

## GT 01 - Práticas Docentes e Profissionalização de Professores

### O ATO PROFESSORAL EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO, PORTANTO, DE IMPLOÇÃO DE PARADIGMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jurandir Gonçalves Lima (Mestrando - UFPI)<sup>i</sup>

Antonia Edna Brito (Orientadora - UFPI)<sup>ii</sup>

**Resumo:** O artigo faz um breve apanhado histórico, teórico e conceitual do atual quadro do debates em torno das “Práticas Pedagógicas” no campo das “Ciências da Educação” assim como também em torno das “Concepções de Ensino” ao longo do século XX, buscando compreender como estes dois elementos se fundem, enquanto saberes a serem aplicados na escola formal, e se transformam em ações práticas no “Ensino de História” no contexto da educação formal nas últimas décadas de transição de séculos XX/ XXI. Aponta ainda as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas dos professores dessa “ciência/disciplina”. Por fim, apontamos os elementos que permitem visualizar “permanências” e ou “rupturas” na prática pedagógica do professor no ensino de História na rede pública estadual a partir dos resultados obtidos em pesquisa aplicada no “Liceu Piauiense”, tradicional escola pública de Teresina com de 163 anos de atividades na formação educacional de várias gerações de jovens Piauienses.

**Palavras chave:** Práticas Pedagógicas. Concepções de Ensino. Ensino de História.

Vários fatores de ordem econômica, política e social afetaram sobremaneira a educação no Brasil no último quartel do século XX e início de século XXI. Fatores estes “talvez” forjados na necessidade de adequação ao modelo político inaugurado em 1964; às reformas econômicas empreendidas na época do “milagre econômico”; à crise social que trouxe consigo o fim da ditadura; à “redemocratização” do país; à elaboração de um “novo texto constitucional”; à aproximação do Brasil a modelos e “reformas econômicas neoliberais”. Marcou ainda este período a subida da “Esquerda” 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 seguimento político.

No campo educacional, paralelos a este conjunto de fenômenos/processos de mudanças, forjaram-se forçosamente e em decorrência deles, também outras transformações. Emergiram “Reformas” empreendidas na educação Brasileira com a Lei 9394/96 e com os PCN’s. Por estas mudanças, muitos conhecimentos e saberes relativos ao campo educacional formal, 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 econômica e social, forçavam ano a ano mudanças no espaço escolar. As novas gerações de alunos passam a conviver

com a presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio, a televisão, os celulares e a internet, além da massificação de revistas e jornais (embora restrito a uma parcela menor da população), que se tornaram mecanismos ou “canais” de informação e de formação cultural. Essas mudanças passaram a ser consideradas e discutidas pelos diversos agentes educacionais preocupados em levá-las a serem absorvidas pela organização e pelo currículo escolar. 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 modernidade, ferramentas estas compreendidas por Silva (1992) como “Barafunda Metodológica”.

No campo educacional formal, sobretudo aquele ligado à “ciência/disciplina” História e no seu interior nas Práticas Pedagógicas e o ensino da História (além da Escrita Historiográfica), nas décadas recentes, têm sido marcadas por significativas “transformações” e “alargamentos”, sobretudo no âmbito teórico-metodológico, oferecendo ao professor (não só desta disciplina) responsável direto pelo processo de ensino e aprendizagem, uma “nova” epistemologia *da e na* prática educativa.

Esta “nova” epistemologia desemboca na “gestação” e emergência de novos paradigmas educacionais em campos diversos do saber. Por esta concepção (gestação/emergência) de 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, mudanças nas suas práticas pedagógicas com reflexos diretos no processo de ensinar/aprender. 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* assim como também das *Concepções de História* e de *Ensino de História*, podem nos colocar cientes, pelo menos em parte, dos seus atuais quadros.

Para Perrenoud (1997) a profissão docente é composta por “rotinas” que o professor põe em ação de forma relativamente consciente sem as escolher e sem as controlar verdadeiramente. 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 reflexivamente um conjunto de saberes curriculares (de ordem diversa) previamente estabelecidos, com vistas a promover neste alunado a capacidade de adequação e assimilação (sobrevivência) frente às constantes mudanças impostas à sociedade (IMBERNÓN, 2000).

Se a sociedade muda, e a sociedade chamada “pós moderna” tem como marca mais aligeirada o aspecto “mutacional” cada vez mais acelerado - que Perrenoud (1999) chama de “contextos sociais em mudanças”. Neste contexto, a escola, como um de seus agentes forjadores, só pode mudar e melhorar se evoluir com ela, uma vez que, ela (a sociedade) está dentro da escola, tanto quanto o inverso. No entanto, não é isto que tem se observado no Brasil no tocante às mudanças significativas na estrutura educacional formal. Pois, do ponto de vista político, econômico e cultural, 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 esta situada no campo da “Retórica”.

Todo esse 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 da escola aponta na direção do “Sócio construtivismo”, porém o ato pedagógico do corpo docente, na maioria das vezes, é “Tradicional” (CASTELO BRANCO, 2006). Sem falar que muitas destas categorias, não passam “falácias”, pois, tanto para Pimenta (2002) como para Behrens (2004, 2006), o ensino brasileiro ainda está fortemente assentado em bases da “escola jesuítica”, portanto, fundamentada no paradigma “newtoniano cartesiano”. Apontando claramente para a última categoria levantada: o ensino é mesmo é tradicional. Porém, o mais grave é que muitos incorporam esses diferentes “rótulos” como definidores de sua prática professoral, portanto, da concepção de ensino também. No entanto, muitos não dominam sequer a dimensão conceitual e teórica dessas categorias às quais se apegam para se auto definir profissionalmente.

No caso das “concepções de história” e de “ensino de história”, se o professor historiador-pesquisador, supervalorizar a “história vista de cima”, linear e factual é taxado como “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 neste trato de conteúdos, por entender que todo ato humano é passivo de abordagem histórica, pode ser rotulado de professor da Nova História ou de “Historiador Cultural”. 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 ao paradigma “Positivista”, esses mesmos autores o definem como “Paradigma Tradicional” ou “Iluminista” em alusão à definição enquanto modelo de produção do conhecimento histórico. No contexto educacional, o modelo conservador de ensino é definido por Behrens (2005) como de viés “newtoniano-cartesiano” e por Pimenta (2002) como “modelo jesuítico”.

### **Novos “velhos” paradigmas de ensino e aprendizagem**

Todo processo educacional formal tem como ponto de partida e de chegada a figura do educando. Durante muito tempo, o tempo em que predominou o “modelo jesuítico” de educação no Brasil - que Pimenta (2005) afirma ainda estar bastante presente na educação universitária, mas também, por “osmose”, no ensino básico - equivocadamente, houve uma inversão desses valores, qual seja, concentrou-se na figura do professor não só o *status quo* do domínio do saber, mas também o resultado do seu trabalho. O professor, detentor secular do conhecimento, passava a desenvolver sua ação docente, pautado em esquemas explicativos por ele elaborados, obedecendo à disposição de um conjunto de conhecimentos construídos fruto de um currículo imposto pelo paradigma positivista que, via de regra, ignorava os conhecimentos prévios dos alunos, além de não os reconhecer também como atores históricos (Idem).

Historicamente, esse processo conservador, disciplinador e autoritário, produziu no interior de algumas disciplinas algumas dificuldades pedagógicas de execução do ensino e da aprendizagem na escola básica mas, também, no ensino superior ao longo do século XX. Por conta dessa aparente dificuldade didático-pedagógica no *labor* docente de algumas disciplinas, cristalizou-se na prática pedagógica do professor dessas áreas do conhecimento, “modelos didáticos” muito “convencionais”, mas “pouco eficientes” do ponto de vista prático para o ato de ensinar/aprender. Tal prática tida

como conservadora cedeu o “mote” do paradigma “newtoniano-cartesiano”, portanto, tradicional, por todo o século passado (BEHRENS, 2005).

Dentre essas disciplinas, a “História” experimentou amargamente um longo período de dissabor em relação ao seu ensino. Parte dos elementos constitutivos das dificuldades de interesse e de aprendizagem por parte dos alunos, aos conteúdos do currículo de História, concentrou-se em pelo menos dois pontos. Um, no processo de definição teórico e/ou epistemológico da história por imposição do paradigma positivista, que a definiu de forma cristalizada como um conjunto de conhecimentos científico, quantificável, comprovável, racional lógico e objetivo, factual, linear e baseada em documentos oficiais escritos (CARDOSO, 1997). Tal condição tirava da história a sua principal característica e essência: ser “ciência” e/ou “disciplina” histórica, social e culturalmente construída. Isto acabou produzindo no alunado certo distanciamento do gosto ou zelo pela matéria, uma vez que o mesmo não se encontrava ali enquanto sujeito da história. O outro aspecto concentrou-se nas formas de abordagens desses conteúdos da disciplina história pelos professores, que via de regra, partiam (e ainda partem) de esquemas explicativos desses conteúdos sem problematizá-los à luz do interesse dos alunos e da sua eventual relação com o presente. Isso fez da disciplina e dos seus conteúdos, algo “chato” e, na compreensão dos alunos, desnecessário ao seu desenvolvimento intelectual (educacional) já que os mesmos, além de não se encontrarem nos conteúdos da disciplina, não encontravam “nexo” entre aqueles saberes/conhecimentos ensinados e o seu contexto existencial (BUENO, 2004).

Estes esquemas explicativos chegavam aos discentes de forma imperativa pela explicação do professor, restando ao aluno a “memorização” via processo de leituras baseadas na “repetição” e, não, na reflexão e na crítica. Tal processo, marcadamente presente na educação brasileira, infelizmente, até hoje, ficou definido no meio educacional como “modelo jesuítico”, que por sua vez obedecia fielmente o *Ratio Studiorum* (documento que definia as regras de atuação educacional portuguesa em relação às suas colônias), obedecendo aos princípios do cristianismo, previamente estabelecidos pela “*Escolástica*” (PIMENTA, 2005).

### **Um novo, nem tão novo assim, paradigma de ensino/aprendizagem na história**

Segundo Castelo Branco (2006, p. 175), todo “o processo educacional está recortado por um campo de forças cuja região mais facilmente percebida são os modos

de endereçamento”. No caso do modelo jesuítico, esse “endereçamento”, que deveria ser direcionado na íntegra para os alunos, era violado pelo poder concentrado no professor. O falseamento do “endereçamento” do processo de ensino e aprendizagem dava-se não só pela “secundarização” dos alunos frente ao currículo e aos professores, mas, sobretudo, pela forma como os conteúdos escolares eram trabalhados: por esquemas explicativos definidos pelo professor e não por ele e pelos alunos. Por esta prática, dois grandes princípios fundadores do processo de ensino e aprendizagem acabavam não sendo percebidos: a problematização e a contextualização (GROSSI, 1992).

Objetivando não só romper com o modelo tradicional de se ensinar/aprender, mas objetivando produzir resultados mais satisfatórios no ato de ensinar, Grossi (1992) sugere que a explicação de conteúdos deve partir sempre, e prioritariamente, de problemas previamente apontados tanto pelos professores, buscando provocar o debate inicial, como pelos alunos, objetivando sempre a contextualização e a interconexão dos conteúdos aos anseios e expectativas que os mesmos têm daquele conteúdo. Ainda para Grossi (idem) esses problemas passam a funcionar como “conectores” capazes de estabelecer conexão, “nexo”, entre os fatos/fenômenos/processos históricos passados e os conhecimentos prévios do alunado produzidos num “tempo presente”. Assim, esta concepção de ensino e aprendizagem por “problematização” e por “contextualização”, embora não seja nova, é aqui (re) apresentada por nós como um “novo” paradigma ser seguido no ato professoral sempre que possível.

Como no caso do modelo jesuítico, o esquema explicativo partia sempre da previa vontade e seleção do professor, os alunos passivamente buscavam apreender parcialmente esses conteúdos através de anotações que deveriam ser “tiradas” posteriormente (repetidas dia a dia) até a avaliação, o “exame” que medirá o nível de aprendizado do aluno através de uma “prova”, que tomava como parâmetro de aprendizado a capacidade que o alunado tinha de “repetir” oralmente ou por escrito aquilo que ele tinha, obrigatoriamente, “memorizado”, ou seja, “decorado” no decorrer da aula ou das atividades passadas para casa: o “dever de casa”. (PIMENTA, 2002). Aqui encontramos o que podemos chamar de modelo clássico ou tradicional de aula, pois nela, temos de um lado “professores falantes” e de outro, “alunos escutantes”, compondo o que Bueno (2004) denomina de um verdadeiro “monólogo professoral”.

Qual a diferença básica entre “o endereçamento” para o ato educacional proposto por Castelo Branco (2006) e o modelo adotado pela “escola jesuítica”?

Fundamentando o “papel vital” da “problematização” e da necessidade de “contextualização” no ato de ensinar/aprender, a professora Grossi (1992), aponta que é preciso que consigamos criar em nosso alunado desejos, faltas, ausências. Pois, só desejamos o que nos “falta”. Isso significa que a “falta” sustenta nossos desejos, e nesse sentido, essa “falta” tem um caráter positivo. Sem “falta”, morremos. Quando relacionamos este exemplo à educação, podemos afirmar que, assim são os nossos alunos, se eles não se encontram em nossas aulas, porque não reconhecem nela a capacidade de inseri-los no processo histórico objeto de estudo da história, não podem nela encontrar os seus interesses. Na ausência de “interesses”, “desejos”, “faltas”, não há alunos, não havendo alunos, não há aula, não havendo aulas não há professores. Em síntese, é preciso deslocar da figura do professor para o aluno o “endereçamento” e “todo” o foco do ato do ensinar/aprender. Este é outro, não tão novo assim, paradigma de ensino e aprendizagem que aqui (re) apresentamos como “viável” e “capaz” de ser seguido no ato professoral com vistas a produzir resultados positivos na educação.

Sobre a questão do “interesse” e do “desejo”, da “falta” e da “clareira” (LARROSA, 2004) de conhecimento a ser preenchida no alunado criadas através da explicação por “problematização”, sugere Grossi (1992, p. 135).

O professor [**de história**] só pode ter os seus alunos efetivamente em sala de aula, com ele, para aprenderem, se seus desejos aí estiverem. Para que aí estejam deve haver uma falta. Do ponto de vista cognitivo, provoca-se esta falta mediante um problema que toque realmente cada aluno. Daí segue-se que, não se ensina por exposições ou explicações dos conteúdos já logicamente estruturados, para depois se propor aplicações destes problemas. Ensina-se, isto sim, pela proposição inicial de resolução de problemas, pois eles são os únicos capazes de provocar uma falta para a inteligência. [...] Como desejo é algo inteiramente pessoal, provavelmente um só problema não atingirá todos dos alunos de uma sala. Portanto, as propostas didáticas só serão efetuadas se contemplarem um conjunto de problemas”. [Grifos nosso].

Ou seja, é ao tentar resolver os problemas postos,

Que o aluno vai reorganizar os elementos teóricos que entram em ação nesta tarefa e dar-se-á conta de novas necessidades, cabendo ao professor encaminhar o modo de entendê-las, não pela doação de matérias [...], mas exatamente propiciando que os alunos construam originalmente suas soluções. (idem).

Assim sendo, entende-se que a “problematização contextualizada” como elemento promotor do debate, da reflexão e da crítica deve ser mais utilizado em sala de aula. No entanto, o que se percebe ainda é a vivacidade da concepção de ensino e de aprendizagem pautada no clássico e tradicional modelo explicativo elaborado segundo a vontade do professor, secundarizando as necessidades dos alunos.

### **É tempo de transição, portanto, época de implosão de paradigmas**

“Vivemos numa época em que, pelo menos, as chamadas grandes teorias, todas elas, estão meio deslocadas: qualquer tentativa de ordenação é vista com desconfiança” (SALIBA, 1992, p. 30; In CASTELO BRANCO, 2006). Já no entendimento de Vainfas (1997, p. 442) “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”. Tal condição, nos leva a crer que falar em “crise de paradigmas na educação”, mais especificamente, nas “práticas pedagógicas” ou no campo do “ensino da história” parece algo por demais arriscado e escorregadio, o que sugere que se leve em consideração alguns cuidados teóricos e conceituais.

Isso deve-se ao fato de muitos professores não terem consciência das implicações conceituais dos conteúdos que ministram, não tendo essa consciência, igualmente, “não poderão dar-se conta de que as referências conceituais com as quais trabalham estão em crise” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 177). Para fazer essa afirmativa, Castelo Branco (idem) se apropria de parte do pensamento de Snyders (1974) que entende que “o que baseia uma pedagogia, o que constitui critérios entre as pedagogias são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõe levar os alunos: que tipos de homens pretendem formar?” (idem).

As práticas pedagógicas contemporâneas configuram-se enquanto ação prática no campo educacional, referenciadas em alguns pontos que justificam o ato de ensinar (e ensinar história) na atualidade, quais sejam, o desejo de formar cidadãos cívicos, a necessidade de se reproduzir o militante revolucionário e por fim, igualar o ensino a um aprendizado ético, escolhendo livre e conscientemente, através dos conhecimentos e ensinamentos adquiridos no ato educativo, os laços que estabelecem conexões consigo mesmo e com o mundo (CASTELO BRANCO, p. 178).

Embora Castelo Branco (2006) faça um alusão ao papel do professor de História, entendendo que da sua ação prática (pedagógica) insurja uma espécie de “*mito da*



*caverna*” ‘revisitado’, estendo a sua comparação a todos os professores, uma vez que eles, pelos seus atos “seriam uma espécie de portador de um discurso emancipador, capaz de tirar os alunos - e por extensão a própria sociedade - da escuridão e da ignorância, constituindo um saber crítico sobre si e sobre o mundo” (p. 178). Se entendermos de modo simplista que à educação compete promover a planificação da sociedade (equalização e igualização) e garantir a integração e coesão social, de forma harmônica, além de muito romântico e equivocado, esse discurso se aproxima do discurso da escola positivista, principalmente, porque encaminha a história da humanidade, em direção certa, a um inegável processo evolutivo, negando, portanto, os momentos de picos, de crise e de estabilidade na história da existência humana, e mais, esse tipo de postura conceitual nega também os conflitos existente e que continuarão existindo sempre nas relações humanas (CASTELO BRANCO, 2006).

A educação escolar formal, mas não só ela, têm uma dupla função social historicamente imbricado no seu interior, sendo que apenas uma delas é evidenciada e percebida pela sociedade com certa facilidade. *Da e pela* educação, podem emergir cidadãos verdadeiramente cívicos, críticos, participativos, ou seja, emancipados, mas também pode fazer, e quase sempre faz, emergir do seu interior mecanismos mantenedores da opressão e do *status quo*. Quando esta última característica prepondera sobre a primeira, temos a educação, de forma equivocada e distorcida (às vezes) trabalhando a serviço de uma elite que pretende perpetuar privilégios às custas da exploração e da ignorância dos ‘incautos’ que constituem parcela significativa da população brasileira (FREIRE, 1987).

Mas o movimento da “roda” da educação, embora esta pareça manifestar-se mais devagar, promove mudanças que às vezes são imperceptíveis aos olhos do público mais desatento. O final de século XX e início do século XXI, representa uma época de transição, de longa transição de início impreciso, cuja característica mais marcante é uma “Revolução Científica”, no sentido de Thomas Kunh, (CASTELO BRANCO, 2006), que alguns entendem como período de “crise de paradigmas”, outros entendem como período de “crise dos paradigmas rivais” (CARDOSO, 1997) e há ainda aqueles que entendem que não há superação ou sobreposição de um modelo sobre outro. Vêem 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” (VAINFAS, 1997, p. 442),

mas uma adequação de teorias aos seus respectivos tempos históricos de “validade”, ou seja, de vigência no sentido de predomínio desses paradigmas.

A este imbricado processo, pelo menos uma “coisa” esta ao fácil alcance de percepção: vivemos num momento de “renovação” via “implosão”, “refutação” ou “reformulação” de velhos modelos que se legitimaram ao longo da modernidade e que agora precisam serem reordenados diante do advento da “pós modernidade”.

### **“Permanências” e ou “Rupturas” na prática docente no ensino de Historia**

Na pesquisa que ora realizamos com vistas a caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de história do ensino médio, e no interior destas, identificar as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes a estas práticas, como atores interlocutores da empiria, foram pesquisados seis professores de história do quadro efetivo da escola “Liceu Piauiense”. Nesta amostra, percebemos que foi “quase” unanimidade entre os docentes pesquisados (exceto um) se auto-definirem como professores “renovados”, “críticos”, “reflexivos”, “inovadores”. Esses foram os adjetivos encontrados com mais freqüência quando questionamos “que professor de história você é hoje?”.

Já quando questionamos “como você descreve sua prática docente nesta escola enquanto professor de história?” As respostas giraram em torno da definição de uma “prática tradicional”, onde a aula caracterizava-se mais pela utilização de esquemas explicativos dos conteúdos, colocados no quadro de acrílico, tendo como referencial o livro didático, onde pouco ou “quase” nada percebia-se de participação dos alunos, basicamente isto.

A comparação entre os dois problemas até aqui levantados mostraram certo antagonismo entre as respostas apontadas, vistos que, os professores se definiram numa linha de atuação profissional dentro de uma “concepção renovada”, no entanto, na hora de caracterizar a sua ação pedagógica prática, não apresentaram elementos que desse suporte teórico ao que apontaram ser enquanto professor.

Quando questionamos ainda “o que você tem feito ao longo dos anos de profissão para mudar a sua prática docente no sentido de melhorar suas aulas?” Dentre as respostas apresentadas, o argumento da “falta de tempo” para planejar aulas e atividades pedagógicas ou para se qualificar através de cursos de formação continuada, predominou. A condição “falta de tempo” foi recorrente em todos os professores

pesquisados. A justificativa para essa condição, via de regra, passou pela necessidade de trabalhar em dois ou três turnos ou em mais de uma escola para conseguir melhorar a recompor a renda salarial da família.

Do grupo pesquisado, dois professores, um com dezessete e outro com vinte e oito anos de profissão, disseram ter ficado apenas na graduação. No entanto, entre os docentes pesquisados encontramos alto índice de profissionais que já fizeram ou estão fazendo cursos de pós-graduação, ou até mesmo, já cursaram ou estão cursando outras graduações. Porém, um fato me chamou especial atenção, os dois professores que não tinha participado de programas de pós-formação, foram os que, no nosso entendimento, mais apontaram domínio teórico, conceitual e metodológico das categorias de estudo ali colocadas como instrumentos de análise e reflexões. Tal condição nos leva à conclusão da importância da experiência profissional construída ao longo da carreira como mecanismo de promoção de profissionalidade no ato professoral.

Outras questões foram levantadas, embora não tenham sido analisadas aqui. O apanhado do que expomos até então, nos levam a entender que, embora mudanças venham se processando com bastante vigor na educação e no interior desta, também no ensino da História, fruto sobretudo da contribuição da “Nova História Cultural”, o ensino da disciplina em questão, hoje encontra-se ainda extremamente marcado por “permanências” teórico-metodológicas forjadas no modelo tradicional de ensino e de aprendizagem, o que evidencia um incipiente processo de “ruptura” com os paradigmas clássicos de ensino definido por Behrens (2005) e por Pimenta (2002). Apesar de incipiente, este processo de ruptura aponta claramente no sentido da “renovação” do ato de ensinar/aprender, sendo que esta renovação não depende das “canetadas” forjados no interior dos gabinetes, mas sim e, principalmente, das ações individuais e/ou coletivas daqueles que são responsáveis pelo fazer acontecer em sala de aula: os professores

### **(In)-conclusões**

Como parte deste estudo ainda encontra-se em andamento, entendemos por bem não antecipar de forma mais aprofundada seus resultados da pesquisa empírica, mas sentimos na responsabilidade de antever o que a literatura consultada como fundamentação sobre a temática tem apontado. Neste momento histórico em que se processam mudanças significativas na educação, de maneira geral, pode-se afirmar que

os professores tem mantido, às custas de muita resistência, uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador, embora estudos nas ciências da educação, sobretudo *com* e *após* a implantação dos Programas de Pós Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado para a formação continuada (mas também inicial) de docentes, nas últimas décadas do século XX, tem ajudado a consubstanciar referências para uma “eventual” alteração das práticas pedagógicas dos professores universitários, e, por extensão (osmose) na escola básica, de forma que esta prática se torne mais eficiente e prazerosa para todos ali envolvidos.

Em suma, esta aproximação “está em via de construção” e necessita do contributo inter relacional de várias correntes pedagógicas inovadoras que neste contexto histórico, apontam para uma aliança entre as abordagens progressistas e as renovadas, onde nelas, as concepções de ensino e de aprendizagem assim como as práticas pedagógicas - apontadas como emergentes e da complexidade (BEHRENS, 2005), mesmo mostrando a (co) existência de “permanências” e “rupturas” no fazer educacional escolar, propõe um trabalho docente para a produção de saberes e conhecimentos escolares fundamentados na visão sistêmica ou holística do homem e da vida, na abordagem progressista da educação e na proposta metodológica do ensino com pesquisa (BEHRENS, 2005, 2006; DEMO1997; MORIN, 2004), composta ainda, pela problematização e contextualização dos conteúdos (GROSSI, 1992); mais *a* e *pela* mudança de “endereçamento” do professor para o aluno como foco/alvo de todo o processo educativo (CASTELO BRANCO, 2006), e por fim, pelo menos por enquanto, pela abordagem pedagógica com reflexividade *no* e *com* o alunado, mas também *no* e *com* os professores (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002). A aplicação dessa(s) concepção(ões) de ensino demanda(m) tempo e trabalho, mais produz transformações significativas no ato pedagógico docente e, conseqüentemente, no ensino, que aos poucos vão se “reorganizando” e se “reconstruindo” de forma mais positiva.

## REFERENCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Vozes: Petrópolis: Rio de Janeiro, 2005.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras. 1986.

BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação.** São Paulo: Cotez, 1994.

BRITO, Antonia Edna. 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: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Cultivar velhos campos, fertilizar novos canteiros: o professor frente à história e seu ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de Carvalho; CARVALHO, M. Araújo de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Autentica: Belo Horizonte, 2006, p. 175-191.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIM, Jussara. **Paixão de aprender**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1992.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2004.

PERRENOUD, Phelippe. **Práticas Pedagógicas profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas**. Ed. Nova Enciclopédia. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formar Professores em contextos sociais em mudança**. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, n 12, set-dez, 1999, p. 5-18.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIUO, Lea das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Os (Des) Caminhos da Escola: traumatismos educacionais**. São Paulo: Editora Moraes, 1992, p. 13-18.

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. IN. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

---

<sup>i</sup> Graduado em História, Mestrando em Educação - UFPI, pós-graduado *latu sensu* em História do Brasil e em História Sócio-Cultural, professor de História da Rede Pública Estadual, pesquisa a Formação e a Prática Docente no Ensino de História (e-mail: juraglima@ig.com.br).

<sup>ii</sup> Professora Adjunto da UFPI/CCE, Doutora pela UFRN, compõe o quadro de professores do PPGEd/UFPI, pesquisa a Formação, as Práticas Pedagógicas e os Saberes Docentes.