que vai trabalhar. Para a professora, procurar também relacionar os fatos históricos do passado com os fatos da atualidade torna a sala de aula mais dinâmica e, conseqüentemente, um espaço mais prazeroso para todos ali envolvidos e, uma forma de construir esta dinamização do ambiente de aula, dar-se pela pesquisa tanto para professor como para os alunos. Para Deméter melhorar sua aula pela pesquisa faz com que a monotonia e a rotina não façam parte do cotidiano da sua prática docente, levando o professor a ter que, todo dia, modificar alguma coisa na sua aula.

Para Deméter, uma das boas estratégias de abordar determinados conteúdos é através de seminários, pois, por ele (pelo trabalho com seminários), o professor pode ajudar o aluno a compreender melhor o assunto e, também deixar de ser tímido. Pelos seminários o professor mexe com a turma levando-os a pesquisar e assim aprender a História. Para Deméter, o professor que mexe com a turma, leva o alunado a ter gosto pela História, ao ponto em que passam a perceber como a História é tão bonita.

Ao apontar a necessidade de mexer com o alunado, de apontar o quanto a disciplina de História é bela, do quanto é importante o aluno ter a compreensão histórica das coisas, sob lágrimas, expõe a professora: “[...] às vezes quando eu começo a trabalhar com seminários, eles dizem assim: eu vou fazer vestibular para História. Aí eu digo pra eles: talvez vocês estejam gostando é da professora, das aulas, eu não sei se você tem essa vocação.”

Bastante emocionada, a fala da professora foi quebrada por mais uma expressiva pausa para chorar. Ainda sob choro, continua a professora: “[...] gente, vocês gostaram foi da professora, das aulas e da metodologia. Vocês têm de saber o que vocês querem. Eu sou assim porque eu gosto de História, eu sou apaixonada pela História.” [grifos nosso]. (Professora Deméter).

Na fala da professora Deméter o elemento socialização das situações vivenciadas cotidianamente no exercício do magistério nos chama atenção, uma vez que, a interlocutora recorre a troca de experiências com colegas de profissão (da mesma disciplina) no Liceu. A este respeito expôs gostar de conversar com professores da escola. Nestas conversas questiona dos colegas o que está sendo trabalhado, o que pode ser colocado como conteúdos a serem trabalhados simultaneamente, além de possibilitar buscar, encontrar e de sugerir organizar juntos os materiais da disciplina.

A reflexão na ação docente e a utilização de novos recursos metodológicos, em linhas gerais, aparecem como os mecanismos ou estratégias mais usuais pelos professores como

suas práticas pedagógicas. No caso da reflexão, além de possibilitar encontrar respostas para situações cotidianamente encontradas na atuação docente, por ela, os professores pesquisados apontaram identificar nesta categoria instrumento de auto-formação profissional, portanto, promotora de profissionalidade.

Por estes esforços constantes dos professores de tentar mudar suas práticas pedagógicas, com vistas à produção positiva de melhorias na educação, a escola e seu corpo de educadores (sobretudo os professores) ganham papéis importantes na produção de sujeitos do conhecimento, pois, são deles e a partir deles, que serão proporcionadas todas as condições para a comunicação entre os sujeitos do conhecimento e os saberes a serem construídos a partir do espírito investigador que os docentes devem fazer surgir nos alunos. Para Grossi (1992), este espírito investigativo pode e deve ser construído com a criação de problemas de estudo. Dependendo dos conhecimentos a serem trabalhados e do grau de afinidade ou até mesmo de dificuldade de assimilação destes conhecimentos, os professores podem recorrer ao conjunto de estratégias fomentadas na criatividade individual ou coletiva do educador. Estas estratégias podem ir desde a abordagem mais tradicional, que se pauta na explicação de conteúdos, até a utilização de ilustração (formas lúdicas) como instrumento de integração ensino-pesquisa. Por estes mecanismos, mais também por outros, o ensino passa a ser o lugar da comunicação e também da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem sustentado, é óbvio, em estruturas dialógicas. (KNAUSS, 1994, p. 30).

4.3.3 Ensinar História no Contexto Atual

Ensinar História no contexto atual significa atuar profissionalmente dentro de uma atividade que tem como objetivo capacitar o alunado para a compreensão dos elementos que fortemente definem a cultura humana atual (como fruto do processo histórico), a partir da percepção que esta cultura está intimamente ligada ao passado de cada agente social independente do momento histórico passado (vivenciado). Se por um lado o ensino de História encaminha o alunado na compreensão do seu presente a partir dos elementos construídos no passado, nesse sentido, o ensino de História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos e atores históricos independente da classe social que ocuparam no passado ou ocupam no presente. Em suma, ensinar História é agir em função de metas e objetivos conscientemente perseguidos no interior de um contexto de atuação educacional, permeada pelos desafios cotidianos, sobretudo o de promover a humanização do homem e a consciência

sobrevivência da espécie humana. Pois, o homem vem tornando-se a cada ano mais ãpredadorõ de si próprio à medida que se desumaniza em detrimento da super-valorização dos bens materiais, tornando estes mas importantes para si do que ele próprio.

Levando-se em consideração a importância do exercício da docência neste processo de conscientização do homem, legitimado via formação crítica, cidadã e, portanto, emancipadora, perguntamos aos nossos professores interlocutores do estudo: na condição de professor-educador, e considerando a educação formal (escolar) como um processo constante da ação docente, o que é ensinar História no contexto atual? Dado o problema, respondeu o professor Apolo:

Olha, estudar História no contexto atual é você realmente levar a História para a realidade social do aluno, levar a História para o contexto político do aluno e da comunidade. O professor e o educador têm diferenças: o professor é aquele que faz só jogar o conteúdo para o aluno. O educador se preocupa com aprendizagem do aluno. Ele se preocupa em saber se o aluno esta aprendendo alguma coisa. Por exemplo, quando eu passo uma atividade para o aluno, eu vou à carteira do aluno, eu procuro saber se ele está entendendo, quais são os seus problemas de aprendizagem, agente se preocupa para saber se o aluno esta mesmo aprendendo aquela disciplina. Por exemplo, antes das provas, a gente faz uma revisão para saber como estão os alunos. É claro que aquela educação, aquela da disciplina do aluno, ela vem de casa. Porque se o aluno ele não respeita a mãe dele, se não respeita o pai dele, ele não vai respeitar ninguém. A escola aqui é um complemento, mas agente faz isto aí com o aluno para que ele, no contexto atual, veja a História como algo importante para a vida profissional dele. É difícil porque o aluno, a maioria dos alunos, entende a História como disciplina decorativa, eles ainda têm essa mentalidade e nos estamos trabalhando para acabar com essa imagem da disciplina nos alunos. É difícil ser professor de História porque a maioria dos alunos não participam, não estão prontos, não são atualizados para debater com você, não estão preparados para questionar a realidade, para questionar aquele fato histórico. Eles não estão nem ai para disciplina. Mas no meio desses, nos encontramos alunos que debatem, que questionam, que se preocupam. Isto é bom porque motiva agente e leva agente a estudar e gostar da profissão. (Professor Apolo).

A compreensão histórica dos fatos/fenômenos/processos requer o domínio da dimensão do perceber as õcoisasõ num contexto de õteiaõ, onde, em maior ou menor grau, todas as coisas e todas as pessoas têm inter-relação entre si. À luz do ensino de História, construir no alunado esta compreensão de õteiaõ, de inter-relacionamento, não nos parece tarefa muito fácil.

O professor Apolo associou o estudo da História à necessidade humana de compreender a sua própria trajetória de vida (a sua realidade) como algo que foi, ao longo dos tempos, historicamente, sendo construída. Disse ele: õestudar História no contexto atual é você realmente levar a História para a realidade social do aluno, levar a História para o

comunidade. Desta afirmativa, de imediato, dois pontos podem ser considerados: um, é que todo conhecimento tem sua validade enquanto filho de um tempo histórico, o outro é que este contexto histórico, de alguma forma, se liga ao tempo e ao contexto em que o aluno está situado.

Outro aspecto muito importante observado na fala do interlocutor é o estabelecimento de diferenças entre o ser educador e o ser professor, impondo ao primeiro uma importância maior no contexto da escola e da sociedade atual como um todo. Para Apolo ser ou definir-se apenas como professor dá indicativo de superficialidade e de estreitamento ao ato docente, pois, o professor é aquele que apenas joga os conteúdos para o alunado.

Para Apolo, o educador é mais completo no contexto escolar já que ele se preocupa com aprendizagem do aluno e, neste processo, ele também aprende. Ele se preocupa em saber se o aluno esta aprendendo e nisto vai reformulando sua prática até atingir este objetivo. A este respeito expôs com dois exemplos:

Por exemplo, quando eu passo uma atividade para o aluno, eu vou à carteira do aluno, eu procuro saber se ele está entendendo, quais são os seus problemas de aprendizagem, agente se preocupa para saber se o aluno esta mesmo aprendendo aquela disciplina. Por exemplo, antes das provas, agente faz uma revisão para saber como estão os alunos. É claro que aquela educação (a da formação dos valores), aquela da disciplina do aluno, ela vem de casa. Porque se o aluno ele não respeita a mãe dele, se não respeita o pai dele, ele não vai respeitar ninguém. A escola aqui é um complemento, mas agente faz isto aí com o aluno para que ele, no contexto atual, veja a História como algo importante para a vida profissional dele. [Grifos nosso]. (Professor Apolo).

Oportuno e pertinente foi a diferenças entre o ser educador e o ser professor que o pesquisado apontou, uma vez que o mesmo impôs a cada um sua característica mais peculiar, embora tenha atribuído ao educador uma abrangência profissional, mas também, social muito mais complexa e dinâmica.

Já o professor Belarofonte, ensinar História é:

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

...ar o interesse do aluno em se conscientizar, em se posicionar como cidadão, na certeza. Então, antes de você jogar conteúdos e mais conteúdos de História, é preciso quebrar esta concepção e levar o aluno a entender que História nunca foi uma disciplina meramente decorativa e que puxa apenas pela memorização (do aluno). Eu sempre costumo dizer para meus alunos que nomes, datas são insignificantes na compreensão mais complexa do processo histórico. Eles fazem parte, os alunos têm de ter uma noção, mas não são os elementos mais importantes. O mais importante é você se situar enquanto agente participativo, crítico, reflexivo. Entender que o processo histórico é, antes de tudo um processo e, construído pelo homem, já que a História é uma consciência social e o homem é o seu sujeito, o seu ator principal. Então [...], este é exatamente o ponto mais importante que eu tento despertar no aluno. Que é quebrar essa concepção e levar o aluno a entender que, estudar História, não é só estudar fatos passados e, nas minhas aulas de História, eu estou sempre tentando relacionar os fatos passados com coisas que estão acontecendo no nosso dia-a-dia, com coisas que estão acontecendo no presente. Este vai-e-vem é o que é mais importante para mim. Pois, é por ele que o aluno tenta compreender o que aconteceu lá no passado, tenta encontrar explicações lá no passado. É exatamente este encadeamento, o que hoje é causa, digamos, amanhã vai ser consequência. Eu costumo dizer, depois que foi implantado este PSIU, programa de ingresso na Federal, então eu tenho tentado que, logo nos primeiros conteúdos, no início do ano, na primeira série, agente coloca isto, levar os alunos a entender de que a História não é algo parado. Ela é dinâmica, ela está se renovando. E o que foi verdade absoluta ontem pode não ser uma mentira hoje, mas a sua compreensão pode ser modificada e ela é modificada, pode ser atualizada e é atualizada. Eu costumo dizer para eles o seguinte: se o homem, que é um ser histórico, é o agente principal da História e, é um ser subjetivo, então, o conhecimento que ele produz não é eterno, não é imutável. Ou seja, se o homem é um ser subjetivo, então, a História, que é uma construção sua, também é subjetiva. Ela não vai mudar radicalmente, mas, vai poder ser re-atualizada, podendo receber outra compreensão, uma nova crítica, uma nova re-leitura e, portanto, de uma nova re-escrita. (Grifo nosso). (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte ao entender que ensinar História no contexto atual é, necessária e obrigatoriamente, formar os alunos para a cidadania, incorpora, mesmo sem ter feitos cursos de pós-graduação *latu sensu*, o discurso que se faz hoje tanto nos cursos de formação inicial como de pós-graduação.

Tanto o professor Belarofonte, como o professor Apolo, sente também a necessidade de quebrar o paradigma tradicional de ensino à qual a História se aprende: qual seja, a concepção de que se aprende História de fato pela via da memorização. A este respeito afirma ser necessário despertar o interesse do aluno em se conscientizar, em se posicionar como cidadão. Para Belarofonte, antes de o professor expor conteúdos e mais conteúdos de História, é preciso que ele desconstrua no aluno, a concepção de que a História é uma disciplina meramente decorativa (no sentido de que pode ser aprendida via memorização) e que exige apenas uma boa memória do aluno.

A este respeito evidenciamos a seguinte afirmativa:

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ra meus alunos que nomes, datas são insignificantes na compreensão mais completa do processo histórico. Eles fazem parte, os alunos têm de ter uma noção, mas não são os elementos mais importantes. O mais importante é você se situar enquanto agente participativo, crítico, reflexivo. Entender que o processo histórico é, antes de tudo, um processo e construído pelo próprio homem, já que a História é uma ciência social e o homem é o seu sujeito, o seu ator principal. (Professor Belarofonte).

Pela declaração exposta, percebemos claramente que ensinar História (mas necessariamente não só ela), no contexto atual, é complexo, não só porque tem como objeto de estudo o passado e que neste passado temos que compreender o seu tempo histórico, mas, sobretudo, porque temos de levar o alunado a perceber que o contexto histórico que se está estudando, em algum grau, ele tem uma relação muito grande e direta com que o próprio alunado é hoje.

É mais complexo ainda porque temos de levar o nosso alunado a compreender os fatos/fenômenos/processos históricos com vistas a considerar os elementos constitutivos da cultura daquela sociedade estudada. E isto é muito difícil, pois o aluno, além de não conhecê-la em essência, está contaminado pelos elementos culturais do seu tempo/espço social, portanto, de sua época. Ou seja, embora equivocadamente, o aluno tende a aprender o passado tão somente pelo seu presente.

Para Belarofonte, é por esta capacidade de ir e vir no tempo (que ele denominou de *≠vai-e-vemø*), que só a História domina, que o aluno constrói sua compreensão do que aconteceu lá no passado. É por ele que o aluno tenta encontrar explicações do hoje no ontem e, assim vai compreendendo este encadeamento, ão que hoje é causa, digamos, amanhã vai ser consequência. [...]. Pela compreensão processual da História [...] o professor já tem que deixar claro para os alunos que a História não é algo parado. Ela é dinâmica, ela está se renovando.

O interlocutor externaliza a preocupação de demonstrar para o alunado que ão que foi verdade absoluta ontem pode não ser uma mentira hoje, mas a sua compreensão pode ser modificada e ela é modificada, pode ser atualizada e é atualizada. DUBY (1989), afirma que ao historiador compete preocupar-se com a veracidade dos fatos e, não necessariamente, com a verdade, uma vez que para ele, em história, não há verdade absoluta.

Para ilustrar esta afirmativa Belarofonte expôs:

Eu costumo dizer para eles o seguinte: se o homem, que é um ser histórico, é o agente principal da História e, é um ser subjetivo, então, o conhecimento que ele produz não é eterno, não é imutável, é, portanto, também subjetivo. Ou seja, se o homem é um ser subjetivo, então, a História que é uma construção sua, também é subjetiva. Ela não vai mudar radicalmente, mas, vai poder ser (re)atualizada, podendo receber outra compreensão, uma nova crítica, uma nova re-leitura e, portanto, uma nova (re)escrita. [Grifos nosso]. (Professor Belarofonte).

Para o professor Cronos, parte das dificuldades de ensinar, mais também de aprender História, concentrar-se na concepção de aprendizagem que o aluno carrega frente à disciplina de História e afirma:

Ensinar História é principalmente fazer o aluno descobrir que ele faz parte, é protagonista, sujeito daquela História que estudamos nos livros de História. Hoje, mais que em qualquer outro período da História, não podemos mais conceber uma educação, um ensino de História que não seja por essa visão e perspectiva. É difícil porque o aluno, a maioria deles, entende a História como disciplina decorativa, eles ainda têm essa mentalidade e nós estamos trabalhando para acabar com essa imagem da disciplina nos alunos. É difícil ser professor de História porque a maioria dos alunos não participam, não estão prontos, não são atualizados para debater com você, não estão preparados para questionar a realidade, para questionar aquele fato histórico (que está sendo debatido ou estudado). Eles não estão nem aí para disciplina. Mas no meio desses, nós encontramos alunos que debatem, que questionam, que se preocupam. Isto é bom porque motiva agente e leva agente a estudar e gostar da profissão. [Grifos nosso]. (Professor Cronos).

Analisando as reflexões do professor Cronos podemos constatar que o mesmo tem a educação formal (escolar) como um processo constante da ação docente, uma vez que, para ele, ensinar História é, principalmente, fazer o aluno descobrir que ele faz parte, é protagonista, sujeito da História que estudamos nos livros de História. Para o professor pesquisado, não é mais possível conceber uma educação e, conseqüentemente, um ensino de História, que não seja pela perspectiva da contextualização, da compreensão de que todos somos atores históricos tanto da nossa, como da História dos outros.

Embora tenha plena compreensão da dimensão do ensino contextualizado, o professor Cronos reconhece encontrar muitas dificuldades, pois, para ele, a maioria dos alunos não são capazes de compreender a História para além da concepção de aprendizagem por memorização. No entender do interlocutor, apesar de muitos não estarem aptos para esta compreensão contextualizada, como ilhas, alguns se sobressaem e, por estes, o professor se sente motivado para melhorar a sua prática estudando, passando a gostar cada vez mais da História.

Para a professora Deméter

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

...je é relacionar os fatos históricos ensinando com os fatos da atualidade, tornando assim a aula mais dinâmica. [...] ensinar História (para eles) é questionar, é colocar mais conhecimentos, é dar uma boa explicação para eles. Você como professor de História e como estudante, você tem que estudar muito, pois a leitura é riquíssima, se você pratica leitura você é riquíssimo em tudo. Então nos temos de dizer para eles terem mais engajamento dentro da leitura, pois, dentro da História tem muita coisa bonita, dentro da História, dentro do livro tem muita coisa bonita. [...] Eu faço é muito aluno gostar de História, olha vocês começam com 20 minutos, com meia hora, com 40 minutos. Quantas vezes eu (não) digo para meus alunos: acordem de madrugada que vocês estão com a cabeça mais fresca, com o raciocínio mais rápido. Eles dizem: mas professora 4 horas da manhã? É, nessa hora vocês estão com a cabeça mais descansada, vocês aprendem, fica tudo ali registrado. (Professora Deméter).

A professora Deméter entende que ensinar História no contexto atual pode ser bastante facilitado pela capacidade que o professor tem de disponibilizar situações contextualizadas na exposição dos conteúdos, uma vez que, ensinar História é aprender a relacionar os fatos históricos do passado contextualizando com os fatos da atualidade. Por esta contextualização, o professor torna a aula mais dinâmica e o aluno gosta da disciplina à medida que a entende como participe dela (da História). Avançando na análise da questão posta à refletir a professora afirma ainda que ensinar História [...] é questionar, é colocar mais conhecimentos, é dar uma boa explicação para eles.

Para a professora Demeter, não é fácil gostar da disciplina de História, pois ela exige tanto dos alunos como dos professores uma carga muito grande de leituras, leituras estas que não fazem parte da nossa cultura nem cotidiana, nem escolar. Por outro lado, estudar História requer também uma leitura muito apurada, pois, seja como professor ou como aluno, a abrangência de leitura nesta disciplina [...] é riquíssima, se você pratica leitura você é riquíssimo em tudo. [...] dentro do livro tem muita coisa bonita.

Ao propor que os alunos iniciem lendo 20, 30 ou 40 minutos por dia ou que os alunos acordem de madrugada às 4 horas da manhã para estudar, a professora entende apontar além de mecanismos didático-pedagógicos para levar a sua clientela a ler mais, também levá-los a gostarem da disciplina. Para a professora Deméter, levar os alunos a gostar da disciplina facilita bastante o seu trabalho no exercício de uma profissão bastante estigmatizada pelos baixos salários e pelo pouco reconhecimento social por parte das autoridades e até dos próprios alunos no interior da sociedade atual.

...endizagem?

O processo de ensino aprendizagem é tomado como algo dinâmico, complexo e multifacetado pelo conjunto de elementos e circunstâncias que o caracteriza. Deste modo, é quase impossível determinar a quantidade de variáveis que podem exercer influência sobre este processo. Como se não bastasse, fatores como o turno, a série e a clientela que este vem a contemplar pode ampliar ainda mais a complexidade do ensino e da aprendizagem.

Buscando evidenciar a reflexão dos professores de História atuando no ensino médio sobre este complexo processo que é o ensino e a aprendizagem, resolvemos questionar-lhes a respeito do conceito, ou dos conceitos, que eles carregam do que significa ensino-aprendizagem. Para tanto lançamos o seguinte questionamento: considerando a relação ensinar/aprender como um processo dinâmico, complexo, multifacetado e de mão dupla, o que significa ensino/aprendizagem para você?

O professor Apolo expôs:

Aprendizagem para mim significa transformação, uma transformação do aluno em seus aspectos intelectuais e até de postura do aluno. Porque se ele transformou-se, se assimilou aquilo, se ele refletiu, então houve uma aprendizagem. Já que aprendizagem é a transformação do aluno, não como um todo, mas também é transformação do professor. Já que agente aprende muito com o aluno. Não é só o aluno que aprende com o professor, agente também aprende com o aluno. Então, é importante essa transformação nossa como um todo que vai facilitar essa nossa maneira de ensinar, mais também de aprender, porque o professor não ensina ninguém, o professor orienta, cabe ao aluno refletir sobre aquilo ali e transformá-lo. Pois é nessa reflexão, é nessa assimilação que agente vai perceber se ele aprendeu alguma coisa. (Professor Apolo).

A análise da categoria de estudo aqui exposta aparece diluída em reflexões anteriores dos professores pesquisados e encaminha no sentido da exposição por parte destes dos conteúdos mínimos colocados pelo Sistema Educacional Oficial e cobrados nos principais concursos de vestibular do Estado. Já os alunos compreendem como aprender, a capacidade que estes desenvolvem de assimilar estes conteúdos pela memorização e sua conseqüente utilização nos vestibulares da UFPI e da UESPI, principalmente.

A este respeito, o professor Apolo apontou elementos que considera o processo de ensino/aprendizagem como algo mais direcionado para um dos atores envolvidos, o aluno. Neste ensino o professor Apolo aposta na transformação do aluno em seus aspectos intelectuais e até de postura pessoal no dia a dia. Assim, se o aluno sofre esta transformação, assimilando o que se propunha a ser ensinado/aprendido em sala de aula, via processos crítico e reflexivo, é sinal de que õ[...] então houve uma aprendizagemö.

processo de transformação no aluno não acontece imune à vontade do professor. No processo de ensino aprendizagem, embora o foco de objetivos a contemplar esteja centrado na figura do aluno, por este processo o professor também aprende. Para estudiosos da educação como Bourdieu (1986) e Perrenoud (1997), é este aprendizado cotidiano que aos poucos vai empreendendo ao docente o *ôhabitusö* professoral capaz de apresentar respostas imediatas aos dilemas encontrados no dia-a-dia da sala de aula.

A este respeito o professor Apolo entende a aprendizagem como sendo a transformação do aluno, por onde o professor também é transformado no seu saber fazer já que aprende também com o aluno. Para o professor Apolo, é importante essa transformação do e no professor enquanto ensina, pois, é por esta transformação na maneira de ensinar, que o professor constrói saberes diversos, sobretudo saberes experienciais. Para o professor Apolo, o docente, antes de ensinar, vai orientar o aluno para que ele construa com autonomia seus saberes, cabendo ao aluno refletir sobre esta aprendizagem com vistas a transformá-lo. Pois é nessa reflexão, é nessa assimilação que o professor passa a perceber se o aluno aprendeu alguma coisa.

Embora seja necessário compreender o ato de ensinar, necessariamente, dentro de uma perspectiva formadora do alunado diante das situações que o dia-a-dia pode lhes apresentar, a escola é, por excelência, o espaço da apresentação, exposição e cobranças de saberes e conhecimentos que as ciências da educação impõe-lhe como essenciais na formação e no desenvolvimento intelectual humano. Estes saberes são colocados para os alunos ano a ano de forma gradativa. Neste contexto, o professor acaba ficando *ôrefémö* do ato *ôquaseö* que mecânico de passar conteúdos (conteúdos e mais conteúdos) e isto pode dar a impressão de que ensinar é tão somente o aluno assimilar, decorar via memorização estes conteúdos. Na realidade da ação docente, é preciso que estes saberes e conhecimentos, expostos no espaço escolar da sala de aula, sejam bem trabalhados. Pois é, pela análise dessas informações, via processos de reflexão e de crítica, que podemos identificar se houve aprendizagem para a transformação do alunado. Ou seja, se de fato houve a aprendizagem transformadora (CASTANHO, 1991).

O professor Belarofonte, respondeu sobre o que significa ensino aprendizagem:

é, exatamente, aprender a refletir, a interpretar, a aprender a estudar, e aprender a aprender. Em nenhum momento podemos deixar o aluno entender que aprender é um pacote pronto. Ele, o aluno vai aprender verdadeiramente, quando ele aprender a refletir, a criticar, a debater, a adquirir um senso crítico. Então, ensinar-aprender para mim hoje é isto. [...] A memorização, ela acontece, mas, ela é secundária, ela está em segundo plana na educação. O importante mesmo é o aluno se posicionar como alguém que adquiriu um senso crítico e que é capaz de interpretar, que é capaz de refletir, que é capaz de entender a realidade que o cerca. Que é capaz de se posicionar autonomamente em torno de um assunto, de uma temática que o cerca. (Professor Belarofonte).

O professor Belarofonte aponta para esta questão processual empreendida ao ato de ensinar/aprender, no entanto, assim como o professor Apolo, concentra no aluno um ãteorõ de responsabilidades maior no processo em debate, apontando as categorias ãaprender a refletirõ, ãinterpretarõ e ãaprender a estudarõ como necessariamente obrigatórias ao domínio do alunado. Para Belarofonte, o domínio destas categorias, faz do aluno ser ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem, não aceitando os conhecimentos oferecidos pelos debates produzidos na escola como um ãpacote prontoõ. Por esta autonomia e criticidade, o aluno vai aprender verdadeiramente, já que ele é o construtor destes saberes dialogicamente construído com o professor.

Esta questão da reflexão, da interpretação, do aprender a aprender por parte do alunado, via de regra, aparece na fala dos interlocutores, mas paralelo a estas falas, aparecem também, à questão da concepção de ensino/aprendizagem como processo que se adquire via memorização. Talvez por isto a vivacidade (permanência) do paradigma de aprendizagem por memorização, que tem feito historicamente a disciplina História ser compreendida como ãdecoraõ.

Embora repetidas vezes apontado pelos professores pesquisados como um dos maiores fatores negativos no processo formador do aluno, o ensino/aprendizagem por ãmemorizaõõ apresenta-se como um dos maiores desafios para os profissionais da educação, principalmente em disciplinas ãestigmatizadasõ como ãdecorativasõ como a História (mas não só ela).

Sobre o que fazer no ato pedagógico com vista as quebrar este paradigma, do aprendizado por memorização, o interlocutor expõs:

A memorização, ela acontece (no ensino/aprendizagem), mas, ela é secundária, ela está em segundo plana na educação. O importante mesmo é o aluno se posicionar como alguém que adquiriu um senso crítico e que é capaz de interpretar, que é capaz de refletir, que é capaz de entender a realidade que o cerca. Que é capaz de se posicionar-se autonomamente em torno de um assunto, de uma temática que o cerca. [grifos nosso]. (Professor Belarofonte).

é importante, mas está em segundo plano, indica, se não desconhecimento, mas esquecimento por parte do interlocutor, já que para a maioria dos nossos alunos, a compreensão de ensino e aprendizagem ainda ocorre por este mecanismo (a memorização). Não porque o aluno queira, mas porque a aprendizagem por processos reflexivos mais amplos ainda não se consolidou como paradigma dominante no processo de ensinar aprender nas escolas do Brasil.

Assim como o professor Belarofonte, o professor Cronos também atribui renovação na concepção de aprendizagem em seu alunado. Para o professor Cronos,

Aprendizagem significa o aluno aprender a construir o seu próprio aprendizado. É assimilar os fatos, episódios da História, a partir do seu cotidiano, vivência, cultura. [...] agente sente, qualquer profissional quando entra na sala que começa a questionar um conteúdo, que começa a trabalhar em cima daquilo, você percebe. (Professor Cronos).

O professor Cronos amplia o espaço da discussão ao entender que ensinar/aprender, significa estar atualizado com os acontecimentos da sociedade, mas também, estar aberto a sugestões. Para o professor pesquisado, o docente tem de ser capaz de perceber se o que está sendo ensinado aos alunos está sendo compreendido, ou seja, o professor tem de ser capaz de perceber se está havendo interação e aprendizagem.

Já a professora Deméter, quando questionada sobre o que significa a relação ensino e aprendizagem no contexto da sua prática profissional no seu ambiente de trabalho, expôs:

Significa sempre estar atualizado com os acontecimentos da sociedade e estar aberta à sugestões. Professor agente sente, qualquer profissional quando entra na sala que começa a questionar, que começa a trabalhar em cima daquilo, você percebe. Dá para perceber se está ficando alguma coisa, se eles estão aprendendo, se aquela aprendizagem está boa. Dá para observar na vista de qualquer um (deles). Primeiro eu acho que é pelo interesse [...]. Você olha e vê que o aluno é organizado, você vê que ele é organizado. Depois vêm os questionamentos. Quando você vê que ele questiona, ele faz a perguntinha dele, ele fica atento. Você vê que ele está fazendo leituras, quando você passa algum material e você vê que lá no outro dia todo o material está organizado. Então você vê que ali tem fundamento, que está tendo aprendizado para ele. (Professora Deméter).

A professora defende que o processo de ensino e aprendizagem transfere uma carga considerável de domínio perceptivo do mundo à sua volta. Para ela o docente é responsável direto pela reformulação constante do seu ato pedagógico como estratégia fomentadora de conhecimentos novos nos alunos. Não acontecendo este aprendizado, o professor deve buscar, imediatamente, outros (novos) meios para fazê-lo a contento do que demanda (minimamente) o papel da sua profissão.

queles alunos com maior aproveitamento e organização no estudo, acabam servindo de inspiração para que o professor desenvolva estratégias didáticas e pedagógicas para trabalhar o processo educativo com mais vigor e satisfação, assim todos ganham, o professor porque estuda mais para preparar suas aulas e os alunos que ganham professores mais organizados e que planejam a sua prática pedagógica.

4.3.5 Concepções de Ensino-Aprendizagem que Orientam a Prática Docente em História

Como parte da análise do item anterior concentrou esforços no sentido de compreender as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às reflexões dos professores pesquisados, tendo como foco o ato pedagógico de cada um deles, o ponto a seguir objetivou, através da análise do ato pedagógico destes professores, compreender as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam suas práticas.

Para esta compreensão a questão posta aos interlocutores foi: que concepções de ensino e de aprendizagem orientam sua prática?

Analisando a fala dos professores percebemos a emergência de categorias como renovação do ensino, incentivo e conscientização do aluno como formas capazes de conceituar ensino e aprendizagem, mas também como categorias capazes de fomentar este processo.

Ao observar cada uma das respostas percebemos certa dificuldade teórica de definição das práticas pedagógicas que orientam seus atos de ensinar/aprender, tal condição influenciou na produção de respostas com teor desfocado do que foi questionado. No entanto à medida que surgia a oportunidade de interlocução e de explicação do problema posto, as respostas iam fluindo, mesmo que apresentando outras dificuldades de reflexões, sobretudo das concepções de práticas pedagógicas no ato docente.

O professor Apolo diante da questão que lhes cobrava reflexões sobre que concepções de ensino e de aprendizagem orientam sua prática?, respondeu:

concepção transformadora, eu procuro colocar que o aluno tem de transformar-se, tem de procurar mudar sua postura e assimilar aquilo que ele viu. Ela é inovadora para ele, mas é acima de tudo transformadora. Ela vai ajudar o aluno a se desenvolver e conseqüentemente, desenvolver o professor também. Boa parte desta ação docente dentro do universo da sala de aula ela consiste em você criar mecanismos de transpor para o aluno um currículo oficial. [...] Por exemplo, aqui nós temos provas mensais e bimestrais. Na prova mensal, geralmente, eu coloco questões para que os alunos façam reflexões, para que o aluno possa refletir seu processo de ensino e aprendizagem, para que possa atingir aquela transformação que eu falei. Já na prova bimestral, nos colocamos questões objetivas. Aquelas questões que vão ser cobradas nos vestibulares. Mas também eu coloco questões discursivas, dissertativas para que o aluno possa refletir sua aprendizagem, para que o aluno possa desenvolver o outro lado, até mesmo porque nós somos cobrados para aplicar os conteúdos oficiais, os conteúdos dos vestibulares. Aqui nós temos a liberdade de fazer provas assim com questões de reflexão e com questões de vestibular. (Professor Apolo).

O professor Apolo ao responder ao questionamento aponta a necessidade de adoção de uma concepção transformadora do alunado, pois, cobra dele a necessidade de transformar-se, tendo de procurar mudar sua postura e assimilar aquilo que foi trabalhado pelo professor em sala de aula. Tal postura dar-se no sentido de conscientizar o aluno que aquele conteúdo vai ajudá-lo a se desenvolver intelectualmente e, neste aprendizado (do alunado), o professor cresce e se desenvolve profissionalmente, também.

O nosso objetivo neste questionamento contempla obter do professor a apresentação de estratégias positivas de ensino/aprendizagem e, voltando à análise dos dados contatamos que uma das formas de perceber este processo de ensino e aprendizagem no alunado, passa pelo sistema avaliativo praticado na escola.

Para Apolo colocar nas avaliações questões dissertativas contribui para que os alunos façam reflexões, e destas venham a melhorar seu processo de ensino e aprendizagem, para que possa atingir a transformação que o interlocutor apontou como necessária.

Como o Liceu Piauiense trata-se de uma escola de ensino médio, com clientela e objetivos educacionais voltados para a promoção do ingresso de parte de sua clientela nas principais instituições de ensino superior do Estado, o professor acaba tendo que aplicar os conteúdos oficiais cobrados nos vestibulares. Para contemplar esta cobrança, utiliza-se das avaliações com questões de múltipla escolha, e por eles, procura preparar os alunos treinando-os para os principais vestibulares do Estado.

O professor Belarofonte sobre a concepção de ensino e de aprendizagem que orienta a sua prática pedagógica expôs:

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nte é o despertar no aluno a consciência de que ele é capaz, de que ele pode, de que ele deve se posicionar como um agente crítico, cidadão. Como membro de uma sociedade que ele pode interferir, que ele pode modificar, que ele nunca deve se conformar em simplesmente ser um receptor de conhecimentos. O aluno tem que ser um construtor do seu próprio conhecimento. (Professor Belarofonte).

Das reflexões até aqui levantadas, embora tenha ficado evidente a necessidade de uma formação crítica, reflexiva, autônoma e, portanto, cidadã, é a primeira vez que o fator aluno como construtor de seu próprio conhecimento é exposta como apontou a expressão acima mencionada: "O aluno tem que ser um construtor do seu próprio conhecimento".

Para o professor Belarofonte, o aluno atingiria este estágio ao despertar a consciência de que ele pode aprender, de que ele é capaz de aprender e, assim de forma crítica, compreender-se como agente da sua própria transformação. Esta transformação se materializaria no instante que o aluno construindo o seu próprio conhecimento.

O professor Cronos não se estendeu nas reflexões e expôs: "Não tenho uma concepção estanque. Sempre parto do pressuposto da construção de uma nova prática de acordo com o que a realidade impõe. Assim, quando ele afirma não ter concepção estanque, entende sua prática pedagógica como algo pulverizado por diversas concepções de ensino e de aprendizagem. Tais concepções emergem do pressuposto da construção de uma nova prática de acordo com o que a realidade da docência lhe impõe. Ou seja, a cada aula, a cada sala, a cada série, o professor tem de adequar-se ao que dele é exigido. Já a professora Deméter evidencia a necessidade de atualização do professor frente aos conhecimentos básicos da disciplina que ministra.

A concepção (que eu adoto é a) de sempre ensinar com base nas informações corretas e mais simples, estando sempre abertas a sugestões. [...] eu procuro renovar o máximo possível (minha prática), eu procuro sempre dar uma aula de qualidade, eu procuro, [...] me atualizar com aquilo que eu vou colocar, eu procuro, às vezes, até outro professor, para saber como ele está trabalhando sua disciplina e seus conteúdos para eu poder me orientar. Eu procuro questionar o máximo possível a eles para ver se está havendo algum fundamento em cima daquilo ali (que estou trabalhando). Eu procuro me organizar para ser uma professora atual, da atualidade, colocando as coisas necessárias para eles. É como eu já disse: o professor de dez anos atrás não é mais o professor de hoje. O professor precisa se qualificar. E eu procuro me qualificar no contexto da minha aula, eu procuro ao máximo dar informações atuais para eles, trabalhando em cima daquilo ali, trabalhando informações atuais [Grifos nosso]. (Professora Deméter).

A professora Deméter embora não tenha feito investimentos na sua profissionalidade do ponto de vista da participação em cursos de pós-graduação como já foi apontado em

os investimentos feitos ao longo da carreira no magistério para a auto-formação profissional), aponta a questão da pós formação como elemento essencial na qualificação do docente e, conseqüentemente, da melhoria positiva da educação como ficou evidente na expressão: "O professor de dez anos atrás não é mais o professor de hoje. O professor precisa se qualificar".

Para esta professora, os investimentos por ela feito ficaram na auto-formação via busca e reflexão de novas informações relativas a profissão e a área de atuação profissional como ficou evidenciado na expressão: "Eu procuro me qualificar no contexto da minha aula, eu procuro ao máximo dar informações atuais para eles, trabalhando em cima daquilo ali, trabalhando informações atuais".

4.3.6 A Prática Pedagógica em História e as Concepções de Ensinar/Aprender

Como definir as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de cada um dos atores interlocutores do estudo não foi fácil, por conta da dificuldade de compreensão teórica das categorias em estudo, partimos para a tentativa de colocar os interlocutores para caracterizá-las. Para tanto, lançamos a seguinte questão de reflexão: Como você caracteriza sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender?

... difícil, mas em parte, meus objetivos vêm sendo atingidos, pois agente por alunos com uma postura já crítica da realidade social e política, temos vários alunos já em universidades, temos alunos que também fazem História porque dizem que aprenderam a gostar de História comigo, assim como também com outros colegas. Não vou dizer que estou atingindo todos os meus objetivos, não. Todos os objetivos é muito difícil, ainda falta muita coisa. [...] Ensinar e aprender não é fácil. Para isto nós precisamos, além do nosso compromisso como educador, nós precisamos de recursos tanto financeiros como pedagógicos na escola para que nos possamos atingir mais objetivos. Eu vejo professor, que a escola concorre de forma desleal com outros elementos fruto do advento da modernidade. Eu acredito que não seja bom para o aluno ficar horas e horas no banco de uma escola, quando do outro lado, tem internet, tem jogos, tem passeio, tem bebida, tem prostituição, coisas que aparentemente são melhores, são mais prazerosas para os jovens do que essencialmente ficar em sala de aula ouvindo aquele conjunto de ensinamentos que muitas vezes o aluno não consegue perceber sua utilidade. O aluno fica vendo entrar professor e sair professor. [...] Nos precisamos de mais recursos. Precisamos muito de compromisso também de nossos colegas para que isto possa ocorrer. É preciso conscientizar também nossos alunos da realidade. Não é só aquela realidade virtual, a realidade que eles vêem na *lan house*, porque acham que aquilo é inovação para eles, porque aquilo é um atrativo para eles. Então nos precisamos atingir nossos objetivos, não todos, mas nós precisamos atingir nossos objetivos. Para atingirmos nossos objetivos nos precisamos melhorar mais as nossas práticas pedagógicas com recursos, com compromisso nosso. Precisamos conscientizar nossos alunos. É preciso que façamos um trabalho com relação aos pais também. Para que os pais também participem deste trabalho, para que possamos ter êxito, resultados mais positivos com nossos alunos, pois os pais são muito importantes nesse trabalho. A escola não tem acompanhado porque falta compromisso das nossas autoridades. Porque recursos, a educação sempre tem, só que não são aplicados como deveriam. Nos precisamos atualizar nossas escolas. Você pode ver, as escolas particulares não são 100%, mas elas estão mais bem preparadas com recursos mais que a escola pública. Porque? Ela tem mais como trabalhar com o aluno, então ela através de mais recursos financeiros, ela pode atingir mais seus objetivos. Para atingirmos nossos objetivos é preciso compromisso de nossos colegas, já que nós temos colega que da uma boa aula lá na escola particular, lá ele tem mais compromisso. Eu, comigo não tem diferença, eu trabalhei dez anos em escola particular, a mesma aula que eu dou numa escola pública eu dou numa escola particular, a diferença é que lá os recursos são outros. Lá nos temos recursos mais do que aqui, então, falta além dos recursos, falta nosso compromisso, compromisso das autoridades, para que agente possa acompanhar essa modernidade, porque lá fora o aluno esta tendo mais atrativos para ele. Mais em partes, eu acho que nos últimos anos melhorou, não muito, mas melhorou um pouco. Agora eu não estou defendendo a escola municipal nem escola estadual, mas a escola municipal melhorou mais do que a escola estadual. Pois, boa parte das escolas municipais são equipadas com internet, com, computadores para os alunos, com bibliotecas. Elas têm mais recursos. O professor tem mais incentivos, pouco, mais tem. O que falta mais nas nossas escolas públicas são incentivos para nós professores. Cadê os recursos do FUNDEB? No estado até agora não veio um real para nós. Na prefeitura passaram alguma coisa para nós. Pouco ou muito, mas foi repassado. Então, tudo só vai no incentivo para que nos possamos atingir nossos objetivos também. (Professor Apolo).

O professor Apolo apontou que a sua atuação tem como objetivo atingir os resultados que o ofício da profissão lhes atribui, mesmo sabendo que atingi-los não é tarefa fácil, pois, se fossem, a educação era uma maravilha. No entanto, demonstrou-se consciente de que o docente tem de buscar constantemente melhorar, qualificando-se enquanto profissional, mas também enquanto cidadão comum já que os dois não se desassociam. Para tanto, afirmou o

rar. Eu tenho que buscar novos elementos. Eu tenho que conquistar meus alunos.

Para o professor Apolo, perceber que alguns de seus alunos estão conseguindo posicionar-se criticamente frente à realidade em que vivem, sugere entender que seus objetivos estão sendo atingidos. Para o interlocutor, saber que muitos alunos seus conseguiram ingressar na universidade é motivo de compreensão do dever cumprido. Para ele tem alunos que chegam a fazer vestibulares e cursar História por ter passado a gostar da disciplina nas suas aulas (assim como também com outros colegas).

Para Apolo, parte do que ele planeja como objetivo do seu saber fazer está sendo cumprido. No entanto, reconhece que não está atingindo a todos os seus objetivos, já que em processo de ensino aprendizagem, atingir todos os objetivos propostos é muito difícil, e exclama: «[...] Ensinar e aprender não é fácil». Para atingi-lo precisamos termos compromisso como educador, precisamos de recursos financeiros e pedagógicos na escola.

O professor interlocutor do estudo é consciente de que atingir todos os objetivos educacionais estabelecidos a cada ano letivo é difícil e, isto repercute de uma forma ou de outra no processo de aprendizagem do alunado. Colabora ainda negativamente para o não sucesso da escola, mais recentemente, o fato da escola concorrer de forma desleal com outros elementos fruto do advento da modernidade, que torna o seu espaço pouco atrativo para os alunos. Pensando neste atraso da escola frente as transformações sociais, Perrenoud (1997), assim como Morin (2004), propõem que o professor seja o agente desta transformação, já que não se transformam as instituições sem se transformar a cabeça das pessoas que a fazem (compõem).

O professor Apolo entende que, do ponto de vista do conjunto de coisas que os jovens não seduzem no que diz respeito ao gosto e ao prazer, não seja bom, nem muito menos atrativo para eles, ficar horas e horas no banco de uma escola, ouvindo aquele monólogo professoral. Não deve ser muito prazeroso para o aluno porque fora da escola tem-se lazer em abundância na internet, jogo de futebol em campinhos de várzea, em passeios, nas drogas, na bebidas, na prostituição, coisas que aparentemente são melhores, são mais prazerosas para os jovens do que essencialmente ficar em sala de aula ouvindo aquele conjunto de ensinamentos que muitas vezes o aluno não consegue perceber sua utilidade. Ou seja, o aluno fica vendo entrar professor e sair professor sem, essencialmente, perceberem coisas importantes acontecerem no universo existencial que os cercam.

O professor Apolo acredita que para transformar a educação, para tornar a sala de aula mais prazerosa tanto para professores como para os alunos é preciso investimentos materiais

... também é preciso o compromisso de nossos colegas professores, é preciso conscientizar também nossos alunos da realidade. Como cita a necessidade do compromisso do professor, o interlocutor exige dos colegas mais compromisso didático e pedagógico, para atingir seus objetivos educacionais e afirma: “[...] nós precisamos melhorar mais as nossas práticas pedagógicas com recursos, com compromisso nosso. Precisamos conscientizar nossos alunos.”

Das falas até aqui analisadas, é a primeira vez que o elemento “presença da família” aparece como elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem e formação educacional positiva do aluno. Quando o professor pesquisado faz esta afirmativa (da importância da presença da família na escola e no acompanhamento educacional dos filhos), concluímos que à medida que os alunos, de forma geral, se distanciam das séries iniciais do ensino básico, mais percebemos o afastamento da família da escola e também do acompanhamento dos filhos na vida escolar. Este processo é ainda mais acentuado no ensino público, onde concluímos que no ensino médio, os pais só tomam chegada da escola e dos professores para saberem a situação educacional dos filhos na escola quando os resultados acumulados ao longo do ano letivos se encaminham no sentido da reprovação dos mesmos. Ou seja, depois de analisar as falas dos demais professores pesquisados, podemos verificar que, a maioria dos pais ou responsáveis só vão à escola na tentativa de reverter a reprovação do(a) filho(a).

Voltando à questão das estratégias utilizadas pelo professor com vistas a melhorar sua prática pedagógica e produzir assim resultados positivos objeto da educação, o professor Apolo, embora tenha fugido da análise didática e pedagógica objeto da questão, apontou que os problemas da educação formal passa pela necessidade de compreender que a escola tem que acompanhar a evolução da sociedade lá fora. Tem que receber a devida atenção das autoridades gestoras da educação em todo o país. Precisa que os recursos destinados à escola sejam de fato nela aplicados.

]O professor Apolo aponta para a necessidade do compromisso com a educação, de um lado, por parte das autoridades que gerenciam a educação nas três esferas do poder público (mais também na iniciativa privado), quebrando o paradigma da educação como “retórica” estigmatizada na nossa sociedade, do outro, o comprometimento profissional por parte de “alguns” de seus colegas professores. No seu entendimento, alguns destes professores demonstram-se descompromissados com a educação pública apresentando “dupla personalidade profissional”. Ou seja, adotam uma postura docente positiva na escola privada ministrando boas aulas, portanto, sendo considerados como “bons profissionais”, no

coloca-se como õmaus profissionaisö, contribuindo, de certa forma, a retardar ainda mais o já deficitário ensino da escola pública. Sobre este aspecto, exclama o professor: õPara atingirmos nossos objetivos é preciso compromisso de nossos colegas, já que nós temos colega que da uma boa aula lá na escola particular, lá ele tem mais compromissoö.

O professor Apolo coloca-se no campo dos profissionais que adotam uma só postura como educador seja atuando na escola pública ou em escolas particulares. õEu, comigo não tem diferença, eu trabalhei dez anos em escola particular, a mesma aula que eu dou numa escola pública eu dou numa escola particular, a diferença é que lá os recursos são outrosö.

Para o professor Apolo o que torna a aula, ou o resultado dela diferente, é que na escola particular o professor tem mais recurso. Já na escola pública, além da falta de recurso, falta õcompromisso das autoridades, para que agente possa acompanhar essa modernidade, porque lá fora o aluno esta tendo mais atrativos para ele. Mais em parte, eu acho que nos últimos anos melhorou, não muito, mas melhorou um poucoö.

Nesta mesma fala observamos também como elemento ainda não verificado nas reflexões dos outros interlocutores, a comparação entre o ensino público oferecido pela escola municipal, responsável pela pré-escola e pelo ensino fundamental, e o ensino oferecido pelo poder público estadual, responsável pelo ensino médio. Como o interlocutor é professor nos dois sistemas, pode lançar reflexões comparando os dois modelos educacionais. Dizendo-se não defender nenhum dos sistemas de ensino, compreende que a õ[...] a escola municipal melhorou mais do que a escola estadualö. Para ele estas melhorias podem ser visualizadas em boa parte das escolas municipais, já que as mesmas são equipadas com internet, com computadores para os alunos, com bibliotecas.

Como que em tom de desabafo o professor Apolo questiona: Cadê os recursos do FUNDEB? No Estado até agora não veio um real para nós. Na prefeitura passaram alguma coisa para nós. Pouco ou muito, mas foi repassado. Então, tudo só vai no incentivo para que nós possamos atingir nossos objetivos também.

Retomando a caracterização da prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender, o professor Belarofonte expôs:

avaliações formais, exatamente no sentido de quantificar esse aprendizado em uma nota para esses alunos, mas, acima de tudo a gente procura é detectar, perceber se o aluno está aprendendo de certas técnicas. Não sei se o termo técnica é correto. De certas metodologias, por exemplo, com seminários, trabalhos em grupos, discussões sobre o que os alunos realizam. Você realiza um conjunto de atividades em sala de aula que te permitem realmente ter uma noção de se o aluno está ou não entendendo, se está ou não aprendendo. Infelizmente, a prova, o momento crucial da avaliação do aluno, infelizmente é uma prova escrita que ele faz, porque é exatamente isto que vai permitir a promoção ou não de uma série para outra. [...] por mais que agente tente empreender elementos novos dentro do processo de ensino e aprendizagem, por mais que o professor queira ter autonomia para trabalhar o seu aluno, esta questão do ensinar-aprender ela é muito refém do professor ensinar para o aluno fazer prova ou do professor ensinar e o aluno estudar apenas para passar de ano. [...] Esta nossa prática diária, esta nossa relação com o aluno, ela não deveria se direcionar exatamente para este ponto de passar ou não de série, quer dizer, para esta quantificação do aluno. Agora infelizmente os sistemas estaduais de ensino, e, o Piauí não foge a esta regra, pelo menos no que diz respeito à escola pública, ele não se preocupa com a qualidade. A preocupação do sistema é com a quantidade. Quer dizer, quanto mais alunos forem promovidos, até em termos financeiros, os recursos que o MEC transfere para os Estados eles aumentam, então, eles procuram fazer isto, quanto mais alunos matriculados e promovidos de uma série para a outra, melhor para eles. Então, neste aspecto, isto torna-se negativo. Porque? Porque a formação crítica do aluno, do cidadão, ela perde espaço para a quantificação do aluno por uma nota, com esse objetivo obcecado do aluno passar de ano, de passar num vestibular e cursar uma faculdade. Então, na maioria das vezes, a formação global do aluno, ela deixa de acontecer, exatamente, para que se direcione o aluno para esse objetivo de passar em vestibulares, de passar concursos, e assim por diante. (Professor Belarofonte).

Das análises feitas pelo professor Belarofonte, várias reflexões podem ser tomadas. Para ele caracterizar sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar-prender, passa pela necessidade de rever as atividades e as avaliações que se trabalham com os alunos, pois, embora tendo como foco o ensino fundado na qualidade, o professor tem que quantificar o aprendizado do aluno através de uma nota.

Para Belarofonte, o professor tem que ficar em alerta para saber se os alunos estão aprendendo a partir de certas técnicas, de certas metodologias didáticas e pedagógicas (chega inclusive a exemplificar com seminários, trabalhos em grupos, discussões), já que o professor realiza um conjunto de atividades em sala e, portanto, precisa ele saber se o aluno está ou não entendendo, se está ou não aprendendo.

Sobre as avaliações, explicitou que: "Infelizmente, a prova, o momento crucial da avaliação do aluno, infelizmente é uma prova escrita que ele faz, porque é exatamente isto que vai permitir a promoção ou não de uma série para outra". Para o professor Belarofonte, no sistema avaliativo de ensino médio (mas também de ensino fundamental), por mais que o professor tente empreender elementos novos dentro do processo de ensino e aprendizagem, por mais que o professor queira ter autonomia para trabalhar o seu aluno, esta questão do ensinar-aprender termina por levar o professor a ficar refém da cultura de ensinar para fazer

do Liceu Piauiense, pela tradição, acaba havendo ainda uma cobrança para que este aluno passe em algum vestibular do Estado.

A respeito da importância do aluno estudar só para passar de ano, estudar somente para ter acesso a uma universidade, secundarizando a função da escola educar para a cidadania, para o respeito, para a participação crítica e autônoma na sociedade, o professor Belarofonte entende que o próprio professor já internalizou esta cultura e afirma: “[...] está nossa prática diária, esta nossa relação com o aluno, ela não deveria se direcionar exatamente para este ponto de passar ou não de série, quer dizer, para esta quantificação do aluno.”

Para Belarofonte, o que justifica esta “cultura” do estudar para fazer provas e passar de ano, é que, o modelo de educação definido pelos órgãos gestores da educação, está preocupado primeiramente com a quantidade, para só depois preocupar-se com a qualidade. Expõe o professor: “Quer dizer, quanto mais alunos forem promovidos, até em termos financeiros, os recursos que o MEC transfere para os Estados eles aumentam, então, [...] quanto mais alunos matriculados e promovidos de uma série para a outra, melhor para eles. [...] neste aspecto, isto torna-se negativo.”

Belarofonte acredita que isto ocorre porque “a formação crítica do aluno, do cidadão, ela perde espaço para a quantificação do aluno por uma nota, com esse objetivo obcecado do aluno passar de ano, de passar num vestibular e cursar uma faculdade.” Assim, esta obsessão, na maioria das vezes, acaba comprometendo a “formação global do aluno” que, segundo ele, deixa de acontecer, exatamente, porque direciona o aluno para o objetivo de passar em vestibulares, de passar concursos, e assim por diante.

O professor Cronos ao refletir sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender, de forma direta expôs: “É a de uma prática onde essa relação não acontece de forma unilateral principalmente. O aluno aprende, o professor aprende ensinando e trocando experiências com o alunado e com os próprios fatos históricos e as representações que temos desses fatos.”

Pelo que postula o professor Cronos sua prática pedagógica é dialógica e, por ela, aprende o aluno com o professor e aprende o professor com o aluno. Este aprendizado estaria fundamentado na troca de conhecimentos e experiências dos atores ali envolvidos, mas também, na forma como cada destes vêem e interpretam os fatos históricos tirando deles suas representações sociais.

Já a professora Deméter assim se manifestou.

que se refere a ensinar, eu considero de boa qualidade, pois procuro sempre a opinião de meus alunos. No que se refere a aprender, estou sempre atualizada sobre novos livros e fatos diversos que acontece no mundo. Professor eu ensino a eles para eles serem bons cidadãos nessa sociedade que agente vive. Olha professor, eu ensino eles até a sentar. Na hora que eu entro na sala eles sentam corretamente. Depois eu passo para a farda. O aluno pode estudar na escola mais rica, mas se você encontra ele com a farda suja, ele cai um ponto. [...] Então eu falo para eles; no sentar, no vestir, na farda é, no tratamento. Eu digo muito para eles: educação vem do berço, educação vem do berço. Mas eu acho que vocês não tiveram berço. Professor eu pego pesado, eu pego pesado [...]. Eu na sala de aula sou uma pessoa, fora eu sou uma pessoa doce, porque ali dentro da sala de aula eu tenho que ter um conceito, eu tenho que ter uma postura. Não é aquela coisa de outro mundo não, é colocando eles para serem cidadãos. Então a primeira coisa que eu faço é dizer: sente corretamente, eu oriento no uso da farda e procuro trabalhar não só para eles passarem. Eu digo que eles têm que ter boas notas, é claro que eles tem que atingir esses objetivos. Você tem que ter boas notas, porque hoje, a partir do 1º ano eles já são pressionados com vestibulares, com o PSIU. Isto aí é um negócio que todos nós, que a família, no caso da nossa escola, eu sinto que a falta da família é grande neste mundo. Professor falta família, professor eles não tem ninguém para orientá-los. Professor eles não tem referencias [...] estão largados. [...] um dia a aluna chegou para mim e me disse: professora o meu pai nunca me deu um abraço. Então eu disse: pois venha cá que eu vou lhe dar um abraço, um beijo. Olha faça de conta que é o abraço do seu pai. Professor eu faço isto para incentivar, para motivar. Então, voltando a nossa questão: eu ensino eles, para eles passarem, para terem boas notas. Eu digo, olhem quando agente pega o boletim, não é bonito. Eu digo é muito para eles. Professor eu faço sempre relação aos meus estudos. Olha professor se eu não tivesse um curso superior, eu era a pessoa mais frustrada do mundo. Professor eu estudava dia e noite, quando eu fiz o vestibular para História a concorrência estava enorme, pois só tinha a Federal. Lá dentro foi outra vida, foi tudo de bom para mim. Professor eu ensino eles para a vida, para a sociedade, a aprender a tratar (bem) as pessoas. Professor eu ensino eles até a caminhar. Tinha uma menina que não sabia nem caminhar, nem falar. Tem aluno que grita, então eu os corrijo. Eu coloco, vocês tem que estudar o apontamento, vocês tem que tirar boas notas, vocês tem que estudar para o vestibular. Professor, eles são alunos de 14 e 15 anos, são alunos que vem lá da periferia, vem lá das Vassouras, vem lá depois de Altos e quando entram numa escola grande daquela, escola que não tem uma coordenação, não tem uma orientadora educacional, só tem o professor dizendo o dia todo: o salário é baixo. Assim professor, os alunos ficam tudo loucos como tem um monte lá. Professor se não tem estrutura [...]. Professor é de dar dó [...]. Então eu procuro colocar eles como bons cidadãos para a nossa sociedade e procuro dar o meu conteúdo para ele aprender, para eles tirarem boas notas para poderem passar de ano, para terem bom desempenho no PSIU. Eu não sei este ano professor, porque eu tenho pego cada aluno ruim este ano. Mas também eu pego aluno que me diz: professora eu fechei a prova de História. Logo eu tenho uma base boa, eu digo vocês estudam assunto tal, assunto tal e eles todos caem na prova. Depois eles me dizem: professora a prova tava a sua cara, então assim agente fica feliz. Mas tem outras coisas, você faz a sua parte aí vem outro e derruba. Professor se aquele Liceu tivesse três orientadoras, pois ali professor é igual governar uma cidade, lá são mais de 3 mil alunos. Ali professor não é só ficar trancada numa sala [...]. (Professora Deméter).

A professora Deméter compreende a sua prática pedagógica no que se refere a ensinar/aprender, como de boa qualidade, atribuindo importância dialogar com os alunos no sentido de melhorar a partir da opinião dos seus alunos. Diante da afirmativa pontual de que a sua prática pedagógica professoral podia ser definida como õde boa qualidadeõ, pois, percebia este retorno por parte do seu alunado, a professora expôs ainda que o fator õqualidadeõ no

al está no fato de procurar estar ã sempre atualizada sobre novos livros e fatos diversos que acontecem no mundoõ.

A professora Deméter aponta a sua prática pedagógica como educadora para além da sala de aula ao afirmar que ensina seus alunos õ [...] para que sejam bons cidadãos. Segundo ele, sua prática pedagógica passa até por ensiná-los a sentar-se corretamente. A ajeitarem a farda, pois, para ele, aluno com farda suja, perde conceito. No entendimento da professora, embora a escola tenha função formadora, a educação também õvem de berçoõ. Entenda-se pela expressão em destaque ao conjunto de valores que o indivíduo traz consigo a partir da sua origem familiar.

Segunda a professora Deméter, ela tem de õpegar pesadoõ para manter o bom nível do ensino e assim manter também sua postura e seu conceito frente à sua clientela. Segundo Deméter, este rigor tem como objetivo colocar eles para serem bons cidadãos. Assim, a sua função de educá-los para a aprovação, para que tirem boas notas, acaba também sendo complementada por questões como o sentar-se corretamente, a manutenção do fardamento limpo, pois, por ela, eles precisam atingir seus objetivos tanto na escola como na vida. Quanto à questão das boas notas, a professora justifica a pressão porque passam os alunos já que, por conta do PSIU, eles precisam acumular boas notas desde o 1º ano, já que estas servem como requisito para ingresso na Universidade Federal do Piauí.

Assim como apontado pelo professor Apolo, o fator õpresença da famíliaõ no ambiente escolar aparece na fala desta interlocutora com bastante vigor. Para Deméter õ [...] a falta da família é grande neste mundo. [...] os alunos não têm ninguém para orientá-los. [...] eles não tem referenciais, [...] estão largadosõ. Tal condição termina por empreender baixa qualidade no rendimento educacional. Na sala de aula, isto influencia também negativamente na questão disciplinar, já que parte dos alunos, por não possuírem limites em casa, acabam também não os tendo na escola. Nesta relação mais imediata quem sofre as conseqüências são os professores, que lidam cotidianamente com esta situação e, não podem fazer muito além do que lhes é posto como função educadora fundada na produção de conhecimentos do currículo escolar.

Deméter chega até a expor o exemplo de uma destas situações que referenciam a falta da família e, conseqüentemente, de afeto destes alunos por seus familiares, quando expõe o caso da aluna que diz nunca ter recebido um abraço do pai. Buscando estabelecer relação de confiança com a aluna, como deve ser a relação educacional do professor com seus alunos, a professora Deméter, então diz: õpois venha cá que eu vou lhe dar um abraço, um beijo. Olha faça de conta que é o abraço do seu paiõ.

Parar o alunado, também passa pela relação de afetividade, sobretudo, com vista ao estabelecimento de confiança mútua, pois, a partir desta confiança, o professor pode passar a motivar os alunos para a importância da educação e da escola em suas vidas. Para Deméter, como consequência deste interesse o aluno passa a tirar boas notas, vindo assim, a passar de ano. Estas boas notas são evidenciadas pela interlocutora como boletim bonito.

Voltando à questão da formação educacional que empreende junto ao seu alunado com vistas a promover nestes uma formação cidadã mais completa, Deméter enfatiza que os ensina para a vida, para a sociedade, a aprender a tratar bem as pessoas, os ensina até a caminhar e falar.

Ainda sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem com vistas a promover uma formação cidadã da sua clientela, Demeter aponta que procura colocar seus alunos como bons cidadãos para a sociedade, para que possam aprender, possam tirar boas notas e assim, passar de ano e terem bom desempenho nos vestibulares.

Para Demeter, o cumprimento do conteúdo com qualidade, não só estimula e ensina os alunos, como também os leva a reconhecer este empenho no trabalho do professor. Para a interlocutora, é muito gratificante, quando, nas avaliações dos vestibulares, os alunos afirmam ter passado a prova de História, ou ainda quando dizem: professora a prova tava a sua cara. Isto acaba sendo motivo de felicidade para todo educador.

Como proposto nos objetivos, mas também na definição dos instrumentais de construção de dados que compunham a metodologia do estudo, as práticas pedagógicas dos professores, assim como também as concepções de ensino e de aprendizagem dos interlocutores da pesquisa deveriam ser buscadas tanto pelas entrevistas como pelo instrumental dos diários narrativos de aula. Por eles não objetivamos apenas caracterizar à luz da reflexão dos professores as categorias de estudo em questão, mas sobretudo buscamos nestas reflexões empreender também, na medida do possível, processo auto formador deste interlocutor pela sua reflexão sobre os aspectos importantes por eles selecionados e relatados no debate com os dois instrumentais de construção dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar elementos conclusivos do texto *Õ(Re) Pensando práticas pedagógicas no ensino de História: concepções de ensino e aprendizagem*, elaborado com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio na Escola Liceu Piauiense e as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes a estas práticas pedagógicas, faz necessário expor considerações construídas a partir da literatura consultada e das análises feitas na pesquisa de campo. Estas considerações compreendem campo obrigatório de respostas dos problemas levantados para o estudo, outrossim, representa o desejo de atingir os objetivos propostos para a pesquisa.

Nele, definimos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas do professor de História do ensino médio na escola Liceu Piauiense, sendo que, destas práticas, buscamos evidenciar as concepções de ensino e de aprendizagem que delas emergem. A fim de contemplar o objetivo geral buscamos realizar os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a prática pedagógica do professor de História; b) analisar o(s) *õparadigma(s)õ* que orienta(m) o saber fazer do professor de História; c) identificar os elementos teóricos que norteiam a prática pedagógica dos professores de História no ensino médio e, por fim, d) identificar elementos que permitem visualizar *õpermanênciasõ* e/ou *õrupturasõ* na prática docente dos professores de História.

Os questionamentos que motivaram a realização desta pesquisa têm relação direta com os desafios postos no campo de estudo do ensino e da aprendizagem em História, enquanto processo que se constitui desde a formação de professores (de História) e repercute na constituição de uma prática docente enquanto exercício profissional. Considerando deste modo, a questão que elegemos como central foi que concepções de ensino e de aprendizagem subjazem às práticas pedagógicas do professor de História do ensino médio?

A fim de encontrarmos resposta para o problema central de pesquisa, foram elaborados, pelo menos, outros quatro questionamentos que foram devidamente analisados à luz da bibliografia e das fontes primárias. Diretamente associados aos objetivos propostos para a pesquisa, as questões subsidiárias ao problema central foram: a) como se caracteriza a prática pedagógica do professor de História? b) qual(ais) o(s) *õparadigma(s)õ* orienta(m) o saber fazer do professor de História? c) que elementos teóricos norteiam a prática pedagógica dos professores de História no ensino médio? Por fim, d) que elementos permitem visualizar *õpermanênciasõ* e/ou *õrupturasõ* na prática docente dos professores de História?

es revelaram õinovaçõesõ e õpermanênciasõ colocadas no interior do processo que comporta a formação de professores de História e, conseqüentemente, ou paradoxalmente, a construção de sua prática pedagógica. Para chegar-se a esta compreensão, buscamos explicação nos currículos que deram suporte a produção do conhecimento histórico no processo formativo destes profissionais. Nele analisamos também, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Tudo objetivou caracterizar a prática pedagógica do professor de História buscando evidenciar desta prática, as concepções de ensino e de aprendizagem que este profissional da docência carrega consigo.

Do ponto de vista da produção do conhecimento, sobretudo aquele que passa a propor mudanças na educação no Brasil no último quartel do século XX, observando não só a literatura, mas o próprio processo de transformações à qual passa a educação, sobretudo, *com* e *após* a implantação dos programas de pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado para a formação continuada de professores nas últimas décadas é impossível não perceber o processo de õrenovaçãoõ da educação no Brasil. No entanto, observando-se o campo de atuação prática da docência e o saber fazer docente, de modo geral, pode-se afirmar que os professores têm mantido, à custa de muita resistência, uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador (BEHRENS, 2005, 2006).

Muito desta renovação reside no campo da adequação dos processos formativos dos professores levando-se em consideração a estreita relação de dependência e complementação entre formação teórica e formação prática no currículo dos cursos de licenciatura por todo o país. Outra parte significativa destas mudanças, podem ser sentidas a partir da incorporação dos novos elementos teóricos fruto do desenvolvimento da ciência em todas as suas áreas do saber na segunda metade do século XX.

Por conta dos ganhos científicos e tecnológicos destas últimas décadas, a escola passou a contar com uma variedade de equipamentos e mídias da informação à sua disposição. Pelo incremento e usos destas tecnologias, a educação passou a contar com ferramentas fabulosas que poderiam encaminhar para um õsalto de qualidadeõ. No entanto, neste campo, alguns problemas ainda podem ser identificados, sobretudo na escola pública, onde estas õnovas ferramentasõ apresentam dificuldades de aquisição e uso.

Embora precisando de um tempo maior para sua melhor adequação de aquisição e uso na escola pública, estes novos instrumentais produzem transformações no cotidiano da ação docente e, conseqüentemente, nas concepções de ensino e de aprendizagem tanto em professores como no alunado. O modelo de educação escolar fundado no ato pedagógico do

tanteö, ou ainda, do professor que ensina e do aluno que aprende, não têm mais validade, embora ainda faça parte do cotidiano da escola brasileira. Um modelo de educação, onde se construa um processo de ensino e de aprendizagem compreendidos numa ótica da dialética e da formação crítico-reflexiva (tanto dos professores quanto dos alunos) é o que pede a lógica da sociedade pós-moderna, uma vez que, os sujeitos ali envolvidos, a partir da troca de saberes inerentes a cada um deles, podem aprender mutuamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico e didático-pedagógico, parte significativa destas mudanças no contexto do ensino e da aprendizagem da Disciplina/Ciência História, são construções legitimadas, sobretudo, pelo advento das teorias sócio-culturalistas que empreendem severas críticas aos paradigmas iluministas, positivista e newtoniano cartesiano, não se dispensando aí a crítica ao materialismo dialético. No campo educacional, estas mudanças têm seu nascedouro nas teorias da escola construtivista e sócio construtivista, mas também da escola crítico social dos conteúdos (SAVIANI, 2000).

No Brasil, historicamente, corroboram com estas mudanças, a crítica ao convulsivo período militar e o seu conseqüente ôdesmantelamentoö. Some-se a estes, a construção do processo de ôredemocratizaçãoö do país; a construção de um novo texto constitucional e o conjunto de reformas no campo educacional decorrentes da adequação deste ao novo texto que originou a Constituição Cidadã de 1988. São exemplos destas adequações à -Lei Magnaö do país, a criação dos novos PCN's e a nova LDB com a instituição da Lei n. 9.394/96.

Situando esta gama de transformações ao contexto educacional, estas mudanças são consubstanciadas pelo advento das tecnologias no campo eletro-eletrônico, como o surgimento dos computadores, da rede mundial de computadores, da comunicação móvel à distancia, das transmissões via satélite, que na sala de aula, possibilitou aos professores trabalhar com novas ferramentas como aparelhos de TV, vídeo cassetes e mais recentemente com aparelhos de DVD. Compõem ainda estes instrumentais, fruto do advento da modernidade, a utilização de micro computadores portáteis (note book's) e projetores de imagens (estáticas ou em movimento) como Retroprojetores, projetores de slides e os Data-Show's, além da própria Internet.

No campo da produção do conhecimento histórico, com repercussão na História disciplina (aquela a ser ensinada na escola básica, sobretudo, no ensino médio), estas mudanças aparecem como conseqüência dos contributos da Nova História Cultural, que desde a sua célula inicial, a Escola dos *Annales*, têm possibilitado a ampliação da noção de fonte histórica, de objeto histórico, portanto, de sujeitos e de atores históricos, já que este novo

de fato, fonte ou sujeito histórico como objetos de sua abordagem.

Tem ajudado a consubstanciar referências que evidenciam processos de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, um conjunto de transformações outras que se processam no interior dos cursos de formação de professores, seja pelas mudanças nos currículos com a ampliação da carga horária das disciplinas de cunho teórico-prático (nas Práticas de Ensino e/ou nos Estágios Supervisionado), mas também com a criação e implantação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (T.C.C's) em formato de Monografias e/ou Artigos Científicos.

No caso da ampliação do currículo das disciplinas de caráter prático, fortalece ainda mais este cenário de mudanças no interior dos cursos de licenciatura, a criação das disciplinas de Práticas Pedagógicas desde o primeiro período do curso. Por força de lei, ainda marcam estas transformações, a obrigatoriedade da Graduação em nível de Licenciatura Plena como exigência mínima para o exercício do magistério em todos os seus níveis. Merece ressaltar que, levando-se em consideração a existência de cursos de bacharelado em diversas áreas do conhecimento, os professores para estes cursos, podem ter formação bacharelesca, mas, para atuarem no ensino superior, estes têm de se submeter a cursos preparatórios para a Docência no Ensino Superior.

Colaboram ainda para tal processo de renovação, talvez um dos principais contributos, a criação e expansão dos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado na segunda metade do século XX, onde por eles, entrou em ebulição o campo da pesquisa no campo educacional em todas as áreas do ensino, mas não só nele. Pois, com a criação destes programas de estudo, o campo da pesquisa e da formação inicial e continuada de professores no Brasil teve ganho qualitativo sem precedentes (PIMENTA, 2002).

Por estas, mas por outro conjunto de mudanças, o universo educacional e o exercício da docência, apontam certamente para a construção de cenário de mudanças e alterações nas práticas pedagógicas dos professores universitários, e, por extensão, aos professores do ensino médio, de forma que esta prática tem se tornado mais eficiente e prazerosa para os atores inseridos no processo ensino e aprendizagem.

Para estudiosos da educação como Behrens (2005,2006), Pimenta (2000, 2002, 2004), Libâneo (2002), Grossi (1997), entre outras, esta renovação ainda em construção, necessita do contributo interdisciplinar de várias correntes pedagógicas inovadoras que apontam para uma aliança entre a abordagem progressista, a abordagem do ensino com pesquisa, a abordagem pedagógica com reflexividade e abordagem pedagógica problematizada e contextualizada dos conteúdos, tendo como referência, o endereçamento do conhecimento *para e com* o aluno.

lo de ensino e aprendizagem articulado à relação entre ãconhecimento prévioö (senso comum), ãconhecimento científicoö (conteúdos do currículo) e ãconhecimento escolarö (saberes experienciais), se faz urgentemente necessário. Pois, por eles, teremos a reformulação do ensino, reformulação esta construída por métodos de fomento do ato de ensinar, aprender e avaliar mais satisfatório tanto para os alunos quanto para os professores.

No campo do ensino de História, decorrente do advento da Nova História Cultural, o ensino desta disciplina passa a contar com uma grade curricular extremamente polissêmica, uma vez que o Paradigma Culturalista ampliou a noção objeto, de fonte e de sujeito da História. Se do ponto de vista teórico há esta ampliação e transformações na produção do saber historiográfico, no campo prático, o professor de História, apesar de não perceber, continua a utilizar-se do modelo (teórico-metodológico) tradicional, sobretudo, pela dependência que tem em relação ao livro didático. Esta compreensão de continuidade é reforçada pela permanência do paradigma tradicional conforme percebido por Pimenta (2002) e Behrens (2005, 2006), onde o professor concentra saberes secundarizando em papel e importância, os saberes produzidos pelos alunos.

Dentro das -permanênciasø que insistem em estar presente no cotidiano da sala de aula, em pleno século XXI, podemos observar ainda algumas práticas, embora muito criticadas, de professores que lêem um livro atrás de uma mesa enquanto a turma transforma-se num ãcampo de batalhasö. Ou, aquele que confunde autoridade e autoritarismo, liberdade e irresponsabilidade. Ou pior ainda, aquele em que a aula se transforma, por sua inércia, em um espaço do tédio, trazendo um prejuízo irrecuperável para os alunos, parte aparentemente mais frágil dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao processo formativo do professor de História, observando a literatura que trata do temário, mais também observando os resultados dos dados, obtidos a partir da pesquisa empírica, o que pode-se perceber é que, a formação acadêmica do professor de História dar-se numa perspectiva crítico-social dos conteúdos e sua prática docente apresenta forte influencia da ação pedagógica conservadora (tradicional), andando, portanto, na contramão do processo (contexto) formador contemporâneo de profissionais para o magistério. Assim, estes dois momentos importantes (formação e prática) na definição do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico apresentam manifestações divergentes, sobretudo, no ensino médio. Hoje estuda-se numa perspectiva formativa de aplicação de novos modelos teórico metodológico, no entanto, recorre-se às velhas e tão criticadas práticas pedagógicas e abordagens historiográficas no exercício da decência lá no chão da sala de aula.

ender, pelo menos de forma imediatista, o motivo da vivacidade dos velhos paradigmas educacionais no ensino de História nas escolas do Brasil: o primeiro é que, mudanças em educação, não ocorrem em curto prazo, assim, as mudanças que se processam agora só serão sentidas por gerações futuras e isto já pode ser sentido pelas mudanças propostas pela LDB (Lei 9394-96) e pelos PCN's de meados da década de 1990; o segundo, diz respeito à situação de desvalorização e rebaixamento da profissão docente, manifestadas nos baixos salários, precarização das relações de trabalho, bem como em razão das incertezas frente ao papel da escola e do professor na sociedade em tempos pós-modernos. A este respeito, Enguita (2004), afirma que a premência dos acontecimentos lança incertezas em todas as atividades sociais.

No campo do ensino de História, observando a literatura (CABRINE, 1998; HORN, 2006; NADAI, 1989; VICENTE DA SILVA, 2005) pode-se observar certa predisposição dos Cursos de Licenciatura Plena em História no Brasil de apresentar aspecto bacharelesco na formação de seus alunos. Essa condição afeta sobremaneira o desempenho da docência, uma vez que, mediante esta supervalorização da pesquisa, os graduandos tendem a secundarizar as disciplinas de cunho pedagógico que fundamentam a formação para o magistério, já que o curso é de licenciatura.

Tal identidade bacharelesca tem comprometido sobremaneira a formação docente e, conseqüentemente, a atuação docente e pedagógica dos profissionais que saem destas graduações na escola básica. Esta característica tem sido ao longo dos anos estudada e, as conclusões destes estudos, apontam necessidade urgente de revisão (CABRINI, 1998) em direção a uma clara conotação didático-pedagógica da formação destes cursos sem perder, é claro, a dimensão da importância da pesquisa como elemento inseparável, portanto, complementar e constitutivo da prática docente. Por conta da departamentalização das Universidades brasileiras, o interessante, porém negativo, é que tal revisão no ensino da disciplina História, é pedagogicamente deixada a cabo dos CCEs, não se iniciando dentro dos seus respectivos departamentos de História, como deveria ser.

No campo do processo formativo do futuro professor de História, tais práticas só contribuem para levar os alunos a se distanciarem cada vez mais do interesse pela disciplina, uma vez que esta não passa de uma enfadonha aula em que a História se apresenta de forma linear, factual e voltada para o estudo de grandes personagens, como imperadores e reis; de grandes fatos como as guerras, fundamentados em documentos meramente oficiais. Como conseqüência deste modelo epistêmico tradicional de se fazer História, os egressos dos cursos de Licenciatura Plena em História, agora atuando como professores, não conseguem levar

História e, isto acaba comprometendo a aprendizagem da disciplina dentro de uma perspectiva interativa e reflexiva.

Daí percebe-se o quanto é importante que o professor desenvolva junto aos seus alunos, e junto de si mesmo, a adoção de uma prática pedagógica que considere a importância e o papel essencialmente transformador que a disciplina/ciência da História tem para com o homem na compreensão do seu processo histórico formador do cidadão.

Como parte do nosso estudo objetivou identificar as concepções de ensino e de aprendizagem emergentes do ato docente no ensino de História na escola pública, constatou-se em linhas gerais que, ensinar significa transmitir conhecimentos e promover autonomia do alunado. Quanto à categoria aprender, todos entenderam que esta consiste em assimilar conhecimentos. Como a escola é de ensino médio, parte destes conhecimentos e saberes originários desta relação ensinar-aprender, acabam sendo direcionados para aprovação dos programas de vestibulares das três principais instituições públicas de ensino superior do Estado: UFPI, UESPI e IFPI.

Quanto à observação da atuação prática como professor do ensino médio, caracterizando suas práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem delas emergentes, constatamos que, três deles apontaram ser renovados ou progressistas, enquanto que um deles afirmou ser conservador, embora, analisando os dados construídos por este professor, conclua-se que o mesmo atribui muito deste aspecto conservador a adoção de uma prática pedagógica centrada numa ação disciplinadora e comprometida com a educação (tanto por alunos como pelos professores).

Os que apontaram práticas pedagógicas renovadas tiveram dificuldades em apontar os elementos que definem esta prática como, essencialmente renovada. Demonstrando estas dificuldades, os professores apontaram como novo, o uso da metodologia de ensino executada a partir da aplicação de seminários ou micro-aulas aos alunos (instrumentais didático-pedagógicos não tão novo assim).

As respostas para estas questões, que envolvem as práticas pedagógicas dos professores de História no ensino médio, analisadas ao longo deste estudo, revelou a coexistência de *descontinuidades* e *rupturas* colocadas no interior do processo que comporta a formação de professores de História, mas também, no seu campo de atuação prática: a sala de aula. A compreensão da continuidade é reforçada pela permanência do paradigma tradicional conforme percebido por Pimenta (2002) e Behrens (2005, 2006). A compreensão de renovação pode ser buscada especialmente nas mudanças que marcam os currículos dos

ao longo dos últimos vinte anos, sendo, portanto, eles modificadores do saber fazer destes professores formados por estes novos currículos.

Ao fim da análise dos dados coletados, foi possível tirar algumas conclusões: as aulas de História, apesar de ações isoladas de propostas de renovação, ainda definem-se sob a perspectiva explicativa tendo com currículo, os conteúdos definidos pelos programas de ingresso universitário oficializados pela Secretaria Estadual de Educação e cultura do Piauí (SEDUC-PI).

As concepções de ensino e de aprendizagem emergentes das falas dos interlocutores giraram em torno da transmissão de saberes previamente explicitados pelo professor, ou ainda, encontrado nos manuais didáticos. Para os interlocutores, a concepção de aprender, pressupõe ainda incorporar os conteúdos por memorização ou por repetição. Tal processo se legitima no fazer provas mensais e bimestrais e passar de ano ao ainda passar no vestibular.

Para os professores pesquisados, a simples conclusão da graduação já foi motivo de diferenciamento (deles) no mercado de trabalho, no entanto, reconhecem que hoje ela não é mais suficiente para o profissional da docência. Para estes, os conhecimentos adquiridos durante a graduação foram importantes no encaminhamento do desenvolvimento da sua prática, tanto teórico quanto metodologicamente, mas hoje eles precisam fazer cursos de pós formação urgentemente. Nos professores pesquisados observamos uma preocupação quanto à necessidade de se atualizarem em cursos de pós-graduação, não apenas através de cursos de pós-graduação, mas, por meio do hábito da leitura, por meio de busca de seminários sobre a História e o ensino de História, encontros, palestras, filmes, debates e reflexões nas reuniões pedagógicas. No entanto, os professores alegaram encontrar dificuldades econômicas e de tempo para participarem de tais investimentos.

Assim, é no contexto desses tempos de pós-modernidade que entendemos que a produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, tem sofrido transformações epistemológicas significativas. Tais transformações têm empreendido mudanças na forma de escrever com conseqüências quase que imediatas na forma de ensinar essa ciência/disciplina em todos os seus níveis de ensino. Tais transformações residem - via de regra - no embate no campo dos paradigmas que definiram ou caracterizaram a História durante e pós século XIX.

Neste campo de embate, o Paradigma Tradicional ou Iluminista legitimou-se promovendo a distinção entre o sujeito e seu objeto de investigação, produzindo na narrativa histórica a função de explicar a sociedade a partir de modelos hipotético-dedutivos de diferentes matrizes, preservando uma visão holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao

álise do objeto de estudo que, via de regra, resumia-se a grandes fatos históricos. Já no campo da Nova História a compreensão historiográfica privilegiou, no plano epistemológico, o predomínio de um processo hermenêutico de interpretação partidário de micro-recortes, abandonando-se os grandes fatos históricos (CARDOSO, 1997), passando a reconhecer as micro-Histórias, e atores até então excluídos como objetos e sujeitos da História. Esse processo passou a ser reconhecido como *oculturalização* da História.

No contexto da ação prática, no cotidiano da sala de aula no ensino médio, o que percebemos é que uma parte significativa dos professores de História vêm encontrando dificuldades de executar ou empreender mudanças substanciais nas suas práticas pedagógicas, mudanças estas capazes de produzir uma melhoria significativa no ensino desta disciplina que a décadas tenta se *olibertar* do estigma de *odecorativa* e *ochata*. Com isto, infere-se que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de História no ensino médio não se processam ainda de forma significativa no cotidiano escolar, pelo menos em parcela razoável dos professores, como vêm acontecendo no campo teórico da Disciplina/Ciência histórica e da educação nas últimas décadas.

Assim, mesmo diante destas dificuldades, tentativas de mudanças vêm sendo empreendidas, o que nos leva a concluir que a renovação do ensino de História em Teresina é parcial. Nele percebemos parcial renovação da bibliografia de uso didático que, por sua vez, sofreu estas alterações acompanhando a renovação da escrita da história subsidiada pelo advento do paradigma culturalista (Nova História Cultural). Esta contribuição provocou, e tem provocado, alterações relevantes dos referenciais teóricos metodológicos utilizados nas Universidades. Referenciais estes que vão servir de suporte para a formação do professor de História que atua na educação Básica no Brasil. Nele, o campo da renovação didática, pedagógica e metodológica no ato de ensinar ainda é experimental e não conseguiu superar o modelo tradicional de aula e da concepção de ensino e de aprendizagem pautada na repetição/memorização/reprodução, nesta importante área do saber que é a História. Por conseguinte, a virada paradigmática na escrita da disciplina História nas décadas finais do século XX com a legitimação da Nova História, abre o campo de possibilidade para outra transformação na sua condição de conhecimento a ser ensinado, no entanto, tal processo não chegou com o mesmo vigor com o qual se apresentou no campo da sua escrita.

Para que o saber-fazer docente efetive-se de forma bem sucedida sugere-se que os professores (de História) procurem trabalhar a disciplina, sempre que possível, a partir de questões atuais ou de forma contextualizada buscando elementos que, de alguma forma,

os alunos, de forma a re-significar o conteúdo proposto.

Desta forma, sugerimos algumas idéias e reflexões básicas a partir dos objetivos a serem alcançados na proposta de estudo dos conteúdos previamente definidos para uma dada unidade de ensino-aprendizagem: a) o professor não é detentor absoluto dos conhecimentos que são trabalhados a partir dos currículos escolares; b) o professor deve agir como um facilitador, como um agente catalisador da compreensão e da construção dos conhecimentos curriculares, sempre com vista a formação cidadã e reflexiva dos alunos; c) a História deve ser construída diariamente, a partir do presente compreensível, não só dos professores, mais dos alunos, pois é como os olhos do presente que analisamos acontecimentos passados; d) a História deve ser questionada, refletida e compreendida como processo histórico e não como fatos isolados e desconexos; e) o aluno deve ter a capacidade de produzir, construir e reconstruir seus saberes e não apenas reproduzir de forma passiva e inerte conhecimentos produzidos por outras pessoas; f) a vida cotidiana, o meio, deve fazer parte do aprendizado, e ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem; g) o professor não sabe tudo, vive em constante aprendizado; h) verdades absolutas não existem, a História faz parte de um processo socialmente construído.

Diante da exclusão/passividade do aluno diante do processo de ensino aprendizagem expõe Veiga (1993, p.18), que "o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois, coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas". Assim, além de não se reconhecer diante do que pode fazer no ato docente, acaba também por não reconhecer nos alunos, sujeitos possuidores e construtores de novos saberes.

Sobre a pergunta levantada pelo professor Belarofonte, mas também de muitos educadores (de quem é a culpa pelo fracasso escolar?), o que podemos concluir é que, encontrar culpados não resolve os problemas educacionais no Brasil, só os agrava ainda mais. Se há culpados, o que podemos considerar é que o aluno é o componente menos comprometido com este problema, uma vez que, o mesmo é vítima impotente dos *desmantelosõ* políticos, administrativos e didático-pedagógicos praticados a séculos no sistema educacional brasileiro. Os alunos não são os mentores intelectuais da escola pública que temos. Menos ainda são idealizadores das políticas públicas gestadas para a educação no Brasil. Sem falar que não administram escolas, nem, tão pouco, são os responsáveis diretos pelo bom exercício da prática docente e pelo comprometimento pela educação de qualidade.

Em suma, a educação de modo geral, e a escola em particular, apesar dos problemas vivenciados, sobretudo, este que tem apontado para os alunos os problemas da educação, têm



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

, mas, mesmo assim, parecem manter alguns elementos (práticas) intocáveis que, surpreendentemente, são os mesmos, do início do século XX. Como mudanças em educação não ocorrem em curta duração, às vezes é preciso esperar duas ou três gerações para que uma inovação educacional se estabeleça, espera-se que dentro de alguns anos, muito do que está sendo posto como movimento reformador do ensino, a três ou quatro décadas, se torne realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A Aventura (Auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: Ed. Da PUCRS, 2004.

ARAÚJO, M. de F.; ALMEIDA, M. da C. Narrativas de vida e formação do sujeito. **Anais II**. Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Paraíba, 2005.

ALVES, F. C. O. **Encontro com a Realidade Docente**. Estudo exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Policopiado. 1997. 3 volume.

BARBOSA, E.A. **Discutindo a prática pedagógica de professores do ensino médio**: o caso do Liceu Piauiense. PPGEd. CCE. UFPI: Teresina, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, J. D`Assunção B. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BEHRENS, M. da A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da Complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDES, R. K.; ALBAN, A. A. **Diário de aula**: rastros da memória ó Uma proposta de formação continuada para professores de Arte. Disponível em <http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs.pdf>. Acesso em 08 de jan. 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2002.

BORDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73. Tradução de Fernando Tomaz.

Paulo: Zouk, 2004.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus. 1996b.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2003, p. 259-309.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Distrito Federal, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. SEMTEC. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, 2002.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais.** 2. ed. Lisboa: Presença, 1976.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de Professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Teresina: Autêntica, 2006. p. 41-54.

_____. O significado da reflexão na prática docente e na produção de saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de educação.** ISSN: 1681-5653.

_____. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica:** diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. EDUFPI, 2007, p. 47-62.

BUENO, E. Oba! Hoje tem aula de História. **Revista Escola.** Junho/julho, 2004.

BUENO, B. O.; CHANLIAM, H. C.; SOUSA, C. P. Et al. (2006). **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente** (Brasil, 1985, 2003), Educação e Pesquisa, p. 385-410.

BURKE, P. **A Escrita da História.** São Paulo: Ed. Da UNESP, 1992.

_____. **A Escola dos Annales 1929-1989.** A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História:** Revisão Urgente. São Paulo, Brasiliense, 1998.

CAINELLI, M. **Diretrizes curriculares, currículos e formação de profissionais de História.** São Paulo: ANPUH, 1999.

ova didática. Petrópolis: Vozes. 1988

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, M. A. de. Formação de professores e trabalho docente. In: FERRO, A. B. (Org.). **Educação**: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2002, p. 53-62.

CASTANHO, M. E. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1991. p. 89-101

CASTELO BRANCO, E. de A. Cultivar velhos campos, fertilizar novos canteiros: o professor frente à História e seu ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Autentica. Belo Horizonte, 2006. p. 175-191.

_____. Nouvelle Histoire: uma reflexão sobre História e ensino de História. In: EUGENIO, J. K. (Org.). **Histórias de vários feitio e circunstancia**. Instituto dom Barreto. Teresina, 2001, p. 111-128.

_____. **O ensino de História em Teresina**: o impacto da nova História no cotidiano da sala de aula. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina.

CATANI, D. B. **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em História da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 119- 130.

_____; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C. C. C. ; SOUSA, C. P. de (Org.). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 2, p. 61-76, Mai./Ago. 1996.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994, vols. 1 e 2.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. **A História Cultural**. Lisboa, Difel: 1990.

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

1985. **_____**: lições introdutórias. 3 ed. São Paulo: Brasiliense,

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araracuara, São Paulo: JM, 1998.

DA SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n 29. Maio/Ago 2005.

DECCA, E. S. de. **História, acontecimento e narrativa**. São Paulo: Unicamp, 2004.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, Cadernos do CERU, 1992.

_____ ; TENCA, Á. ; TENCA, S. **Velhos mestres das novas escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República. São Paulo: INEP/CERU, 1985. (Relatório de Pesquisa).

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

DESLANDES, S. F. ; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Sandra/Entrevistas/pesquisas/qualitativas.pdf>> Acesso em 08 de jan. de 2009.

DUBY, G. **A História continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Diálogo sobre a Nova História**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLAR, M. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

História da Educação. Revista Brasileira de Educação, vol. 11, n. 32, Rio de Janeiro, março, 2006.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no Livro didático**. São Paulo: Cortez, 1987.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e realidade do ensino. **Cadernos Cedex**, São Paulo, n. 8, p. 25-31.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Sociologia de La connaissance. Paris: Payot, 1979. p. 131-152.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000, p. 183-192.

FERRO, M. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, M. do A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

_____. (Org). **Educação: saberes e práticas**. Teresina: Ed. da EDUFPI, 2002.

FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos. Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In. BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C.; FINI, M. I. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2 ed. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1997. p. 23-33.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. São Paulo: Papirus, 1997.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, B.; Et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de Professoras:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e Poder, introdução à pedagogia do conflito.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GANDIN, D. **Escola e transformação social.** Petrópolis: Vozes. 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia da educação.** 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GINZBURG, C. **A micro-História e outros ensaios.** Lisboa: Difel, 1991.

_____. **Mitos, emblemas e sinais:** Morfologia e História. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

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

GROSSI, E. P.; BORDIM, J. **Paixão de aprender.** 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores, Saberes, Identidades e Profissão.** Campinas: São Paulo. Papyrus, 2004.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Martins, 1985.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil.** 26 ed. São Paulo: Cia da Letras, 1995.

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

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

HUNT, L. (Org.). **A História Nova.** São Paulo: Martins Filho, 1990.

_____. **A nova História Cultural.** São Paulo: Martins Filho, 1992.

Formação de Professores: texto e contexto. Belo

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e para a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

_____. História de vida e projeto: a História de vida como projeto e as Histórias de vida a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, ano V, n 2, p. 11, jul-dez, 1999.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. I Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino de História: Primeiros escritos. **Cadernos de Laboratório de História Oral e Iconografia.** Niterói: Ed. da UFF, 1994.

KUNN, T. **Estruturas das Revoluções Científicas.** 4 ed. São Paulo, 1996.

LANG, A. Beatriz da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Bom. **(Re)introduzindo História oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Trabalhando com História oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa.** Caderno do CERU. Série 2, n. 11, São Paulo, 2000.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____. (Org.) **A História Nova.** São Paulo: Martins Filho, 1990.

LEITE, M. M. **O Ensino da História no primário e no ginásio.** São Paulo: Cultrix, 1969.

LEVI, G. **Sobre a micro-História.** São Paulo: Unesp, 1992.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um modelo.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **História da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Perspectivas Históricas da Educação**. 3 ed., São Paulo: Ática, 1995. p. 22-30.

MANOEL, I. A. **Ensina-se História no Brasil?** História, São Paulo: Cortez, 1988, p. 37-46.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. da EDUFPI, 2007. pag. 47-62.

_____; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Ed. da EDUFSCar, 1996.

_____. Et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, São Paulo: Ed. da EdUFSCar, 2006.

MORAES, A. A. de A. História de vida em narrativas de professores(as): alternativa de investigação e formação de trabalho docente. Amazônida: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas**. Ano 4/5, n 12. Manaus, 2000. p. 77-83.

_____. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: Freitas, Marcos César de (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

MURCHO, D. Os Novos Paradigmas da Educação. **Jornal Público**. 2002. Disponível em <<http://pascal.iseg.utl.pt/ncrato/Recortes/DMurcho>>. Acesso em 22 de jan. 2009.

NADAI, E. O ensino de História e a escola de 1º grau. In: Revista Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 15(2), 152-160, jul./dez. 1989.

sil: trajetória e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NAPOLITANO, M. História Contemporânea: o tempo das crises. In. KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, S. M. S. do; IBIAPINA, I. M. L. de M. **Narrativa profissional: um estudo em construção**. Teresina, 2008. Disponível em <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/narrativa_profissional.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2008.

NETO, J. A. de F. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In. KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. A formação tem de passar por aqui: as Histórias de vida no Projeto Prosalus. In.: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

_____. Os professores e as Histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. n 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 109-139.

OLIVA, Terezinha Alves de. Ensino de História e Formação de Professores. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, n 26, fevereiro de 2002.

OLIVEIRA, C. H. de S. **Zacarias de Góis e Vasconcelos**. São Paulo: Editora 34, 2002.

OOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 62-83.

PEREIRA, R. P. Klepsidra. **História**. USP. Disponível em <<http://www.klepsidranet/klepsidra10/Burke.html>>. Acesso em 29 de dezembro de 2008.

PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ **tências para uma nova profissão.** Porto Alegre: **Pátio.**
Revista pedagógica. n. 17, mar-jun, 2001, p. 8-12.

_____. **Formar Professores em contextos sociais em mudança:** prática reflexiva e
participação crítica. Revista Brasileira de Educação, n 12, set-dez, 1999, p. 5-18

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas Sociológicas. 2
ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica,
2004.

PILETTI, C. **Filosofia e História da Educação.** 12 Edição. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, S. G. **Historia e Historia da Educação:** o debate teórico metodológico atual.
(Org.). 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores associados. HISTEDBR, 2000.

_____. Tornar-se professor universitário hoje. In: PIMENTA, S.; ANASTASIUO, L. das G.
C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 141-158.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito.
2 Edição, São Paulo: Cortez, 2002.

_____; SOCORRO, L. **Estágio e docência.** Coleção Docência. São Paulo: Cortez. 2004.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In:
NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa:
MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA: Secretaria Municipal de Ensino e Cultural.
Proposta Curricular de Ensino Fundamental. Teresina, Piauí, Abril de 1995.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do
planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: RESPEL, 2003.

QUEIRÓS, M. I. P. Relatos Orais: do ãindizívelö ao õdizívelö. In: SIMSON, Olga de Moraes
Von (Org.). **Experimentos com História de vida.** São Paulo: Vértice. Revista dos Tribunais,
1988. p. 14-43.

REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores:** tendências
atuais. São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 1996.

REZNIK, L. **Qual o lugar da História local?** Disponível em
<<http://www.historylocal.com.br>>. Acesso em 25 de ago. de 2004.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

pológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, São Paulo, 1998. p. 119-133.

ROSEMBERG, D. S. O processo de Formação de Professores Universitários: o espaço/tempo da sua trajetória no Brasil. In: ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói. Rio de Janeiro: Intertexto Walk, 2002.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 10ª Ed. São Paulo: Martins Fortes, 2001.

SANTOS, A.R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2006.

SAVIANI, D. Et al. **Filosofia da educação brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Historia e Historia da Educação: o debate teórico metodológico atual**. (Org.). 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores associados. HISTEDBR, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SILVA, M. A. da. **O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, M. H. S.; DUARTE M. da C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v 1, n 2, 2001

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1999.

SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L. **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, E. C. de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. **Revista Educação, Linguagem, Memórias na Educação**, ano 8, n 11, p. 51-73, jan-jun. São Paulo, 2005.

_____. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, R. S. (Org.). **Currículo e Docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

...viras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 50, São Paulo, 1998.

TARDIF, M. **O ofício de professor: História, perspectiva e desafios**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J.; THERRIEN, Â. T. S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 77-96.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Político Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História**. UFPI, Teresina, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Proposta Político Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História**. UESPI, Teresina, 2008.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da História**. São Paulo: Campus, 2002.

VASCONCELOS, M. I. B. de. **Liceu Piauiense (1845-1970): desvendando aspectos de sua História e memória**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI/CCE/ PPGEd. Teresina, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006, p. 13-33.

_____. ; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo, 1999.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VEYNE, P. **Como se escreve a História/Foucault revoluciona a História**. Brasília: Ed. da UnB, 1981.

VICENTE DA SILVA, S. Ensino e História. In: **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. n. 21. Programa de pós-graduação em História. Recife: Editora Universitária, 2005.

as, valores e afectos necessários ao bom desempenho
profissional do/a professor/a. Lisboa: Plátano Editora, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** (Tese de Doutorado) Campinas, São Paulo. UNICANP, 1993

XAVIER, E. de A. **A teoria marxiana da História:** uma abordagem crítica interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre: PUCRS, jun. 2007

WACHWICZ, L. A **O Método Dialético na Didática.** 2 Edição. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1991.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula.** Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, 1994.

ZANBONI, E. Panorama das pesquisas no ensino de História. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de História.** João Pessoa, 8 a 11 de out. de 2001.

_____. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História.** v. 18, n. 36. São Paulo: ANPHU, 1998. p. 89-102.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D. P.; GERALDI C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1998.



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APENDICE A
Modelo do Questionário de Caracterização da Escola *Locus* da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. ANTONIA EDNA BRITO
MESTRANDO: JURANDIR GONÇALVES LIMA

PESQUISA DE CAMPO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

OBJETIVOS DO TRABALHO

- Caracterizar a organização da escola, nos aspectos administrativos, físicos e pedagógicos;
- Verificar como ocorre efetivamente o ensino de História de nível médio na escola pública;
- Identificar dificuldades e/ou possibilidades no ensino de História no ensino médio.

ROTEIRO DE TRABALHO NA ESCOLA

I ó ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

- Identificação da escola:
Denominação: _____
Endereço: _____ N _____ Bairro: _____
Horário de funcionamento: (M); (T); (N).
- Descrição sócio-econômica da comunidade onde a escola está inserida:
Classe alta (); Classe média (); Classe baixa ().
Descreva _____.
- Normas disciplinares da escola:
Regimento interno (); Outros: descreve _____.
- Sistemática de matrícula: _____.
- Organização das turmas: _____.
- Número de professores: (_____):
- Tem coordenadores / orientador educacional : _____.
- Outros funcionários: _____.
- Número de alunos por turnos: M (_____); T(_____); N(_____).
- Relação: Direção/professores/alunos:

_____.
- Apoio administrativo (de quem recebe, qual(is): _____.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- Sistemática de planejamento:
Quem realiza: _____.
Como é realizado: _____.
Periodicidade: _____.
- Encontros pedagógicos:
Como ocorrem: _____.
Com quem/Para quem: _____.
Frequência: _____.
- Sistemática de avaliação:
Mensal para quais disciplinas: _____.
Bimestral para quais disciplinas: _____.
Tipos de avaliação: _____.
Critérios avaliados nos alunos: _____.
- Livro didático:
Quais disciplinas os possuem: _____.
Quais disciplinas não os possuem: _____.
- Disponibiliza apoio pedagógico aos professores: _____.
- Disponibiliza apoio didático/pedagógico aos alunos: _____.

III 6 ASPECTOS DIDÁTICO/PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

- Currículo voltado para: _____.
- Quem elaborou/definiu: _____.
- Programas por série (quem elaborou): _____.
- Proposta político-pedagógica: Quem elaborou: _____.

IV 6 INSTALAÇÕES / RECURSOS DA ESCOLA

- Biblioteca: _____.
- Acervo Bibliográfico: _____.
- Salas de aulas: Quantas existem: _____ / quantas estão em uso: _____.
- Laboratórios: Quantos: _____ / Quais: _____.
- Áreas de lazer, recreação, esportes:
Pátio (); Quadra de esportes (); Bosque (); Outros: _____.
- Recursos didáticos:
Livros além do didático (); mapas (); globo (), outros: _____.
TV escola/TV a cabo/Parabólica: sim (); não ().
Internet: sim (); para quem: Alunos (); funcionários (); Todos ().
- Fotocopiadora: reprodução de material didático-pedagógico e administrativo:
Para os alunos (); para os professores (); para a administração ().
- Principais carências e dificuldades: _____.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APENDICE B
Modelo do Questionário de Caracterização dos Interlocutores do Estudo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JURANDIR GONÇALVES LIMA

QUESTIONARIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

TEMA DO PROJETO DE PESQUISA: (Re) Pensando Práticas Pedagógicas no Ensino de História: (Re) Construindo Concepções de Ensino e Aprendizagem.

CAMPO DE OBSERVAÇÃO: Práticas pedagógicas e vida profissional dos professores de História no ensino médio.

SUJEITOS: Professores(as) efetivos(as) da rede pública estadual, licenciados(as) em História, egressos da UFPI e/ou UESPI, atuando no ensino médio.

1- IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

Nome: _____ **Telefone** () _____.

Endereço Residencial: _____ **N** _____ **Bairro** _____.

Codnome (apelido): _____ - **Naturalidade:** _____.

Série(s) do ensino médio em que atua: _____ **Sexo:** (M); (F).

- Está disponível à pesquisa fora do expediente de trabalho, em casa por exemplo, desde que previamente combinado e confirmado com o pesquisador? **SIM** () - **NÃO** ().

Faixa etária em anos completos:

() De 20 a 30 anos; () de 31 a 39 anos; () de 40 a 49 anos; () de 50 ou mais anos.

2 - DADOS PROFISSIONAIS

a) Tempo de docência na Educação Básica

() Até 10 anos; () De 11 a 20 anos; () De 21 a 30 anos; () mais de 30 anos de docência.

Tempo de experiência como professor efetivo no ensino fundamental: _____

Em que séries: _____

Tempo de experiência como professor efetivo no ensino médio: _____

Em que séries: _____

b) Tempo de docência no Ensino Superior (caso tenha).

() De 01 a 04 anos () De 05 a 10 anos () De 10 a 20 anos () De 21 a 30 anos.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- c) **Vínculo empregatício com alguma instituição de ensino superior:**
() Substituto ou () Efetivo; () público ou () privado. Carga Horária _____.
- d) **Vínculo empregatício com alguma instituição de ensino básico:**
() Substituto ou () Efetivo; () público ou () privado. Carga Horária _____.
- e) **Vínculo empregatício com alguma instituição de caráter diverso fora da docência:**
() Público ou () privado. Onde _____. Em que Função: _____.
- f) **Carga horária como Professor efetivo do Estado do Piauí:**
() 20h () 40h () Acima de 40h () Dedicção Exclusiva
- g) **Como professor de História do ensino médio atua:**
() Em História do Brasil; () em História do Piauí; () em História geral.
- h) **Ministra alguma outra disciplina no ensino Médio?** _____
Qual (is)? _____.
- i) **Ministra alguma outra disciplina no ensino fundamental?** _____
Qual (is)? _____.
- j) **Na escolaridade básica, cursou magistério:** () Sim; () Não.
- k) **Sua graduação (3º grau) é:** () Licenciatura; () Bacharelado; () Ambas
- l) **A quanto tempo é professor nesta escola:** _____.
- m) **Turno(s) que trabalha nesta escola:** Manhã (); Tarde (); Noite ().
- n) **Dias da semana a ser encontrado na escola** (2ª), (3ª), (4ª), (5ª), (6ª) e (Sábado).
- o) **Quantas horas semanais você dispensa nas seguintes atividades (nesta escola)?**
Ministrar aulas: _____; Preparar aulas: _____.
Corrigir trabalhos/provas: _____; Reuniões pedagógicas: _____.

3 - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Nível de formação

- a) () **Graduação.**
Qual? _____. Ano de conclusão _____.
- b) () **Pós-Graduação/ Especialização:** () concluída; () em andamento
Especialização em _____. Ano de conclusão: _____.
- c) () **Mestrado:** () concluído; () em andamento.
Mestrado em _____. Ano de conclusão: _____.
- d) () **Doutorado :** () concluído; () em andamento.
Doutorado em _____. Ano de conclusão: _____.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APENDICE C
Modelo do Diário Narrativo de Aula Aplicado aos Interlocutores da Pesquisa

DIÁRIO NARRATIVO DE AULA



NOME DA ESCOLA: _____

NOME DO PROFESSOR(A): _____

DISCIPLINA : HISTÓRIA - () GERAL () BRASIL () PIAUÍ

SÉRIES: () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO

TURNO: () MANHÃ () TARDE () NOITE



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APENDICE D
Modelo do Roteiro de Entrevistas com os Interlocutores do Estudo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JURANDIR GONÇALVES LIMA**

QUESTIONARIO DE ROTEIRO DA ENTREVISTA

QUESTÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 1) Como se tornou professor de História? Qual a sua principal motivação para abraçar a carreira do magistério?
- 2) Como se sente na condição de professor de História na escola pública de ensino médio?
- 3) Que professor de História você é hoje?
- 4) Qual a sua satisfação em relação à profissão que exerce?

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Como foi a sua formação profissional para a docência? Quais aspectos foram relevantes para a sua formação até chegar ao profissional, professor de História, que você é hoje?
- 2) Você entende que a sua formação acadêmica lhe deu suporte (teórico, metodológico, didático e pedagógico) para a sua prática pedagógica? Ou você acha que os professores aprendem mesmo a dar aulas é na prática (dando cabeçada em sala de aula)?
- 3) Como docente, que investimentos você tem feito na sua auto-formação?

QUESTÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) Como você descreve sua prática docente nesta escola enquanto professor de História?
- 2) O que você vem fazendo ao longo dos anos de profissão docente para modificar sua prática pedagógica no sentido de produzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem?

QUESTÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

- 1) Na condição de professor-educador, e considerando a educação formal (escolar) como um processo constante da ação docente, o que é ensinar História no contexto atual?
- 2) Considerando a relação ensinar/aprender, o que significa aprendizagem?
- 3) Que concepções de ensino e de aprendizagem orientam sua prática?
- 4) Como você caracteriza sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender?