

Jurandir Gonçalves Lima

# (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

O/A PROFESSOR/A DIANTE DA  
REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA

  
edufpi

Jurandir Gonçalves Lima

**(RE) SIGNIFICANDO  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
O/A PROFESSOR/A DIANTE DA  
REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA**



Teresina, 2024



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

### Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

### Vice-Reitor

Viriato Campelo

### Superintendente de Comunicação Social

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

### Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

### EDUFPI – Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (Presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho



## CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA

### Diretora

Lívia Fernanda Nery da Silva

### Vice-Diretor

Ildemir Ferreira dos Santos

### Coordenadora do Setor de Produção do Material Didático

Maria do Socorro de Andrade Oliveira

### Supervisora do Setor de Produção do Material Didático

Rannyelle Andrade da Silva

### Projeto Gráfico e Diagramação

Jurandir Gonçalves Lima e

Ione Gonçalves dos Santos

### Capa

Jurandir Gonçalves Lima e

Erik Fernando da Silva Ivanov

### Revisão

Elizabeth Gonçalves Lima Rocha

### FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Representação da Informação

L732r Lima, Jurandir Gonçalves

(RE) Significando práticas pedagógicas no ensino de  
História : o/a professor /a diante da reflexão da sua prática  
Teresina : EDUFPI , 2024.

158 p.

ISBN: 978-65-5904-275-3 Formato: Livro Digital

Veiculação: Digital

1. Prática pedagógica. 2. História - ensino. 3. Didática.  
4. Metodologia. I. Lima, Jurandir Gonçalves. II. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936



### AUTOR CORPORATIVO

Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI  
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella  
CEP: 64049-550 – Bairro Ininga – Teresina – PI – Brasil



---

Dedico estes devaneios reflexivos, *in memoriam*, aos meus pais Diolina e Jacinto.  
Às minhas irmãs Jacilina, Jacira, Maria de Lourdes e irmãos Juarez, Juacy, Monacy e,  
especialmente, aos meus irmãos Juracy, Joelina, Luiza e Maria  
que hoje se encontram, imagino, em um 'plano' superior ao nosso.  
Às minhas filhas e fontes de inspiração Yasmin Vida, Yana Vitória, Yasla Viviam e Luiza Gabriele.  
À minha esposa Leonice. À guardiã das minhas filhas e colaboradora incansável  
da nossa família Conceição. Aos meus parentes e amigos.  
A todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a nossa  
formação e atuação profissional. Aos meus colegas de ofício e local de trabalho na UFPI.

# SUMÁRIO

|                 |   |
|-----------------|---|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
|-----------------|---|

## CAPÍTULO 1

### EVIDENCIANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA:

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| UM “ARTESANATO” METODOLÓGICO..... | 13 |
|-----------------------------------|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Caracterizando a pesquisa: a escolha do problema e o campo de investigação..... | 13 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.2 A entrada no campo de pesquisa..... | 14 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.3 A abordagem qualitativa da pesquisa e a fundamentação teórica do modelo de análise dos dados..... | 15 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.4 A construção dos dados da pesquisa..... | 18 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.4.1 Contextualizando o uso do questionário..... | 19 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| 1.4.2 Contextualizando o uso da entrevista semiestruturada e a identificação dos sujeitos da pesquisa..... | 19 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.4.3 Contextualizando o uso do diário de aula..... | 20 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 1.5 O contexto empírico: caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa..... | 23 |
|---|----|

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 1.5.1 Os sujeitos da pesquisa..... | 28 |
|------------------------------------|----|

## CAPÍTULO 2

### (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

|  |    |
|--|----|
| O/A PROFESSOR/A DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA ATRAVÉS DE DIÁRIOS NARRATIVOS DE AULA..... | 34 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.1 O professor de História diante da reflexão do seu saber-fazer..... | 35 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 2.1.1 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor Apolo..... | 35 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 2.1.2 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor Belarofonte..... | 39 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.1.3 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor Cronos..... | 42 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.1.4 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas da professora Deméter..... | 50 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 2.2 Revisitando o sentido reflexivo dos diários narrados pelos professores de História..... | 55 |
|---|----|

## **CAPÍTULO 3**

### **PRÁTICAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LICEU PIAUIENSE: REVELANDO CONCEPÇÕES**

|  |            |
|--|------------|
| <b>DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>   | <b>59</b>  |
| 3.1 Eixo de análise 01: a trajetória profissional.....   | 60         |
| 3.1.1 O tornar-se professor de História e a motivação para o acesso à carreira.....                  | 61         |
| 3.1.2 Condições atuais do ser professor de História na escola pública de ensino médio.....           | 66         |
| 3.1.3 Definindo-se enquanto professor de História hoje.....  | 73         |
| <b>3.2 Eixo de análise 02: a formação profissional do professor de História.....</b>                 | <b>81</b>  |
| 3.2.1 Formação inicial para a docência em História.....  | 81         |
| 3.2.2 Formação profissional em História e o saber ensinar.....                                       | 85         |
| 3.2.3 Os investimentos formativos ao longo da carreira docente em História.....                      | 90         |
| <b>3.3 Eixo de análise 03: a prática pedagógica e as concepções de ensino e de aprendizagem.....</b> | <b>95</b>  |
| 3.3.1 Descrevendo a prática docente enquanto professor de História.....                              | 96         |
| 3.3.2 Ações realizadas para modificar e melhorar a prática docente.....                              | 101        |
| 3.3.3 Ensinar História no contexto atual.....  | 108        |
| 3.3.4 O que significa ensino e aprendizagem?.....  | 114        |
| 3.3.5 Concepção de ensino-aprendizagem que orienta a prática docente em História.....                | 118        |
| 3.3.6 A prática pedagógica em História e as concepções de ensinar/aprender.....                      | 122        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>134</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>SOBRE O AUTOR.....</b>  | <b>157</b> |

# INTRODUÇÃO

O “despertar” da importância, do gosto, do zelo e do interesse pela História, parece um desafio constante para professores e autores de estudos no campo historiográfico. Seja na educação básica, seja no ensino superior, o ensino de História revela, a nós humanos, nossas relações com nossos pares e com a natureza num tempo/espço permeado por valores, hábitos, costumes, cultura seletiva.

A História, como disciplina ou como ciência, investiga o que nós, homens e mulheres, fizemos num dado passado, enquanto seres sociais, possibilitando, no tempo presente, entender a si mesmo, perspectivando o futuro através das respostas buscadas no passado.

A História é uma ciência crucial porque nos permite compreender o passado, próximo ou distante, possibilitando analisar as causas e efeitos de eventos, de pequena, média ou longa duração, e aprender as experiências passadas. Ela fornece “acesso” a contextos explicativos ou interpretativos para entendermos o presente e tomar decisões fundamentadas para o futuro. Além disso, a História promove a preservação da cultura, da identidade e memória coletiva de uma sociedade. Portanto, é uma disciplina/ciência (área do conhecimento) fundamental para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos, autônomos e cidadãos.

A História, como ciência social, nos é importante por diversas razões e dimensões, por exemplo, na “compreensão do passado”, pois nos permite analisar e compreender como as sociedades humanas se transformaram ao longo do tempo, oferecendo *insights* valiosos sobre os eventos, movimentos e decisões que moldaram o mundo como o conhecemos hoje; na “contextualização dos eventos atuais”, pois através do estudo da história, podemos contextualizar os eventos e desafios contemporâneos, entendendo as raízes e as influências que levaram a situações atuais; na “análise das causas e dos efeitos” dos fatos, fenômenos ou processos históricos, pois nos ensina a examinar as causas e os efeitos de ações e decisões passadas, permitindo-nos aprender com os erros e os acertos; no “desenvolvimento de teorias e interpretações” a partir das quais os historiadores desenvolvem teses baseadas em evidências, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre o passado; na “construção da identidade e cultura”, desempenhando um papel crucial na construção da identidade cultural de uma sociedade, preservando e transmitindo às novas gerações, memórias e narrativas que definem uma comunidade e que, por algum motivo, poderia ser apagada, esquecida; na “tomada de decisões

informadas e fundamentadas”, já que compreender a história é essencial para tomar decisões em vários níveis, desde orientações para a realização de políticas públicas ou até mesmo nas escolhas individuais; na “promoção da tolerância e empatia”, uma vez que a História tem como essência, construir um ideário de igualdade e de coletivismo nas ações humanas, ainda que esta seja uma construção complexa. Através da História, as pessoas podem desenvolver uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas de diferentes grupos e culturas, promovendo a tolerância, a empatia, princípios de igualdade e fraternidade plena; na “preservação da memória coletiva”, já que ela busca preservar as memórias coletivas de determinadas sociedades, seja as memórias saudosistas ou mesmo aquelas memórias, de alguma forma, “desejadas ser esquecidas”, porque de alguma forma desnudam a “crueldade” como condição humana, a exemplo do holocausto. A História permite que as lições aprendidas no passado sejam transmitidas para as gerações futuras, buscando evitar os erros do passado que possam colocar a humanidade em risco constante. Por fim, no “estímulo ao debate e ao diálogo”, a História, muitas vezes, envolve interpretações diversas e complexas, estimulando o debate e o diálogo crítico sobre temas fundamentais. Portanto, a História desempenha um papel crucial como ciência social, contribuindo para a compreensão e o avanço da sociedade em várias áreas, desde a política, a economia, os papéis sociais de homens e mulheres, até a cultura e a identidade.

Não obstante, a História desempenha importante papel como disciplina escolar, dentre estes podemos destacar: facilitação na “compreensão simples ou complexa do mundo”, mostrando como sociedades passadas funcionaram, evoluíram e influenciaram o presente; na “formação cidadã” através da informação e do conhecimento, visto que, pelo estudo da História, os estudantes ou leitores aprendem sobre os fundamentos das instituições e governança, o que os capacita a participar ativamente na sociedade; no “desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” que ocorre através da análise das fontes, dos fatos ou dos sujeitos históricos, estimulando o pensamento crítico, autônomo, potencializando na avaliação das evidências dos fatos, a construção de argumentos sólidos e fundamentados, afastando-se das fracas “teorias” com base no “senso comum” ou nos “achismos”; na construção de ações humanas mais “tolerantes e empáticas”, pois conhecendo as mais diferentes culturas e perspectivas, os estudantes se tornam mais propensos a desenvolver tolerância, compreensão e empatia aos grupos ditos “diferentes” ou “minoritários” e a formas de pensamento diferentes ou divergentes; a tirar “lições do passado”, pois estudar erros e acertos do passado pode ajudar a evitar a repetição de problemas históricos; na “identidade e conexão com a comunidade” ou do “sentido de pertencimento”, pois através do conhecimento da história local e nacional, os estudantes



podem se conectar com suas raízes culturais, promovendo um senso de pertencimento e identidade; no “desenvolvimento da linguagem formal e erudita”, uma vez que, através da leitura de textos históricos, simples ou complexos, o estudante pode desenvolver certa sensibilidade para a aprendizagem e exercício prático da norma culta, ajudando no desenvolvimento de habilidades de linguagem escrita e falada erudita, presentes nas mais diversas culturas. Por fim, no “estímulo à curiosidade”, visto que o domínio da História, muitas vezes, envolve enigmas, mistérios e intrigas que podem estimular a curiosidade e o desejo de aprendizagem contínuo do estudante.

Portanto, a História como disciplina escolar desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos do presente e do futuro, preparando-o com as habilidades e o entendimento necessários para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Mais objetivamente, no campo educacional prático, os estudos que têm como objeto de pesquisa as “práticas pedagógicas” e as “concepções de ensino e de aprendizagem” em História têm demonstrado o caráter complexo e laborioso da atividade docente, sobretudo, porque esta é uma atividade fundante para a materialização dos objetivos educativos da escola nos seus mais diferentes níveis.

Tal complexidade requer do profissional do magistério 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”, compreende papel importante para o saber-fazer do docente desta área do conhecimento.

Como o objetivo central deste estudo constitui analisar as práticas pedagógicas dos professores de história procurando evidenciar, nestas práticas, as concepções de ensino/aprendizagem, perguntamos aos interlocutores da pesquisa ‘quais as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à sua prática pedagógica como professor de história?’

Neste estudo, tomou-se como elemento fundante a observação dos saberes pedagógicos dos professores de história, articulados a sua atividade prática na docência. Nela, observou-se a forma como o saber-fazer docente é colocado a serviço do ensino/aprendizagem. Além da literatura consultada, recorreu-se às narrativas professorais construídas a partir do uso de “diários narrativos” de aula e também através de entrevistas como fontes do estudo.

Para a definição do perfil dos interlocutores e da escola *locus* da pesquisa, trabalhou-se com dois tipos de questionários semiestruturados. O foco da investigação

através destes instrumentais de coleta de dados, buscou qualificar o saber-fazer docente através das concepções de ensino e de aprendizagem e sua conseqüente repercussão na realidade prática do ato docente, mas também na ação formadora dos estudantes.

No contato tanto com esta literatura, como com as fontes primárias da pesquisa (diários narrativos e entrevistas), percebeu-se que a produção do conhecimento histórico avançou e se modernizou muito, sobretudo, com o advento dos *Annales* e da Nova História Cultural. Correlatos às mudanças que se processavam no campo da História (ciência ou disciplina escolar), o arcabouço teórico e metodológico no campo das Ciências da Educação não parou de criar e propor inovações didático-pedagógicas ao saber-fazer docente. No cotidiano da sala de aula, o grande desafio de professores e professoras têm sido construir novos paradigmas de ensino-aprendizagem capazes de melhorar cotidianamente a prática docente diante dos usos e possibilidades oferecidas por todo este manancial de novos 'instrumentais' disponíveis: e-books, tablets, softwares, internet, intranet, redes sociais, aplicativos, bibliotecas virtuais, cinema, documentários, música, teatro, dança, etc.

Vale ressaltar que é importante garantir a todos os estudantes o acesso a estas ferramentas e recursos interativos, para garantir que haja equilíbrio entre o uso destas tecnologias e as abordagens tradicionais de ensino, a fim de assegurar que os estudantes possam desenvolver habilidades variadas e críticas, além do mais, faz-se importante assegurar a inserção e inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a essas tecnologias colocando-os a sua disposição para melhor organizar sua aprendizagem e adequação ao mundo do trabalho, cada vez mais dominado por estas ferramentas tecnológicas.

Do ponto de vista do método, este estudo objetivou analisar as práticas pedagógicas dos professores de história do ensino médio que atuam na escola Zacarias de Góis, popularmente conhecido como Liceu Piauiense. Neste estudo, concentraram-se esforços reflexivos em analisar as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à prática pedagógica do professor de história. Assim, buscou-se: a) caracterizar a prática pedagógica do professor de história; b) analisar o(s) "paradigma(s)" 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 "permanências" e/ou "rupturas" na prática docente dos professores de história.

A execução deste estudo, de certa forma, esteve relacionada à nossa formação acadêmica e, conseqüentemente, ao exercício profissional como professor de história

nos níveis de ensino fundamental, médio 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, colocada no campo de análise e da reflexão, ao ponto dela própria se tornar objeto de estudo.

Considerando a cultura escolar no Brasil, a literatura aqui consultada e as fontes primárias construídas a partir dos instrumentais apresentados aos docentes objeto deste estudo, “qualificar” a prática pedagógica e as concepções de ensino e de aprendizagem do professor de história, apesar do esforço teórico, prático, didático e pedagógico, pós *Annales*, pode-se constatar a identificação e observação da “influência” 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/revisionista de ensino-aprendizagem pautado em novos paradigmas e teorias educacionais. No entanto, no chão da sala de aula, a postura didático-pedagógica do professor apresenta-se ainda sob forte influência 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).

Muito destas “permanências” do predomínio do paradigma tradicional, em que se transformaram as aulas de história, ainda que esta não seja uma condição exclusiva ao campo do conhecimento histórico no ambiente escolar formal, já que este fenômeno também se manifesta em outras disciplinas, reside, em parte, no caso das escolas públicas, na ausência da cultura de utilização de ferramentas tecnológicas eletroeletrônicas de forma coerente como instrumentais fabulosos que os mesmos têm em seu favor. Assim, ferramentas como TV, rádio, revista, jornal, computador, Datashow, CD, DVD, pen drive, além de ambientes virtuais digitais como bibliotecas e e-books, etc. Somados a esses, o acesso a um universo de informações facilitados através da rede mundial de computadores internet, ou ainda a intranet, portais, sites, e-mail, facebook, twitter (atual X), blogs, whatsApp, telegram e instagram, etc. Todas estas possibilidades são fruto do advento da modernidade e da pós-modernidade e que os estudantes muito se identificam de alguma forma, porque são “contemporâneas” do seu tempo. Negar a importância dessa “parafernália” tecnológica no campo educacional é o mesmo que ficar tentando “reinventar a roda” na educação.

Por fim, percebemos, no caso do ensino de história, a ausência centralizadora neste ou naquele paradigma, embora recentemente haja um enquadramento da prática docente deste profissional caminhando em direção à legitimação do modelo culturalista fomentado pelo advento da “Nova História Cultural”.



## Capítulo 1

# EVIDENCIANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: UM “ARTESANATO” METODOLÓGICO

A descrição dos caminhos metodológicos que demarcaram o desenvolvimento deste estudo foi uma tarefa relativamente complexa e a sua tessitura constitui um “artesanato metodológico”. Assim, 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 às suas práticas, encaminhou na “descoberta” de elementos novos na prática docente, mas também na observação da permanência de práticas compatíveis com o paradigma tradicional.

Neste percurso metodológico, buscou-se responder, mas também observar como os professores lidavam com esta questão “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 educação, buscando nestas práticas evidenciar as concepções de ensino e de aprendizagem, representou o caminho menos complexo e “coerente” para tentar se compreender o campo de atuação prático dos docentes desta disciplina, assim como também buscar compreender a nossa própria atuação docente. Este estudo nasceu da necessidade de se 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.

Como não foi e nem é possível aplicar este estudo em todas as escolas públicas do Estado, apontamos critérios seletivos e variáveis condicionantes com vista da escolha do *locus* de amostragem da realização do estudo. Pelo fato de trabalharmos em uma escola pública tradicional, no sentido de referência para a sociedade piauiense, longeva e com o maior número de professores de história atuando nos três turnos, definimos a Escola Zacarias de Góis, popularmente conhecida como Liceu Piauiense, como local privilegiado para a realização da nossa pesquisa.

No campo de investigação, a análise e interpretação dos dados buscou “capturar” as informações que explicitassem prioritariamente o cotidiano dos professores de história no seu “habitat” profissional: a sala de aula. Nele centramos o foco de observação nas suas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino e de aprendizagem que do ato docente emergia.

## **1.2 A entrada no campo de pesquisa**

Como toda entrada no campo de pesquisa, a aproximação dos interlocutores selecionados para o estudo deixou algumas marcas e impressões, até mesmo porque, o pesquisador quando chega ao campo de estudo traz consigo algumas impressões daquilo que vai pesquisar, fruto dos dados e das leituras anteriormente levantadas a respeito do seu objeto. A este respeito, Minayo (1994, p. 55-56), afirma que tudo que o pesquisador vai encontrar ali, “[...] serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas relações”. No entanto, alerta para que este comportamento, frente ao objeto, seja elemento causador de dificuldades no diálogo “[...] com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender”. Além disso, esse procedimento, afirma a autora, “também gera constrangimentos entre pesquisador e grupos envolvidos, podendo implicar no surgimento de falsos depoimentos e propiciando uma posição de defesa das ideias e valores desses grupos” (MINAYO, 1994, p. 55-56).

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 servissem de elemento facilitador do primeiro contato com os professores interlocutores do estudo. Neste contato, acabamos tendo acesso a dados como nomes dos professores, tempo de magistério, dias e horários de permanência na escola, carga horária e séries em que atuavam.

O contato inicial com os professores, 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. Assim, de imediato, contactou-se 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, mas também, como um elemento que influencia diretamente na definição da prática professoral afetando esta tanto no seu aspecto quantitativo como qualitativo.

A aproximação gradual junto ao grupo de estudo foi diminuindo e diluindo alguns obstáculos, sobretudo, porque nela foi se estabelecendo relações de confiança, respeito e consideração, embora eles não tenham flexibilizado a questão temporal como elemento facilitador da aplicação da pesquisa. Neste aspecto, podemos afirmar que a consolidação da relação de respeito e de confiança, ética e moral, profissional e institucional, entre os sujeitos envolvidos no estudo e o pesquisador, foram de fundamental importância para que informações mais valiosas e precisas fossem sendo desveladas, “iluminadas” e abstraídas das fontes.

Outro fator que foi importante no transcorrer de aplicação da pesquisa de campo foi a assimilação por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa dos reais objetivos da proposta de estudo. Esta assimilação foi construída pelos sujeitos 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 respeito das pesquisas nas escolas como campo de observação e de estudo, 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 mesmo negativas, advindas do estudo, embora pareça maniqueísta, foi certamente um recurso facilitador do estabelecimento de boas relações entre as partes 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 e sessões colaborativas.

### **1.3 A abordagem qualitativa da pesquisa e a fundamentação teórica do modelo de análise dos dados**

Nas últimas décadas, vários estudos foram realizados no campo do ensino de história, dentre eles destacamos: Abreu, 2003; Azevedo, 2011; Bitencourt, 2005 e 2011; Delgado, 2012; Felinto, 2011; Ferreira, 2008; Guimarães, 2010 e 2012; Horn, 2006; Karnal, 2003; Leite, 2014; Magalhães, 2014; Monteiro, 2007; Nikitiuk, 1996; Ricoeur, 2008; Rocha, 2009;

Rodrigues, 2009; Schmidt, 2014 e Silva, 2010, 2011, 2014. No Piauí, ainda que de forma muito incipiente, destacamos os estudos de Castelo Branco, 2001 e 2006.

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 e às metodologias de ensino e aprendizagem 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 se deve, 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 o quanto este objeto de estudo ainda é realmente uma preocupação relevante dos pesquisadores que analisam o ensino de história.

Tanto a análise de pesquisadores do ensino de história como pesquisadores da educação nos remetem 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 mais significativos para a melhoria da educação como processo transformador do estudante em cidadão crítico, reflexivo e, portanto, emancipado, apto para o mercado de trabalho.

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 Behrens, 2004, 2005 e 2006; Bourdieu, 2004; Tardif, 2002; Freire, 1994; Nóvoa, 1991, 1992, 1995 e 2002; Perrenoud, 1999, 2000 e 2001; Pimenta, 2002 e 2004; Tardif e Lessard, 2005; Veiga, 1994 e 2006. No Piauí, os estudos de Brito, 2006 e 2007 e Mendes Sobrinho, 2006 são fundamentais na formulação de base teórica e conceitual.

Ainda que tendo recorrido a farto arcabouço teórico, o estudo se constituiu no campo prático através dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos diários narrativos que buscaram descrever o cotidiano dos professores.



Definidos os instrumentais da coleta de dados da pesquisa, outra questão que se impôs como importante foi entender por que a escolha das narrativas como método e como técnica para o estudo das práticas pedagógicas do professor de história.

O estudo adotou, através do questionário ou do uso do diário, a narrativa de vida profissional do professor de história narrando a sua ação prática para a obtenção de dados, porque, tais narrativas, representavam o próprio cotidiano docente descrito qualitativamente através de relatos e de reflexões acerca do seu dia-a-dia profissional.

Através do questionário, os professores colaboradores narraram parcialmente “fragmentos” das suas histórias de vida técnica, 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.

Já através do diário narrativo, os interlocutores do estudo puderam descrever, mas também refletir cotidianamente sua prática pedagógica, notadamente centrada nos erros e acertos, nas dificuldades e nos desafios para um melhor ensino e aprendizagem da história. Nesta reflexão, puderam ressignificar o seu fazer profissional. 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 se constitui 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 sujeitos sociais que as vivenciaram (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, haja visto, não termos primado pela produção e análise de informações de cunho estatístico ou quântico (mesmo sabendo que este tipo de dado 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 em que 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

encontram um meio – um canal – para externalizar. Esta condição não tão cômoda dos professores frente aos dilemas educacionais tem levado, nos últimos anos, os estudos sobre as práticas educativas a usar sistematicamente a ferramenta da narrativa ou das histórias de vida (pessoal ou profissional) em suas investigações.

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 não pode ser abstraído pela via “pura” 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, buscando identificar elementos que permitem visualizar “permanências” ou “rupturas” na prática docente desses professores* - entendemos ser complexo quantificar ou dar um caráter quantitativo a tais características.

Este modelo metodológico é relativamente recorrente nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação, uma vez que um conjunto significativo de elementos que envolvem o humano, apresenta-se permeado pela “subjetividade”. Subjetividade esta que, enquanto categoria 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 “não perceptível e não captável em equações [...] e estatísticas” (MINAYO, 1997, p. 23).

#### **1.4 A construção dos dados da pesquisa**

A definição dos métodos e técnicas de pesquisa foram influenciadas pela necessidade de optar por instrumentais de construção de dados que valorizassem a reflexão dos professores como sujeitos questionadores de suas práticas. Assim, foram utilizados questionários a fim de se obter a caracterização da escola e para definição do perfil dos interlocutores. Esses foram ainda divididos em dois tipos: um dos questionários foi aplicado junto à direção e à coordenação pedagógica com vistas a caracterizar a escola *locus* do estudo. O outro questionário foi aplicado a quatro professores(as) de história com vistas a definir o perfil dos sujeitos da pesquisa, buscando abstrair deles, suas vivências formativas e práticas.

Além dos questionários, utilizou-se 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. O

uso da entrevista objetivou colher informações junto aos professores a partir de suas reflexões sobre, pelo menos, quatro eixos da profissão, quais sejam: reflexões sobre questões inerentes a sua trajetória profissional; reflexões sobre a formação profissional; sobre as suas práticas pedagógicas na ação 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 do “diário narrativo de aula”, já que se buscava não só obter a descrição narrativa das práticas pedagógicas dos professores, mas também propor nestas narrativas reflexivas, processos autoformadores dos interlocutores na elaboração destes registros.

#### **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. Neste questionário, foram elaboradas perguntas com vistas a caracterizar a organização da escola, nos aspectos administrativos, físicos e pedagógicos. Já no questionário aplicado junto aos professores sujeitos do estudo, buscou-se caracterizar o perfil dos docentes pesquisados. Nele buscou-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 representava 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 semiestruturada e a identificação dos sujeitos da pesquisa**

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 que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Assim, no contexto deste estudo, este instrumental colaborou na explicitação e na

socialização de determinadas informações que residem no interior do pensamento destes profissionais. Nesse caso, acerca da importância da entrevista Duarte afirma ainda que (2004, p. 215):

[...] 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, 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 ‘elaborados’ a partir das crenças, dos 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 ideia 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.

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; a trajetória profissional; as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas dos professores de história.

O anonimato das fontes orais foi mantido no relatório de pesquisa mediante utilização de sistema de identificação por associação a “codinomes” dos docentes interlocutores da pesquisa a figuras históricas mitológicas da cultura grega antiga, ficando assim nominados: Apolo, Belarofonte, Cronos e Deméter.

Por meio dos instrumentais de construção de dados, 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**

Os conceitos de “diários narrativos de aula” se referem, na sua maioria, a uma prática pedagógica que envolve a reflexão e registro sistemático das experiências e atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Estes registros e reflexões são feitos

pelos professores com o objetivo de melhor avaliar e reformular suas práticas didáticas e pedagógicas, assim como também melhor aplicar os múltiplos saberes necessários à atividade docente. Os educadores 'simpáticos' do uso desta ferramenta/estratégia, propõem que os professores mantenham diários para que possam relatar e analisar suas aulas, incluindo aspectos como a dinâmica da turma, estratégias de ensino utilizadas, comportamento dos alunos, resultados obtidos e suas próprias reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Esses diários têm o propósito de promover a autorreflexão e o aprimoramento constante do trabalho do professor. Permitem que o educador avalie a eficácia de suas práticas, identificando áreas de melhoria para que possa tomar decisões mais informadas para o planejamento de futuras aulas. Essa abordagem enfatiza a importância do professor como a gente ativo no processo educacional, encorajando a autoanálise e a busca contínua por estratégias mais eficazes de ensino. O uso de diários narrativos de aula conforme proposto por Zabalza (1994) promove uma abordagem reflexiva e crítica no contexto da prática docente com caráter autoformador.

Conceitualmente, os "diários narrativos de aula" são registros escritos que documentam experiências, observações e reflexões sobre o fazer docente num determinado tempo/espço da sala de aula e seus desdobramentos. No contexto educacional, eles são frequentemente utilizados para acompanhar o "progresso" e as experiências dos docentes em sala de aula, aplicado como instrumental autorreflexivo e ao mesmo tempo autoformador.

Aqui estão alguns conceitos e usos importantes dos diários narrativos de aula: Registro detalhado: os diários narrativos devem ser descritivos e fornecer informações específicas sobre o que aconteceu em determinado momento, incluindo observações, sentimentos e reflexões; Ferramenta reflexiva: permitem que os professores reflitam sobre o ato de ensinar/aprender, as atividades e os desafios enfrentados durante as aulas; Avaliação formativa: são úteis para avaliar o progresso contínuo dos docentes, identificando estratégias potentes ou fragilidades e fraquezas da atuação docente, aquelas que põem o docente frente a novos dilemas e dilaceramentos no tocante ao seu saber fazer; Desenvolvimento da escrita: a prática de escrever diários pode aprimorar as habilidades de escrita; Registro de experiências de ensino: para professores, os diários narrativos são valiosos para documentar estratégias eficazes, desafios enfrentados e ideias para melhorar o ensino e por fim; Instrumental auto formador: reflexões as quais os docentes são submetidos a fazer e a registrar o que acaba ajudando esses profissionais

a “filtrar” e “selecionar” práticas e ações desejáveis, assim como também, aquelas indesejáveis e, portanto, que não devem ser aplicadas ou repetidas.

Analisar a possibilidade de uso do diário narrativo de aula em estudos relativos à prática pedagógica do professor de história, tendo estes como mecanismo de produção de dados para a pesquisa, pareceu bastante pertinente, visto que foi duplamente proveitoso: um, como fonte de dados e, outro, como instrumental, auto formador do professor, uma vez que, as reflexões professorais sobre si e sobre a sua prática docente, através dos registros narrativos dos diários, possibilitou reavaliações do seu saber fazer docente cotidiano, constituindo assim momento de formação e de autoformação do profissional da docência (ALVES, 1997; SOUZA, 2005).

Para a construção da base teórica, conceitual e metodológica, utilizando os diários narrativos como instrumental de formação e de desenvolvimento profissional na docência, mas também, como instrumento de construção de dados, este estudo 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 instrumental novo ou pouco recorrente aqui no Brasil, eles apresentaram algumas dificuldades de manuseio, sobretudo, em relação ao *como* e o *que* deveria ser neles registrado. Com vistas a diminuir essa dificuldade, foi elaborado um artigo conceituando e caracterizando os diários narrativos e suas funções no campo da educação como instrumento reflexivo e, portanto, como auto formador do profissional que reflete a sua prática. Neste mesmo artigo, enfatizamos a importância dos diários narrativos como instrumental capaz de “produzir” 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 ser registrado e, por fim, expusemos as precauções de dimensão ética a serem tomadas quando se recorre a este método como objeto de estudo.

Do ponto de vista teórico e metodológico, quais fatores influenciaram 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/registro de suas práticas, do outro, o fato destas reflexões, uma vez registradas, tornarem-se 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), 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 autobiográfico, 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.

Aplicado aos sujeitos da pesquisa focando 'iluminar' o objeto de estudo à luz de suas possibilidades ou variáveis, sugeriu-se que a escrita dos diários contemplassem na medida do possível: a) reflexões sobre o ser professor de história; b) reflexões que explicitassem sua concepção de ensino e aprendizagem da disciplina; c) reflexões sobre o desenvolvimento cotidiano das práticas de ensino, analisando criticamente seu trabalho em sala de aula; d) reflexões sobre práticas pedagógicas e situações de ensino-aprendizagem. Assim, os diários narrativos foram produzidos individualmente por cada interlocutor da pesquisa.

As reflexões neles registradas, 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 e dilemas, cotidianamente vivenciadas no ato de ensinar e aprender. Com essas reflexões esperamos que o uso dos "diários narrativos" de aula tenha produzido "plataformas construtivas" sólidas (ZABALZA, 1994), com vistas ao desenvolvimento profissional docente, já que permitiu ao professor trabalhar, através da análise e da reflexão, a sua própria prática.

## **1.5 O contexto empírico: caracterizando o *locus* da pesquisa**

Como o estudo não pôde ser realizado em várias escolas, nem tampouco, com todos os professores de história do ensino médio na rede pública estadual do Piauí, optou-se por buscar no grupo de escolas que compõem o quadro de unidades educacionais da SEDUC-PI, a escola mais tradicional (no sentido de longevidade), simbolicamente enraizada no imaginário do piauiense, uma escola com o maior número de salas de aulas funcionando nos três turnos e, conseqüentemente, com o maior número de professores efetivos de história. Essas variáveis apontaram para definição da Escola Zacarias de Góis e Vasconcelos, popularmente conhecida como Liceu Piauiense (FIGURA 01 e 02), com mais de um século e meio de serviços prestados à educação do Estado, como o local de aplicação do estudo.



Foto nº 01. Liceu Piauiense. Fonte: Teresina 150 anos. Jornal O Dia, 2002.

Figura 01 – Fachada do Liceu Piauiense.  
Fonte: Teresina 150 anos. Jornal O Dia, 2002.



Figura 02 – Fachada do Liceu Piauiense.  
Fonte: Disponível em: <<https://forumnacional.wordpress.com/local/>>.  
Acesso em 18 de ago. de 2023.

Localizada na zona central de Teresina desde o ano de 1936, sua atual sede, hoje faz parte do conjunto arquitetônico que compreende ainda a Praça Landri Sales. A Escola Liceu Piauiense tem um significado cultural e educacional que está para além das fronteiras da cidade de Teresina, como também do Estado do Piauí (BARBOSA, 2007). Reconhecidamente a mais tradicional e mais importante escola pública da sociedade piauiense, atende à clientela de jovens e adultos da capital e das cidades que compõem a “Grande Teresina”: Timon e Caxias no Maranhão, Altos, Campo Maior, José de Freitas, União, Demerval Lobão, Monsenhor Gil e Nazária no Piauí. O Liceu Piauiense recebe ainda grande fluxo de estudantes vindos de Parnarama, Matões e Coelho Neto pelo lado do Maranhão e Beditinos, Alto Longá, Água Branca, Lagoinha e Miguel Alves no Piauí, cidades que não compõem a região da “Grande Teresina”, mas que pela relativa proximidade, também influenciam na densidade da capital do Piauí e por extensão nas matrículas dessa escola.



O Colégio Estadual Zacarias de Góis e Vasconcelos (Liceu Piauiense) funciona nos três turnos - matutino vespertino e noturno - atendendo às camadas (classes sociais) baixas e médias de parte da sociedade piauiense e maranhense. Muitos dos seus estudantes são originários das mais diversas cidades circunvizinhas e dos bairros da periferia da cidade de Teresina que buscam esta escola, sobretudo pelo *status* que a mesma goza de melhor e mais tradicional escola pública da capital. Parte desse conceito de boa escola perante a sociedade teresinense foi conseguido pela influência que a mesma exerceu e ainda exerce sobre a cultura escolar piauiense, desde os tempos áureos da educação em que não predominavam as escolas particulares, mas principalmente pela formação e saberes potencializados à maioria dos professores e estudantes que por lá passaram.

Outro aspecto que, pelo menos em parte, legitima esse *status*, é a forma de ingresso na instituição que há décadas se dá pelo sistema de processo seletivo, dado a demanda de estudantes que buscam a escola anualmente, mas também pelo regimento interno que dita as normas e condutas disciplinares dos estudantes no interior da escola.

**QUADRO 01**  
**QUADRO DE MATRÍCULAS DO LICEU PIAUIENSE PARA O ANO DE 2008**

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

Fonte: Dados da pesquisa/instrumentais de construção de dados empíricos:  
entrevista e formulários

Os dados levantados em 2008, apontaram para o funcionamento de 56 turmas naquele ano letivo 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 estudantes no turno da manhã é consideravelmente maior, chegando a 1.220 estudantes 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 estudantes matriculados, totalizando nos três turnos de funcionamento da escola 2.548 estudantes (QUADRO 01).

Ainda sob os aspectos administrativos, nos dados levantados percebeu-se a existência de Regimento Interno com vista a estabelecer as normas disciplinares da escola. A sistemática de acesso e matrícula da clientela dá-se mediante a aplicação de um “teste seletivo”, que ocorre anualmente para compor turmas nos três turnos em todas as séries do ensino médio, sendo que os estudantes 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.

Um dado interessante percebido em relação ao número de docentes, trata-se da relativa flexibilidade na diminuição da quantidade de professores que se afastam das funções por motivo de aposentadoria ou pelas licenças asseguradas no Plano de Cargos Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação em consonância com o Estatuto do Servidor Público do Estado do Piauí, todos legitimados na Constituição Estadual. Por estes afastamentos, percebeu-se a existência constante de ‘vacância’ 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 número de funcionários.

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 estudantes), e também o uso de livros didáticos e paradidáticos, etc.

Os dados obtidos a partir de questionário semiestruturado, preenchido pelo diretor e por uma das coordenadoras pedagógicas da escola, apontaram 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 também buscam também discutir questões e problemas gerais da instituição, sobretudo no seu aspecto pedagógico. Percebeu-se 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.

Por se tratar de escola de ensino médio, notadamente voltada para a formação e preparação de seu corpo discente para os vestibulares e sistemas seletivos para ingresso universitário, o sistema de avaliação 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 avaliações com questões abertas e fechadas. Embora coexistindo diferentes tipos avaliativos, observou-se que as avaliações por 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 nas principais instituições de ensino superior públicas ou privadas da capital (não só de Teresina). Por fim, percebeu-se ainda no aspecto pedagógico a presença de orientadores educacionais tanto para o corpo discente como docente.

Considerando que os dados demonstraram o ensino voltado para preparar o alunado para o ingresso nas principais instituições de ensino superior da cidade e do estado, no aspecto didático e pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, o currículo da escola é pensado e definido pela Secretaria Estadual da Educação em consonância com o currículo posto pelo Ministério da 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 - ENEM e pelo SISU, Sistema de Seleção Unificado, sistema eletrônico gerido pelo MEC, no qual as instituições de ensino superior oferecem vagas para participantes do ENEM ingressarem no ensino superior público ou privado. No caso deste último, via ProUni (Programa Universidade Para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Quanto ao aspecto físico e estrutural, a escola conta ainda com auditório, biblioteca, sala de leitura, vasto acervo bibliográfico, laboratórios de informática, de xadrez, de química, de física e de pintura. Quanto a áreas de lazer, recreação e esportes, a escola conta com um amplo pátio interno, uma quadra de esportes polivalente, um amplo jardim,

além da localização em frente a uma das mais belas e tradicionais praças da cidade, a Landri Sales, que também é popularmente conhecida como “Praça do Liceu”.

Para facilitar o trabalho dos professores, em atividades extraclasse, a escola disponibiliza ainda recursos didáticos e pedagógicos como mapas, globos, TV Escola, sala de vídeo, datashow, internet tanto para estudantes quanto para o corpo funcional, fotocopadora para reprodução de material didático-pedagógico e administrativo. Para os estudantes a reprodução de material é feito pelo sistema de terceirização da mecanografia, em fotocopadoras nas proximidades da escola.

No aspecto “principais carências e dificuldades”, 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 (de ensino) que a escola oferece à sua clientela.

### **1.5.1 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 identificou-se nela o maior número de professores de história atuando numa escola pública da rede estadual. Na escola priorizou-se 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 amostragem todos aqueles professores de história concursados, totalizando um número de seis, dos quais, apenas quatro professores efetivamente participaram do estudo, cuja identificação foi mantida sob sigilo e anonimato por codinomes tendo como referência figuras lendárias da mitologia grega. Por este critério, a identificação dos interlocutores da pesquisa, como já citado anteriormente, 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. Identificados os interlocutores por codinomes que asseguram o anonimato dos colaboradores, passamos a traçar o perfil geral de cada um deles.

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 vínculo com a educação em nível municipal, já que compõe o quadro de professores efetivos da 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 se graduar já exercia a docência, uma vez que na escolaridade básica chegou a fazer um curso para o Magistério. Já sobre a sua pós-graduação, apontou ter feito um curso *lato sensu* na modalidade especialização em Supervisão Escolar no ano de 2002.

O professor Belarofonte situou-se também na terceira faixa etária (compreende idade entre 40 a 49 anos). Quanto ao tempo de serviço enquadra-se entre 21 a 30 anos de docência na educação básica, assim distribuídos: 04 anos de experiência no ensino fundamental com experiência em todas as séries e 25 anos de experiência no ensino médio, também com experiências em todas as séries. Destes 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 disciplinas 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 em 1982, nunca fez nenhum curso de pós-graduação 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 10 anos indicados como experiência na docência, 06 foram no ensino fundamental e 10 no ensino médio, sendo que o mesmo acumulou concomitantemente experiência nos dois níveis de ensino. 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 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 se situa entre aqueles que tem entre 21 a 30 anos de experiência no magistério, dos quais são 06 anos no ensino fundamental nas 7ª e 8ª séries e 16 no ensino médio nas suas três séries. 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 ligada à SEDUC-PI, trabalhava no Liceu Piauiense há 16 anos, com 40 horas semanais, ministrando aulas nas disciplinas de História do Piauí e em História Geral. Como 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 Haberman (1995) e por Bolívar (2002), ou seja, docentes em atuação profissional estável (entre 10 e 20 anos). Os professores Belarofonte, Cronos e Deméter, conforme os dados, apontaram 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, Cronos, embora se enquadrando no grupo de professores com faixa etária superior a 40 anos de idade possui curta experiência no ensino fundamental, apenas 10 anos. Quanto ao tempo de docência no ensino médio, todos os interlocutores apresentam experiência atuando nas três séries. Dos interlocutores da pesquisa apenas a professora Deméter, apontou experiência no ensino superior.

Em relação à jornada de trabalho, os professores Apolo, Belarofonte e Cronos informaram 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 do Maranhão na Secretaria Estadual de Educação e Cultura. O professor

Cronos apontou atuar na rede particular de ensino. O professor Apolo apontou vínculo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, órgão ligado à Prefeitura Municipal de Teresina. Os dados levantados apontaram ainda que nenhum dos interlocutores desenvolvia 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 com 40 horas aulas tem turmas de 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 e, por fim, o professor Édipo com 40 horas aulas tem turmas de História do Brasil, História do Piauí e História Geral nos turnos matutino e vespertino. Sendo que este último não demonstrou interesse em participar da pesquisa efetivamente em todas as suas fases e experiências. Por este motivo, o mesmo professor não aparece neste estudo nas análises de dados do estudo em toda a sua extensão.

**QUADRO 02**  
**PERFIL GERAL DOS PROFESSORES INTERLOCUTORES DO ESTUDO**

| IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES | TEMPO DE DOCÊNCIA | CARGA HORÁRIA NA SEDUC-PI | TEMPO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA PESQUISADA | DISCIPLINAS QUE MINISTRA NA ESCOLA |
|-------------------------------|-------------------|---------------------------|--|------------------------------------|
| Apolo                         | 23 anos           | 20 horas                  | 14 anos                                | História do Piauí e Geral          |
| Belarofonte                   | 29 anos           | 40 horas                  | 10 anos                                | História Geral e do Brasil         |
| Cronos                        | 10 anos           | 40 horas                  | 8 anos                                 | História Geral, Brasil e do Piauí  |
| Deméter                       | 22 anos           | 40 horas                  | 17 anos                                | História Geral e do Piauí          |

Fonte: Questionários de Definição do Perfil dos Atores Interlocutores da Pesquisa (2010)

Embora tenhamos traçado um perfil geral dos interlocutores nos parágrafos acima, apontamos os dados que definiram o perfil dos sujeitos da pesquisa de forma mais aproximada para a proposta do estudo, buscando evidenciar nestas práticas, as concepções de ensino e de aprendizagem destes professores. Em síntese, o quadro acima, resumidamente, mostra os perfis dos interlocutores do estudo.





## Capítulo 2

### (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O/A PROFESSOR/A DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA ATRAVÉS DE DIÁRIOS NARRATIVOS DE AULA

Compreender as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e de aprendizagem dos professores de história e, no interior destas, analisar as concepções de ensino e de aprendizagem delas emergentes não compreende tarefa fácil. Levando-se em consideração que esta questão correspondeu ao objetivo central deste estudo, tivemos que recorrer a metodologias e instrumentais diferentes de construção de dados primários para tentar atingir tal intento. Neste percurso teórico e metodológico, utilizamos na pesquisa dois instrumentais de construção de dados que puseram o profissional da docência em história diante da necessidade de refletir e descrever sua prática. Um destes instrumentais, a entrevista, exigiu dos professores reflexões entorno do seu saber fazer de forma imediata, já que, por ela, o docente teve de responder aos questionamentos postos pelo pesquisador. O outro, colocou-os diante de reflexões mais apuradas, porém produzidas de forma paulatina e processual, já que estas narrativas foram construídas ao longo de um semestre letivo e registradas em diários narrativos de aula, respeitando-se as limitações temporais dos interlocutores.

Por estas reflexões não se objetivou apenas caracterizar as práticas pedagógicas dos interlocutores da pesquisa, buscou-se empreender a eles, pelo ato reflexivo, processos auto-formadores, sobretudo, tomando a autocrítica, como instrumento produtor de profissionalidade e de mudanças de hábitos ou da descoberta de novas possibilidades didáticas e pedagógicas no trato educativo formal. Nele não se fez exigências específicas de registros, no entanto, apontou-se exemplos de alguns elementos que poderiam ser objeto 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 as suas práticas, mas também buscaram, através destas reflexões, elementos de autoformação profissional. Apesar de exemplificar eventuais categorias reflexivas da sua prática, nos diários não foram apontadas questões específicas de reflexão, os sujeitos levantaram aspectos *sui generis* refletidos e analisados à luz do seu saber fazer docente cotidiano, buscando sempre que possível, melhorar sua prática e com isto potencializar “positivamente” o processo de ensinar/aprender de si e dos estudantes.

## **2.1 O professor de história diante da reflexão do seu saber-fazer**

Analisando as informações encontradas nos instrumentais de construção dos dados, não foi difícil perceber ao longo do contato com as fontes primárias, no diálogo com os professores interlocutores do estudo, que alguns possibilitaram reflexões densamente férteis observando-se o teor de cada um dos problemas de estudo levantados na entrevista, ao ponto em que outros apresentaram, de forma breve, seu pensamento em relação a sua atuação docente e as suas práticas didático-pedagógicas.

O experimento narrativo dos professores, seja nas entrevistas, ou ainda, através dos diários, proporcionou aos interlocutores 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, ao seu próprio ato de ensinar e na aprendizagem desejada dos conhecimentos necessários à formação dos estudantes, seja para a cidadania, seja para o ingresso universitário ou para o mundo do trabalho.

Alguns professores demonstraram dificuldades em responder aos problemas levantados, ou ainda, tiveram também dificuldades em compreender alguns dos problemas postos na pesquisa ou categorias de análise ali colocadas cujo objetivo era refletir sobre seu saber-fazer docente. Embora detectados estes problemas de ordem teórica ou conceitual, não foi objetivo desta pesquisa apontar causas e ou consequências dos elementos constitutivos de facilidades ou de dificuldades de análise dos problemas identificados.

A seguir destacamos alguns registros encontrados nos diários narrativos de aula dos professores e algumas reflexões auto formadoras que estes construíram no contato com o instrumental do diário narrativo de aula.

### **2.1.1 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor Apolo**

Já citamos anteriormente que os diários narrativos de aula, no campo educacional, são ferramentas pouco usuais aqui no Brasil. E na ausência de “cultura” de uso destes como meio de refletir a prática profissional do professor, sua aplicação como estratégia auto formadora, acaba trazendo dificuldades tanto de seu uso, como de sua compreensão.

O professor Apolo correspondeu a 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 dos registros.

Nesse temário sugestivo e estimulador propôs-se à anotação, o registro de questões como o trabalho e a prática pedagógica do professor; as metodologias e como os conteúdos são trabalhados junto aos estudantes 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 ou fora dele; o que gostou e o que não gostou; situações habituais ou atípicas ocorridas na relação professor-estudante, na escola ou em qualquer lugar desde que a estes relacionados; situações pessoais que o professor considerou influenciar de alguma maneira no exercício da profissão docente; situações que evidenciou possibilidades, limitações, dilemas relativos ao exercício da profissão docente nas múltiplas relações entre os professores e todos aqueles que compõem o universo escolar formal; situações relacionais pessoal e profissional com estudantes e companheiros de serviço; experiências de múltiplas natureza, emoções, acertos, erros, dúvidas, temores, glórias, limitações e superações; ações e práticas pedagógicas; situações de ensino-aprendizagem; situações e estratégias didáticas; projetos pessoais; anseios, aptidões e desejos; angústias e dilemas; objetivos ou anseios educacionais; modelos e organização de aula e de tarefas; comportamento dos estudantes; relacionamento profissional; investimento profissional; pensamentos e emoções; rotinas e hábitos, entre outros. No entanto, as reflexões limitaram-se a poucos fatos e situações. A seguir explicitamos algumas destas 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 (minhas) como profissional. Os estudantes 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. Em setembro usei outras estratégias. Mande durante alguns dias na semana os estudantes para a biblioteca pesquisar, principalmente, aqueles estudantes 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 copiadoras existentes na escola ou nas suas proximidades, ou ainda, quando sugerimos aos estudantes que façam pesquisas.

O professor Apolo, afirma adotar com frequência seminários com temas históricos ou interdisciplinares. Segundo ele, o uso desta estratégia de ensino e aprendizagem, proporciona significativo interesse e melhoria no ensino e aprendizagem 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 estudantes, uma vez que também melhoraram suas notas e participações nos debates em sala de aula. Além de potencializar a organização, o planejamento e a execução de trabalhos em grupos.

Embora tenha percebido melhorias, apontou a existência de problemas com esta estratégia: uma porque nem todos os estudantes concordaram em participar; outra porque dos que concordaram nem todos participaram efetivamente, por fim muitos apresentam partes do conteúdo sugerido de forma “automatizada” fruto de uma (falsa) “aprendizagem” ocorrida via processos de “memorização”. 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 estudantes 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 estudantes o recurso da pesquisa, o professor Apolo identificou que, neste tipo de atividade, é recorrente o uso de cópias de trabalhos 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: “Por esta atividade, senti que eles não fizeram um bom trabalho”.

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 estudantes 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 “filtragem” dos dados que realmente interessam do objeto dado para a pesquisa. No caso dos professores, estes trabalhos, muitas vezes, sequer chegam a ser lidos, até mesmo porque muitos são cópias. Esta situação demonstra que poucos estudantes 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 estudantes. Como estas pesquisas não são muito fáceis de serem realizadas, os estudantes 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 diretamente associado à facilidade 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. 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 estudantes diante do que tinha planejado para determinado conteúdo, o professor Apolo, naquele mês, recorreu à estratégia de mandar durante alguns dias na semana os estudantes para a biblioteca pesquisar. Parte desta estratégia residiu na necessidade de colocar os estudantes que não tinham os materiais de leitura obrigatória da disciplina, como os textos ou o livro didático, diante dos conteúdos necessários ao currículo da área.

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 no nível médio, assim como no ensino fundamental, existem recursos disponibilizados para compra de livros didáticos com abordagens de temas e objetos nacionais, ficando os regionalismos, muitas vezes, fora destes materiais didáticos.

Estes recursos são disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que repassa os recursos para o Programa Nacional do Livro para ao Ensino Médio – PNLEM. No entanto, já no caso da disciplina de História do Piauí, como corresponde ao ajustamento dos conteúdos do currículo local e regional, não tem livro didático. O acesso aos conteúdos ocorre, via de regra, pela reprodução de textos (material de leitura), disponibilizados pelos professores em fotocopiadoras existentes na escola ou nas suas proximidades. Outros estudantes tiveram acesso ao material através de pesquisas na rede mundial de computadores.

Em síntese, o professor Apolo apontou que o aprendizado de parte dos estudantes encontra-se na “encruzilhada” das dificuldades de acesso a materiais e do desinteresse.

## 2.1.2 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor 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. Apresentamos 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 desde elementos conceituais, até elementos metodológicos envolvendo o uso dos diários pelos interlocutores participante da pesquisa. Construindo as narrativas a partir de uma espécie de introdução, assim narrou o professor Belarofonte:

“ Algumas ocorrências e 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 a 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 – tarde. Após iniciar um trabalho em grupo em História, um estudante (Francisco Marcus), levantou-se e saiu da sala. Interpelado por mim no corredor, mesmo sob “ameaça” de ficar sem nota no referido trabalho, o estudante não retornou à sala de aula. Por falta da nota deste trabalho, o estudante ficou de recuperação em História e não conseguiu ser aprovado. Apesar deste caso, conversando com outros colegas professores, tomei conhecimento de que o referido estudante 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 estudante? 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, afetando sua 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 estudantes; 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 estudantes estão na escola, mas não permanecem em suas salas de aula. Será que realmente o estudante 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 (Professor Belarofonte).

Da fala do professor Belarofonte, infere-se várias possibilidades de análise. Nelas destacamos a necessidade de o 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, seja na formação positiva ou negativa do alunado.

As reflexões do professor colocam em evidência alguns problemas os quais a educação brasileira vivencia e precisa reverter esta condição. Primeiro, a questão da indisciplina por parte dos estudantes e o desrespeito tanto para com eles próprios como para com os pais e professores no interior das escolas. Segundo, a atribuição de papéis que não são do docente ou 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 do respeito, da ética e da moral aos filhos, devendo chegar à escola com esta base de valores obtidos no ambiente familiar ou comunitário.

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

Sobre a reprovação deste estudante, o resultado para ele não poderia ter sido diferente 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, os problemas que interferem na qualidade da educação não são tão novos, sendo muitos deles discutidos há 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 estudantes; d) baixo rendimento; e) evasão escolar e, f) elevado índice de reprovação.

Para o professor Belarofonte, era comum estudantes permanecerem na escola, porém sem frequentarem suas aulas, o que os levavam a não desenvolver as atividades que deveriam ser executadas na sua disciplina, com consequências de irem para a fase de recuperação ou mesmo reprovação.

Buscando compreender este problema, o professor lança sobre ele, mas também sobre aqueles que exercem o papel de educador alguns questionamentos: Será que realmente o estudante 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?

Para Belarofonte, são muitas as indagações para as quais precisamos encontrar, com urgência, respostas, soluções que possam revitalizar o ensino médio noturno antes da sua total decadência. Em suma, a preocupação do professor 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, o mesmo encontra-se em situação “caótica” 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 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 pela gestão da educação, mas, sobretudo, dos professores para que possam ministrar aulas melhores e, portanto, mais significativas, atrativas e mais envolventes.

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. No meio desta clientela, muitos não se apropriam desta modalidade de ensino como possibilidade de construção intelectual, pessoal, profissional e cidadã. Em síntese, o professor sugere um conjunto de questões e problemas relativos a esta modalidade de ensino que devem ser refletidas a fim de se construir soluções, apontando assim para a revitalização do ensino público como um todo.

### 2.1.3 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas do professor Cronos

O professor Cronos dentre os interlocutores foi o que menos dificuldades teóricas e metodológicas apresentou em relação aos diários narrativos de aula. Ele foi o docente interlocutor do estudo que se engajou na proposta de trabalhar com os diários como elemento de construção de dados e de autoformação 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 atuação profissional: 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, sobre a importância de participar do estudo a partir do uso deste instrumental de construção de dados e de auto formação profissional. Assim expôs:

“ Desde o princípio, considerei interessante a proposta de produção de um “diário narrativo de aula” a partir do qual 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 (Professor Cronos).

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 (e mais ainda na escola pública), quando comparada com o seu processo de criação e consumo social. Como expõe Chartier (2002) elas só se dão, pelo menos, em “média” 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 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 estudantes, às vezes tão estranho, tão distante dessa realidade vivida em sala de aula. [Grifos nossos]

Por outro lado, por estarem tão próximos dos estudantes, 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 no contexto do capitalismo.

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 (Professor Cronos).

Pela sua heterogeneidade, a sala de aula representa o espaço da diversidade e nela pode-se observar um verdadeiro “laboratório” das mais diversas e necessárias demandas sociais, notadamente aquelas que envolvem o mundo do trabalho, da economia e da cultura letrada formalizada na escola. Para Cronos, pelo que se constrói na sala de aula, o estudante 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 do seu papel transformador em todo esse processo, uma vez que o trabalho do professor repercute na formação cidadã do estudante preparando-o para o mundo do trabalho e para as relações sociais diversas.

Cronos também reconhece a necessidade de se rever a questão da “eventual culpa” atribuída aos professores pela (má) qualidade do ensino que temos. Para Cronos, por estarem próximos aos estudantes, os professores não podem ser “culpabilizados” 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 pelo “descompasso” entre o processo ensino-aprendizagem e os avanços tecnológicos do mundo do trabalho impostos pelo modo de produção capitalista.

Para Cronos, embora seja uma profissão permeada por dificuldades, o profissional da docência tem que estar “em 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”.

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

“ 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 estudantes, sua realidade, anseios e expectativas. Por outro lado, é indiscutível que a aula expositiva, às vezes, cai numa “rotina burocrática”, que cansa os estudantes e o próprio professor (pois nelas), faltam ferramentas que poderiam ser utilizadas pelos docentes e que as tornariam mais dinâmicas e com resultados mais concretos, para o principal agente do processo de aprendizagem escolar formal: os/as estudantes, como por exemplo a ferramenta dos seminários ou microaulas, elaborados e apresentados pelos estudantes [Grifos nossos]. (Professor Cronos).

Para o professor Cronos, a pouca variação de modelos de aulas, sobretudo aquelas que demandam mais trabalho na sua elaboração pelos professores, demandam igualmente maior esforço participativo do alunado. Tal dificuldade, acaba por levar o docente a uma aula tradicional, aqui conceituada pelo professor como “rotina burocrática”.

Assim, tanto o professor Apolo como o professor Cronos se referem à proposta metodológica do uso de seminários com estudantes do ensino médio sob a perspectiva positiva e negativa. Para eles, este instrumental pode ser visto sob uma dupla função tanto para o professor como para os estudantes, pois, via de regra, enquadram-se como instrumental produtor de “processos interativos de ensino e aprendizagem”, mas também como “mecanismo de avaliação do alunado” pelo professor. Já quanto as suas limitações, esta reside na permanência do paradigma de aprendizagem forjado na “memorização” e da “autoexclusão” dos estudantes do processo histórico (aos quais são causa-efeito, mas nem sempre têm consciência).

Assim, para o professor pesquisado, os seminários representam um momento de interação e vindo a ser uma atividade didática e pedagógica muito interessante, porque “condiciona” os estudantes a trabalharem individual e coletivamente o tema proposto, uma vez que, por este instrumental de ensino e aprendizagem, eles têm que apresentar um conteúdo para o professor, assim como também para os colegas de turma, apresentação em que nela é avaliada o desempenho positivo dos estudantes individual ou em grupo.

Para o professor Cronos, o processo de ensino e aprendizagem tem que ser revisto sob alguns aspectos, sobretudo, naqueles que levam o estudante a entender o que é aprendizagem e que, neste processo, tanto professores como estudantes podem aprender mutuamente no ambiente escolar.

“ Alguns estudantes ainda não têm o domínio do paradigma de que o aprendizado parte deles (estudantes) e não como sempre foi posto, que os conhecimentos e saberes partem do professor para o estudante. Infelizmente a consciência por parte dos estudantes de

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 estudantes [Grifos nossos] (Professor Cronos).

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 “humanizados” de avaliação dos estudantes.

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

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 estudantes, todos acabam ficando “reféns” deste modelo “falho”, por um conjunto de situações.

No caso das provas dissertativas, via de regra, estas ficam sem respostas pela maioria dos estudantes, que não as respondem porque não têm o hábito tanto da leitura como da escrita. Já no caso das provas com questões de múltipla escolha, os estudantes “quase sempre” as respondem, uns por terem estudado e acompanhado a aplicação dos conteúdos e debates na disciplina no decorrer do período letivo. Outros, as respondem apenas acreditando na sorte, no que eles mesmos denominam de “chutômetro” (mesmo pouco confiável, mas que muitos acreditam). Entenda-se por “chutômetro” o recurso do estudante ao uso da sorte na escolha de uma eventual resposta para uma questão na qual o mesmo não tem certeza alguma da resposta correta.

Se no caso das avaliações com questões dissertativas, boa parte das provas são entregues sem respostas porque requerem um aprendizado mais sistematizado dos estudantes, no caso das provas objetivas com questões de múltipla escolha, às vezes, os estudantes também as entregam sem respondê-las, porque não sabem, ou, simplesmente, porque têm “preguiça” de ler e responder, ou ainda, porque não têm nenhum compromisso com a aprendizagem. Muitos estudantes frequentam a escola apenas para dar algum tipo de satisfação aos pais ou à sociedade, ou ainda pela possibilidade de interação social com seus pares, amigos ou potenciais paqueras. Há casos ainda onde, sequer sabem ou se propõem a responder apenas usando o “X” para marcar eventuais respostas dentre as possibilidades postas. Parte disto ocorre porque eles (o alunado) não têm preparo, não

foram conscientizados ou não se conscientizaram da importância da educação para eles, como instrumento capaz de redirecionar e de transformar positivamente a vida de cada um deles e até mesmo dos seus dependentes direta ou indiretamente.

Como o Liceu Piauiense é uma escola pública “tradicional” na formação em nível médio de estudantes das classes sociais “média” e “média baixa” (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 CEFET, hoje IFPI), o sistema de avaliação apresenta mais agravantes de distorção deste processo, pois boa parte dos conteúdos são trabalhados sob a forma de “dicas” e “bizus”, empreendendo sob o alunado uma espécie de treinamento para a aprovação nestes certames. Por este instrumento metodológico de ensino, visando apenas aos exames e vestibulares, se secundarizou o aprendizado mais crítico, reflexivo e com vistas à formação cidadã e autônoma do alunado, tanto para o convívio social no contexto das múltiplas complexidades, tanto sociais como para o mundo do trabalho.

Desta forma, para o professor Cronos, no ensino do Liceu Piauiense, privilegiam-se os ‘bizus’ (dicas) e as informações pré-formatadas, prontas, trazidas pelos professores. Isto em parte, tem excluído a reflexão crítica do processo e ensino e aprendizagem nos estudantes, mas também dos próprios professores na hora de elaborar as suas avaliações.

Para Cronos, este modelo de avaliação é reflexo (herança) de um ensino que não tem como pressuposto a compreensão do estudante do processo histórico à qual faz parte. Para ele, supervalorizar a memorização e o acúmulo de informações vai de encontro as análises feitas por Freire (1987) quando avalia e critica a concepção bancária de ensino no Brasil como paradigma dominante e que precisa, segundo ele, ser extinto, dando lugar a um processo formador mais autônomo, criativo, reflexivo e emancipador dos estudantes. Para Cronos, neste modelo de ensino, pautado da memorização (educação bancária), o alunado se sente duplamente frustrado, primeiro porque não faz parte da história que se narra, segundo por não conseguir entender e assimilar, portanto aprender criticamente “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 estudantes aprovados nos principais vestibulares do Estado, expõe o professor Cronos:

“ Percebemos que os estudantes 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 (Professor Cronos).

Preocupado com este aligeiramento do ensino médio nas escolas públicas, aligeiramento este, praticado 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 extraclasse ajudam bastante a transformar a concepção superficial ou acrítica 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. Na construção de estratégias didático metodológicas mais renovadas ou interativas, trabalhos mais práticos, que envolvem a construção de projetos, produções e apresentações diversas têm uma participação mais efetiva e entusiasmada dos estudantes, exatamente porque envolvem planejamento e organização dos grupos, transformando estas experiências em momentos de aprendizagens, tanto individuais como coletivas.

Quando interrogado sobre práticas didáticas e pedagógicas renovadas que encontravam boa aceitação e participação dos estudantes, respondeu o professor:

“ A ‘Feira Cultural’, por se constituir numa atividade extraclasse e com trabalhos mais práticos, que envolve construção de projetos, produções e apresentações diversas tem uma participação mais efetiva e entusiasmada de todos os estudantes. Com certeza, todos os estudantes 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 formação do estudante, além de proporcionar a realização de trabalho em equipe e integração entre eles. (Professor Cronos).

Os resultados positivos em atividades de ensino e aprendizagem com o perfil das feiras culturais, aulas passeios, teatro, música, entre outros, ocorre, via de regra, porque nelas os estudantes trabalham nestes espaços com conhecimentos concretos, um tanto quanto diferente do que costumeiramente é trabalhado em sala de aula, ou seja, com conhecimentos meramente teóricos, portanto muitos deles extremamente abstratos ou subjetivos à realidade cotidiano dos estudantes, ainda que isto varie um pouco a depender da área do conhecimento a ser abordada. Este aprendizado mais interativo ocorre, sobretudo, porque nas atividades didáticas e pedagógicas que envolvem ações coletivas dos estudantes, os trabalhos são feitos buscando, quase sempre, 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, potencializadas como críveis e possíveis porque foram produzidos no campo da percepção e da ação prática dos estudantes.

Como a temática de reflexão perpassa a discussão sobre os saberes e conhecimentos mais próximos e concretos, portanto mais contextualizados dos estudantes, o interlocutor aponta que, em geral, nas turmas com as quais ele trabalha, fica evidente um certo distanciamento dos estudantes pelo interesse do estudo de História do Piauí e dos conteúdos que abordam questões regionais.

Fazendo alusão à dificuldade do estudante em demonstrar interesse pela história, sobretudo uma história regional, expõe o professor:

“Contraditoriamente, os estudantes 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 estudantes não percebem dessa forma.

Infelizmente, essa visão é fruto de uma história produzida pelo “Homem”, de etnia/raça “Branca”, de origem “Europeia”, vinda de espaços “Civilizados” 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 incutido nas mentes dos povos colonizados (referindo-se a povos com perfil latino-americano). [Grifos nossos] (Professor Cronos).

O papel e a importância dos gestores, fora ou dentro das escolas, como a direção e a coordenação pedagógica, 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 ou da ausência de orientação pedagógica nas escolas públicas “[...] ocorre, às vezes, porque não há uma separação muito clara entre as questões burocráticas e administrativas das questões didático-pedagógicas no interior da escola”. Citando o acúmulo ou desvio de funções, o interlocutor aponta o caso da escola local da pesquisa, Liceu Piauiense, e diz: “[...] um coordenador pedagógico não deveria rodar provas, ficar controlando horários e outros pormenores, essas atividades não necessitam de formação especializada na área de educação”. E prossegue:



“ A coordenação pedagógica 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). 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. [Grifos nossos] (Professor Cronos).

Como estratégia e mecanismo de superação das dificuldades em gerir melhor a escola, assim como também de proporcionar um melhor acompanhamento didático-pedagógico no trabalho dos professores e na orientação dos estudantes, 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 (Professor Cronos).

Já quanto à postura do professor do ensino médio e seus modos de atuação, expõe a seguinte reflexão: “[...] os professores às vezes parecem aqueles “soldados” que no “front estão sempre na linha de frente, frente a frente com os inimigos”, os estudantes. Para o interlocutor, o professor age em sala de aula, na relação direta com o estudante, preocupando-se quase sempre em apontar 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 acaba apontando mais defeitos ou buscando culpados no processo de ensino do que fazendo ‘autorreflexão’ 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 estudantes, 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 sequer ser reconhecido social ou financeiramente por isto (Professor Cronos).

Os professores no contexto educacional, “são bombardeados de todos os lados: pelos estudantes, 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, “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 estudantes “ocorre algo muito interessante [...], uma relação de amor e ódio, de amizade e de reconhecimento, de antipatia e de simpatia”. No espaço da sala de aula observa-se ainda que, durante todo o período letivo, alguns estudantes pouco se preocupam com o aprendizado e conseqüentemente com a sua aprovação. Quando chega na reta final do período letivo, estes estudantes procuram se aproximar do professor buscando mecanismo de aprovação a qualquer custo. Pedem trabalhos extras, atividades de pesquisa ou consulta, relatórios, questionários, provas de recuperação, prova final, etc. 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: “Têm dias que o estudante é o ‘vilão’, noutros, principalmente nos dias de prova, essa relação se inverte, e o professor passa a ser o “vilão” e o estudante a “vítima” (Professor Cronos).

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 *hábitos* 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 crises ou dilaceramentos que podem vir a ocorrer no ambiente escolar.

#### **2.1.4 Narrativas e reflexões didático-pedagógicas da professora Deméter**

A professora Deméter concentrou esforços reflexivos na sua atuação docente tomando-a como uma atividade bastante prazerosa, embora tenha pontuado problemas históricos relativos aos baixos salários dos professores e professoras. Pontuou ainda a indisciplina dos estudantes e o desprestígio da profissão frente à sociedade atual.

Para Deméter, o período letivo corrente foi um ano atípico “ensinar foi muito difícil, pois recebi dez salas de aula com estudantes despreparados para o ensino médio, pois não tinham base alguma em história e chegaram aqui”. Para a professora Deméter, a

falta de base conteudista dos estudantes matriculados naquele período, ano de 2008, foi justificada pela “falta de teste seletivo para o ingresso na escola”, uma vez que:

“ [...] este teste faz uma “peneira” e seleciona estudantes um pouco mais preparados, já que, historicamente, há muito tempo, o ingresso nesta escola, ocorre por este processo. Quando não ocorre este tipo de “peneira” a possibilidade de entrada de estudantes pouco preparados e sem base, aprovados de qualquer jeito, é muito grande [Grifos nossos] (Professora Deméter).

Sobre a dificuldade quanto ao nível de aprendizagem trazida pelos estudantes quando no ingresso no Liceu Piauiense, a professora Deméter faz algumas ponderações e afirma: “nestas dez turmas, apenas em uma, encontrei estudantes com um bom nível. Percebemos isto pelo bom desempenho dos estudantes. Já nas outras turmas apenas um pequeno número de estudantes se sobressaía”. Para a compreensão deste baixo nível, afirma a professora Deméter, que “é preciso considerar que boa parte destas salas tinham quase sessenta estudantes”.

Como somente apontar as dificuldades, via lembranças e registros narrativos não eram suficientes, a interlocutora expôs reflexões sobre o que fez para superar esta dificuldade, construindo uma solução positiva para o ambiente escolar, ainda que não tenha qualificado o método ou a técnica que utilizou.

“ Fiz o que estava ao meu alcance, pois, considero que este baixo índice de qualidade e de rendimento dos estudantes foi consequência da ausência de “teste seletivo” e também a existência de estudantes que não respeitam as regras da escola e não procuram melhorar nos estudos [Grifo nosso] (Professora Deméter).

Outro ponto importante que justifica em partes para a interlocutora os baixos índices de aprovação na educação da escola pública é a ausência da família para discutir questões educacionais e para 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 estudante 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 estudantes e a sua consequente reprovação no final do período letivo, a professora Deméter afirma que, via de regra, “a presença da família na escola se dá, para tentar reverter esta situação junto aos professores, pedindo que o docente reconsidere o desempenho do estudante”, quando este pedido não é atendido, e quando os professores não concordam, “estes passam a ser culpados pelo fraco

desempenho e pela reprovação dos filhos”. Quando se sabe que o objetivo de todo professor é que seus estudantes sigam suas orientações educacionais com o fim último de obterem sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, na aprovação. O sucesso dos estudantes representa também o sucesso das ações desenvolvidas pelos docentes durante o período letivo.

A professora pesquisada também faz uma autoavaliação 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 estudantes aprenderam e, agora, têm uma boa base para prosseguir nas séries seguintes” (Professora Deméter).

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 estudantes 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 e 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 estudantes são reflexos do dia a dia do trabalho do professor na escola. Para ela, este resultado favorável ocorre, porque 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 a própria escola, influenciando positivamente no desempenho dos papéis de cada um dos envolvidos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Na caracterização da sua aula como boa e do resultado do seu trabalho como bom, 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, citando 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 do estudante, como já foi observado no caso dos três interlocutores até aqui expostos.

No contexto da relação profissional com os estudantes 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. Prossegue Deméter:

“Observei também que ao longo do ano existem estudantes interessados e os desinteressados, existem ainda estudantes 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 (Professora Deméter).”

Do exposto, pode-se compreender que tanto a didática do professor, ou suas metodologias, como o formato das suas aulas influenciam no gosto dos estudantes pela disciplina e pelo estudo da história, no 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 “novas metodologias”, “metodologias inovadoras”, sem apontar efetivamente algo que encaminhe no sentido de identificar estes eventuais elementos “renovados” ou “inovadores” no seu ato pedagógico. 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 “mudar” 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 escola são insuficientes para atender as suas necessidades, já que a mesma tem muitas turmas, muitos professores e muitos estudantes. 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 estudantes. Outros estudantes tendem a pedir emprestado este material aos colegas. Assim, por este conjunto de dificuldades, tenho que ser muito organizada para lecionar (Professora Deméter).”

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 – 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, 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 investimentos, ou ainda, a falta de comprometimento do poder público em favor da educação escolar formal como prioridade, tem tornado 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 pesquisada, levam a entender que o comprometimento dos gestores públicos em relação à educação está apenas no campo da retórica, pois este tipo de discurso, como pode-se constatar nos períodos de campanhas eleitorais (a cada dois anos), aparece no cenário político nacional como “mercadoria retórica” para ser trocada por voto.

Em síntese, é por estes condicionantes como falta de recursos didáticos e pedagógicos, ausência de investimentos, desvalorização social e profissional dos professores, perda da crença na escola como local de transformação da vida dos estudantes, evasão escolar, entre tantos outros, que muito dos problemas da educação têm se tornado cada vez mais graves e recorrentes, o que tem, por sua vez, levado o ensino na escola pública, em algumas situações, a se distanciar de um ensino de qualidade desejado.

Os professores até podem considerar a sua clientela na escolha e definição das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, no entanto no trato dos conteúdos, estes jamais participaram da escolha daqueles, uma vez que, até mesmo, o próprio professor não tem tanta autonomia assim para escolhê-los por livre arbítrio o que quer estudar com seus estudantes, pois, no caso dos conteúdos da escola básica, e neles o currículo de história, estes já estão definidos numa hierarquia escolar, desde o MEC, através da BNCC, até as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, conteúdos e conhecimentos estes que devem ser cobrados a cada ano nos exames de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Nessa estrutura de poder, certamente, os professores não estão no “topo” e, portanto, acabam não tendo “poder” de definição e de escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala. Este poder, via de regra, emana das instituições como o Ministério da Educação, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das companhias editoras de livros, da mídia, do grande capital, das universidades e faculdades por conta dos seus sistemas de

vestibulares e, por fim, do próprio Estado já que a educação escolar constitui um dos seus principais aparelhos ideológicos, ainda que no seu interior, se manifeste forças contrárias a esta contradição.

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 estudantes, 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).

Em suma, observando as informações construídas por todos os interlocutores nos diários narrativos de aula, depois de sucessivas intervenções com vistas a levar a observação de duas das principais funções deste instrumental, qual sejam, fomentar a reflexão docente, observando no interior desta, a autoformação 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.

## **2.2 Revisitando o sentido reflexivo dos diários narrados pelos professores de história**

Na análise dos dados, percebeu-se em alguns casos o “aligeiramento” das respostas ou das reflexões em torno da prática docente. Parte deste aligeiramento representou, pelo menos para dois dos interlocutores, grau de comprometimento diferenciado com a pesquisa. Outrossim, percebeu-se nestes mesmos interlocutores, o sentimento de abandono que estes professores sentem por partes das autoridades responsáveis pela gestão educacional no país em todos os seus níveis.

Outra impressão levantada é a de que o professor precisa ser reconhecido. Eles pedem uma contrapartida de reconhecimento e importância frente ao trabalho que executam. Tal contrapartida, poderia chegar até eles/as, sob a forma de melhores condições de trabalho, de melhores possibilidades de permanência do estudante na escola e, sobretudo, a partir da melhoria salarial. 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. Pois, estimularia o/a docente a se dedicar a uma ou no máximo duas escolas, diminuindo assim sua carga horária diária estafante nos três turnos para obter melhores salários, sobrecarga na jornada de trabalho esta que acaba comprometendo o rendimento e a dedicação do docente.

Da mesma forma em que cobram 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 de compromisso com a profissão, uma vez que têm outras ocupações e acabam tratando a docência como “bico” (espécie de trabalho suplementar secundarizado para complementação salarial).

Na sala de aula, encontramos estes professores cobrando dos seus estudantes certa quantidade de leitura e, conseqüentemente, de escrita que muitas vezes eles próprios não têm o costume e nem condição de praticar. Contrassenso ou não, não podemos despejar toda a culpa de “eventuais fracassos” que a educação escolar tem sofrido ao longo dos anos nos professores. Não podemos despejar mesmo 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. A busca dessas soluções passa pela transformação da “retórica” e do “discurso” sobre a educação em ação prática, em ações efetivas e concretas, em estratégias e modelos didáticos e pedagógicos possíveis e viáveis: exequíveis. Uma coisa é certa, esta ação prática pode e deve até passar pela tomada de decisões por parte daqueles que gerenciam 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, representam mudanças globais e substanciais profundas naquela que figura entre uma das principais instituições formadoras das pessoas e, conseqüentemente, de uma sociedade mais humanizada e apta para o exercício do trabalho: a educação escolar formal.

As “necessárias” e “obrigatórias” mudanças didáticas e pedagógicas na prática docente compreendem processos densos e complexos, no qual intervêm diversos fatores “forjados” numa tradição escolar já apontadas como superadas por diversos pensadores da educação contemporânea, entre estes fatores estão: as concepções pedagógicas e didáticas adquiridas de forma não reflexiva ou dialética; o ‘domínio’ deficiente e acrítico dos conteúdos científicos; a ausência de domínio didático e pedagógico dos recursos



disponibilizados pela escola, notadamente percebido nos docentes em desaceleração na carreira (fase final de carreira e aposentadoria); a dimensão pessoal e seu engajamento (motivação, disponibilidade, autoestima, etc.); o estereótipo do modelo didático dominante: ensinar é transmitir conteúdos e aprender é reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos (SILVA, DUARTE, 2001) e, por fim, as concepções de mundo formuladas a partir da influência da religião, que produz e reproduz a falsa ideia de que os problemas mais significativos de uma sociedade possam ser respondidos ou resolvidos via crença ou dogmatismo religioso: deus como resposta ou solução para todos os problemas que ainda “povoa” a mente e o saber-fazer de muitos docentes.

Entretanto, há um consenso sobre a importância dos processos de reflexão e seu papel emancipador na transformação positiva de todos os sujeitos envolvidos na educação escolar formal. Neste estudo, o uso de diários narrativos de classe mostrou ser, apesar das dificuldades iniciais, uma excelente estratégia para promover reflexões e provocar nos professores de história reavaliação nas suas práticas didático-pedagógicas com vistas a redimensionar e melhorar o ensino dessa disciplina, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior.



### Capítulo 3

## PRÁTICAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LICEU PIAUIENSE: “REVELANDO” CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo buscou-se compreender as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores de história através da análise das práticas pedagógicas dos interlocutores explicitadas nas entrevistas a partir de três eixos de análises: a formação profissional; a trajetória profissional e, por fim, as práticas pedagógicas e as concepções de ensino-aprendizagem deste profissional da docência. 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 a essas práticas.

Nas últimas cinco décadas, pós instalação do regime civil-militar, o ensino de história encontrou muitas adversidades e resistências tanto na educação básica como em nível superior. Parte desta resistência poderia ser justificada à luz da ideologia de Estado e suas eventuais formas de manifestações política e institucional que confrontavam o estado democrático de direito”. Nele o pensamento crítico, libertário e emancipador, via de regra, era colocado como antagônicos e também ameaçadores ao regime em vigor até meados da década de 1980.

Contraditoriamente, este espaço/tempo foi bastante promissor para um vigoroso e acentuado processo de transformações tanto no campo teórico e epistemológico para a História Ciência, como no aspecto didático e metodológico para a História Disciplina. Em ambos os casos, foram significativos os desdobramentos destas contradições tanto no processo de formação docente em história, como no saber-fazer docente no ensino destes profissionais na educação tanto básica, como na educação superior.

Causa efeito deste processo na atualidade, a busca por um ensino da história (assim como de outras disciplinas) de forma problematizada e contextualizada, tem sido compreendido como metodologia produtora de *feedback* para aproximar o estudo do passado mais remoto com o universo particular de conhecimentos dos estudantes. Esta busca é justificada tendo em vista que este conhecimento, pertencendo a uma realidade concreta do cotidiano do estudante, tende a ser mais fácil a sua compreensão. Tal afirmativa ganha legitimidade quando analisamos os dados construídos/narrados pelos sujeitos interlocutores da pesquisa ao falarem de suas práticas docentes e do resultado delas na percepção de compreensão dos estudantes, potencialmente percebidos nas provas, seminários, atividades de pesquisa, aulas passeios ou relatórios, por ele produzidos.

Os dados a seguir – conforme delineado no quadro de definição dos eixos indicadores da pesquisa de campo – revelam práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e concepções acerca do ato docente produzidas pelos interlocutores do estudo.

### FLUXOGRAMA DE DEFINIÇÃO DOS EIXOS INDICADORES DA PESQUISA



ILUSTRAÇÃO 05: Eixos Indicadores da Pesquisa  
Fonte: Dados da pesquisa/instrumentais de construção de dados empíricos: entrevistas e formulários

Nos dados apontados pelos interlocutores do estudo, percebeu-se grande preocupação com o fazer docente como uma atividade em que constantemente se cobra do professor processos renovados da sua prática didático-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 dialético e reflexivo postulado 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.

#### **3.1 Eixo de análise 01: a trajetória profissional**

O quadro abaixo indica as categorias de estudo no eixo de pesquisa que busca compreender os elementos indicadores da trajetória profissional dos professores de história, objeto da pesquisa.

## FLUXOGRAMA SUBORDINADO DO EIXO INDICADOR: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

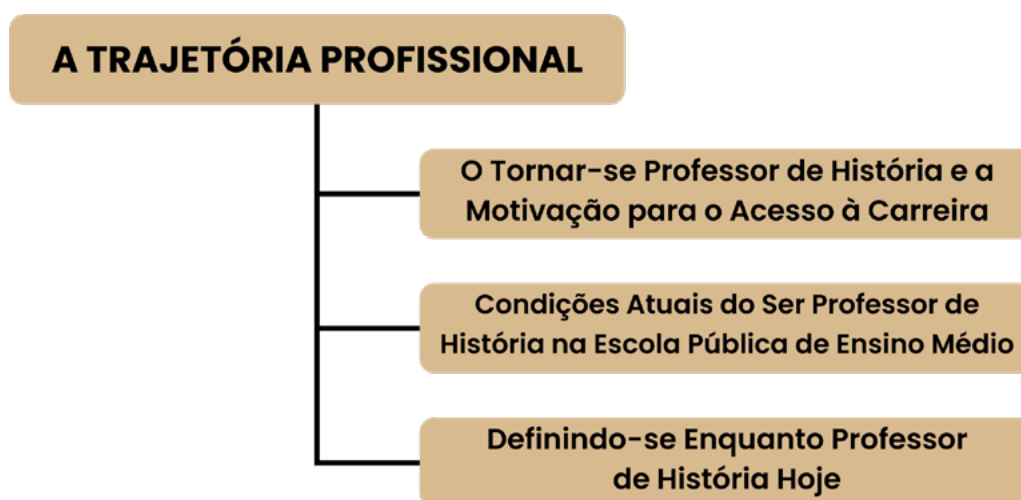


ILUSTRAÇÃO 06: Categorias analisadas no eixo indicador: Trajetória Profissional  
Fonte: Dados da pesquisa/instrumentais de construção de dados empíricos: entrevistas e formulários

São diversos e subjetivos os motivos ou fatores que levam uma pessoa a ingressar em determinado campo de atuação profissional, notadamente na carreira docente, como atividade potencializadora de processo formativo de várias das demais profissões da atualidade. Os caminhos que levam à docência em história são igualmente diversificados e compreendem parte desse imbricado e complexo universo da definição profissional. Foi buscando compreender eventuais caminhos que levaram os interlocutores deste estudo em direção ao exercício do magistério em história que resolvemos analisar essas trajetórias.

### 3.1.1 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?

“Olha eu me tornei professor de história 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 princípio 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. [...] Embora hoje os professores não sejam reconhecidos em importância nem pelas autoridades que comandam a educação neste país, nem

pelos estudantes, 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 o magistério. Já quanto à motivação para abraçar a carreira docente, deu-se, a princípio, porque sempre entendeu que a docência se enquadrava no universo das profissões mais importantes, uma vez 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. Para Apolo, para desenvolver qualquer atividade profissional, “[...] todos têm que passar pelas mãos dos professores”.

A respeito da importância dos professores no processo formador de todo e qualquer profissional, o professor Apolo acrescenta que mesmo que os professores não sejam reconhecidos ainda hoje em importância pelas autoridades que comandam a educação, nem tão pouco pelos estudantes, ser professor é de suma importância para uma sociedade que se deseja desenvolvida e humanizada. 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 estudantes.

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

“ [...] na verdade eu sempre gostei da disciplina de história como estudante 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, aí 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 início foi uma casualidade.

O professor Belarofonte, de forma semelhante ao professor Apolo, afirmou sempre ter gostado da disciplina de história como estudante do ensino fundamental e médio, embora compreenda certa casualidade no tornar-se professor. Quanto à motivação para exercer o magistério, apesar da casualidade, teve forte influência da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, assim expondo que sua intenção não era lecionar. E ao se ver desempregado, teve a oportunidade de começar a lecionar, condição atual em que se encontrava. 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 e 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 assim eu passei a estudar de forma aleatória. Mais aí depois eu terminei o ensino médio e fui trabalhar numa empresa que não tinha nada a ver com educação. Depois, até mesmo por uma questão 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, [...] foi uma alternativa de exercer uma atividade profissional. Até mesmo pela questão de sobrevivência. Mas depois que eu fui para a universidade, eu tive a sorte de estar num momento que eu considero muito criativo, muito efervescente e transformador da UFPI. Porque foi um período onde eu tive muitos professores questionadores e também críticos. Fiz meu curso de 1990 a 1995 e eu peguei uma fase que se fazia uma crítica àquela 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 em que se passava a questionar os modelos que aí estão, os modelos socioeconômicos. [...] 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 a gente for comparar a questão da concorrência, nós podemos observar que o curso de história está ocupando uma posição muito boa, [...] atrás apenas de cursos mais tradicionais da Universidade Federal. Daí, dá para a gente perceber o interesse que se desperta pela história, já que estuda-la é extraordinário. Ela te dá uma visão de mundo, de sociedade, de processo histórico muito interessante, muito interessante mesmo.

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 falas dos interlocutores como elemento influenciador no exercício do magistério, vindo a expor que no seu ensino médio teve algumas experiências interessantes com professores que despertaram nele o interesse pela disciplina. Associado a este fator, outro elemento importante relatado faz referência ao contato com uma literatura clássica de conteúdos da história que se estudava para os vestibulares em Direito, já que, pela leitura de uma determinada coleção de livros de história, o professor

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

Quanto à motivação para abraçar a carreira docente, o professor Cronos afirmou que foi uma alternativa para exercer uma atividade profissional ou mesmo por uma questão de sobrevivência. O fator “casualidade” pode ser entendido a partir da coincidência de alguém da sua família ter tido acesso a uma coleção de textos de história, textos estes que, uma vez acessado pelo sujeito, provocou-lhe inspiração para o campo dos estudos historiográficos.

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 momento de muita “sorte” pois além de ter tido bons e questionadores professores, vivia-se uma fase em que 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 e democrática possibilitou-lhe compreender as transformações pelas quais tanto a história quanto a sociedade brasileira passavam, levando-o a questionar criticamente os “modelos” que estavam em vigor naquele momento.

Ao falar do tempo e do contexto histórico em que fez sua graduação em História, 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 “cerceamentos” 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, ainda vem acontecendo, pois é contínuo. Para o professor Cronos este aspecto processual na reconstrução do curso, mas também do conhecimento histórico, pode ser observado recentemente, já que este curso vem despertando cada vês mais interesse no alunado secundarista, pois 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, justificando que “estudar história é extraordinário”, pois possibilita uma visão de mundo, de sociedade, de processo histórico muito interessante.



A professora Deméter, 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 falaria todas as línguas: inglês, francês, alemão que eu acho lindo demais. A gente tem tempo, o que falta são os recursos.

Já a professora Deméter foi enfática e afirmou ter sido “vocação” a escolha profissional pelo magistério, uma “paixão” de infância, pois desde pequena achava linda a profissão docente. 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. O prazer de ensinar foi o motivo que a teria levado à docência. Para a interlocutora do estudo, 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 lhe é negado minimamente 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 em que o fator “tempo” foi sempre questionado por todos os professores como elemento impeditivo no processo de formação continuada e de autoformação 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 no mestrado os professores têm de comprar muitos livros. Afirmou Deméter, “a gente tem tempo, 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 e de tamanha necessidade de reconhecimento 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, o sonho de ser professor(a); depois a afinidade com a disciplina história no ensino fundamental e médio e, por fim, a necessidade de atuação profissional e de ingresso no mercado de trabalho como questão de sobrevivência.

### **3.1.2 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.

Para caracterizarmos esta situação, formulou-se a seguinte questão - como se sente atualmente na condição de professor de história na escola pública de ensino médio? - e análises das eventuais respostas.

A maior parte 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 até mesmo por parte de alguns estudantes marcaram fortemente as respostas.

De forma mais sistematizada, 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 aqui na escola eu nunca fui perseguido, pois eu respeito todo mundo e todo mundo me respeita. Eu me sinto muito bem aqui no Liceu Piauiense.

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 “limites” ou cerceamentos dos professores ao aplicarem suas metodologias de ensino e de aprendizagem com vistas a atingir os objetivos propostos para aquele nível de ensino, como é o caso das escolas confessionais.

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: “[...] 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 [...]”.

Ao que parece, observando o enfoque dado ao segundo momento da afirmativa, o professor se sentia à vontade para trabalhar, para planejar e definir as estratégias de trabalho. O que acabava tornando 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 estudantes 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 estudantes com que a gente trabalha. São muitas turmas que a gente tem de trabalhar e, conseqüentemente, são muitos estudantes que a gente tem que tentar atender. Não é que as turmas tenham grande quantidade de estudantes, mas sim a grande quantidade de turmas que o professor é obrigado a pegar. Eu, por exemplo, tenho oito turmas, quatro à tarde e quatro à noite. Em número de estudantes essas turmas totalizam mais de 300 estudantes e olha que eu tenho redução de carga horária. Então fica difícil, quase impossível, a gente desenvolver um bom trabalho com uma grande quantidade de turmas e, conseqüentemente, de estudantes. Fica difícil, por exemplo, a gente fazer um trabalho de acompanhamento individualizado com nossos estudantes. 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 estudante deve preponderar sobre a avaliação quantitativa, mas na verdade, é exatamente o contrário que acontece, devido a esse grande número

de estudantes com que a gente trabalha. [...] Infelizmente é isto. Avaliação qualitativa a gente, praticamente, não trabalha com ela. A gente aqui só trabalha com avaliação quantitativa. [...] Se eu tivesse começando agora, eu teria que pegar umas doze ou quatorze turmas. Aqui no Piauí eu estou com redução de 25% e no Maranhão eu tenho redução de 50%. Então, é por causa da redução que eu tenho um número menor de estudantes e de turmas [...].

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 estadual de ensino. O professor Belarofonte 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 estudantes conseguem transpor a concorrência com as escolas privadas e conseguem chegar às principais universidades públicas do Estado. Para ele, mais gratificante ainda é as vezes em que aparecem estudantes na escola para agradecer a ajuda que os professores deram para que os mesmos fossem aprovados nos vestibulares, via ENEM, das principais universidade públicas do estado.

O professor apontou a existência de problemas na escola pública. Para ele, estes problemas, dificultam o bom desempenho da profissão docente e, conseqüentemente, os resultados positivos da educação pública. Dentre os problemas que dificultam o exercício satisfatório da profissão está o excessivo número de estudantes com que trabalham e atendem diariamente, uma vez que são muitas turmas que o professor é obrigado a assumir por ano letivo.

Ao colocar-se como exemplo para reclamar da grande quantidade de turmas e, conseqüentemente, do número de estudantes a serem atendidos, percebemos isto como um “desabafo” pessoal. Analisando melhor esta reclamação do pesquisado, podemos compreender que esta quantidade excessiva de estudantes assistidos pelos professores da rede pública compromete a qualidade do aprendizado, uma vez que os mesmos perdem a condição física e didático-pedagógica do acompanhamento mais individualizado do aluno. 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 aos critérios avaliativos dos estudantes. Para o professor Belarofonte, a lei diz que a avaliação qualitativa do estudante deve preponderar sobre a avaliação quantitativa, mas na verdade, é exatamente o contrário que ocorre dado o grande número de estudantes com que o professor tem de trabalhar cotidianamente.

Para o professor pesquisado este número de turmas e de estudantes 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, portanto, desestimulado a continuar. Nessa contagem regressiva para a aposentadoria, o professor afirmou que a situação só não estaria pior pelo fato de o mesmo ter redução de carga horária e, conseqüentemente, um menor número de turmas e de estudantes para ensinar.

O professor Cronos também faz densas reflexões sobre suas condições atuais na condição de docente da escola pública estadual:

“ Eu tenho já nove ou dez anos de sala de aula e é claro que neste período a gente 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 estudante ideal. A gente tem que trabalhar a nossa realidade. Mas se a gente fizer uma análise bem prática da realidade a cada três anos, a cada cinco anos, a cada dez anos, a gente vai acabar vendo uma crise [...], pois, a nossa realidade é muito dinâmica, as sociedades são dinâmicas. E sempre a gente vai achar que está um pouco atrasado em relação a essas mudanças que a gente 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 a gente vive sempre este dilema, este conflito. Por um lado, isto é bom porque a gente não fica achando que está tudo bem, se não a gente acaba caindo no acomodamento, pois a gente 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. Nós só temos essa liberdade na escola pública, não tenho 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 estudante. Lá você não pode fazer um trabalho mais interativo, de participação, de questionamentos com o estudante. Você não pode ficar querendo ver o ponto de vista do estudante. Lá, prevalece uma visão unilateral. Lá vale o que o professor diz e o estudante 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 tenho nenhuma dúvida.

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 se distancia um pouco da condição dual de estar “bem” ou de estar “mal”. Para ele, as questões que envolvem os dilemas vividos pelo docente ao longo da profissão, sobretudo aqueles em que se tenta articular na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação

acadêmica, também é um paradigma a ser suplantado. Para o professor, esta dificuldade reside na impossibilidade da universidade “reproduzir” durante o curso de formação o ambiente que só se encontra na efetiva prática profissional. Lá chegando “quase” todas as situações e vivências da prática profissional são inéditos, com exceção de algumas experiências que o professor traz para a sala do tempo em que ainda era estudante da escola básica.

Outro ponto importante levantado pelo professor consiste em evidenciar uma utopia docente: de encontrar turmas e estudantes ideais. Para esta questão o professor afirma que, na maioria das vezes, as condições de trabalho não são as ideais. Ainda assim, os mesmos não podem ficar esperando por turmas ideais, nem por escolas ideais, ou mesmo por estudantes ideais. Nesta perspectiva, só resta aos professores, trabalhar com a realidade material e concreta que lhes é oferecida.

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 citando a teoria marxista que evidencia e escancara a exploração histórica da mão de obra como condição de reprodução do sistema capitalista. Entende ainda o professor, viver um “dilema”, visto que, neste aspecto, a escola parece estar em descompasso com as demandas do mundo do trabalho que, segundo o pesquisado, pode ser percebido pela obrigatoriedade de trabalhar e de discutir os conhecimentos postos pelo currículo oficial que se distancia da realidade concreta dos estudantes.

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 a comparação de que o professor de história da escola particular age de um jeito, já lá na escola pública, ele age de outro, atribuindo uma postura dupla à frente do magistério. Talvez querendo afirmar que, a depender do ambiente de trabalho, o professor teria ora mais, ora menos compromisso.

Para o pesquisado, embora, talvez mal aproveitada, o certo é que na escola pública, o professor de história tem muito mais liberdade de desenvolver um trabalho mais dinâmico apesar das dificuldades em disponibilizar os recursos (tecnológicos ou financeiros) necessários. No entender do pesquisado, na escola particular o professor é muito “vigiado”, além de ficar “refém” 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 é questionado tanto pela direção da escola quanto pelos pais dos estudantes.

No primeiro caso, qualquer tentativa de aplicação 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 interrogação quanto a este tipo de postura pedagógica é a de que o professor pode estar “procrastinando” 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 estudantes para depois memorizá-los, adotando o professor a ideia de ensino por explicação e os estudantes de aprendizagem por memorização.

Para Cronos, o professor do ensino público, quando comparado com o campo de atuação docente no setor privado de ensino, goza de mais liberdade para exercer sua profissão de acordo com a perspectiva teórica e metodológica de sua formação.

Para o professor Cronos, o docente da rede pública que atua também nas escolas particulares acaba adotando um duplo comportamento profissional. O que aqui chamamos de “duplo comportamento” do professor passa pela questão do compromisso e do comprometimento deste frente a sua clientela. Na rede privada, a cobrança é maior e mais próxima, pois o “patrão” está ali ao lado acompanhando de perto, é o nome da sua escola e do seu “negócio” que estão em questão. Em tese, essa clientela já é privilegiada tanto pelo poder aquisitivo que a contempla, como pela possibilidade de acesso a uma escola entendida como de melhor qualidade, ainda que isto não se aplique como verdade absoluta. No caso dos estudantes das escolas privadas, notadamente as de alto padrão, talvez estes precisem bem menos do professor como sujeito facilitador de ascensão social do que os estudantes da rede pública.

Quanto ao aspecto comparativo entre educação pública *versus* educação privada, o professor levanta uma questão bastante polêmica, qual seja, a de que certos professores do ensino público, de alguma forma, teria uma postura profissional distópica do padrão de qualidade desejada. Para o pesquisado, o que vemos, é que, via de regra, o professor

da escola pública, em alguns momentos, falha nesta questão do compromisso, do comprometimento e da dedicação. Tal postura descompromissada de alguns professores da rede pública só “agudiza” a diferença de qualidade entre os dois tipos de escolas, assim como também, só contribui para aprofundar a eventual crise de qualidade do serviço público há décadas, se não há séculos, já que essa questão histórica da má qualidade do serviço público tem origem na colonização do país em que o critério de acesso ao serviço público era o clientelismo, o parentesco, o nepotismo e o apadrinhamento e não, necessariamente, a competência e a capacidade técnica, questão essa que só passou a ser exigida após 1988, por força da Constituição Cidadã, através da obrigatoriedade do concurso público como critério básico de ingresso no serviço público.

No nosso entendimento, os dois grupos de estudantes 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 estudantes da rede pública de ensino, precisam muito mais, já que, talvez, o único mecanismo de ascensão social destes, seja através da 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 de 1988.

Na escola particular, o professor é mesmo refém de cumprir currículo, de fechar a programação do livro. Caso contrário, os pais e/ou os donos das escolas podem passar a questionar o que estes professores estão fazendo dentro da sala de aula e questionar também a pedagogia que está sendo aplicada para cumprir o currículo.

O professor Cronos ao apresentar elementos que definem as relações diferenciadas na docência na escola privada e na escola pública afirma que, na escola particular, o professor age como um “burocrata da história” tendo de ministrar obrigatoriamente um currículo (conteúdo) sem necessariamente questionar o estudante. Para Cronos, no ensino privado, o docente não pode fazer um trabalho mais interativo, mais participativo e subjetivo com o estudante, pois a execução dos componentes curriculares obrigatórios é colocada sempre como prioridade, uma vez que são exatamente estes conteúdos que serão cobrados nos exames vestibulares por todo o país.

Para Cronos, pior do que não poder cobrar o ponto de vista do alunado, é a forma como o conhecimento se apresenta de forma “unilateral”. Por unilateral aqui, entenda-se o



“empoderamento” dos saberes concentrado na figura do professor, conforme já criticado por Castelo Branco (2006). Para Cronos, prevalece a concepção de saber concentrado no professor e o estudante como alguém que depende deste como transmissor para receber estes saberes curriculares, exemplo clássico de “educação bancária” criticada por Freire.

Neste aspecto, a professora Deméter foi mais enfática 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: salários baixos, muitas turmas e estudantes, estudantes com pouca base ou desinteressados e, por fim, ausência de reconhecimento profissional.

A forma como a pesquisada 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. Dentre estas possibilidades, de um lado estaria a perda da autoestima em relação ao exercício da profissão que exerce, uma vez que ela entende ver “ir por terra” anos de trabalho pelo aligeiramento e simplificação da 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 “sagrados” da nossa educação que, por sua vez, também sofre desta “crise de reconhecimento” e de inversão de valores. Por outro lado, o desinteresse do estudante acaba não sendo reflexo da sua própria vontade, mas do tipo de educação que lhes é oferecido, em que se tem uma escola em crise e no seu interior um profissional que não se sente reconhecido social e economicamente pela função que exerce.

### **3.1.3 Definindo-se enquanto professor de história hoje**

Definir-se enquanto professor de história foi outro ponto levantado na pesquisa. Seu 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? Colocada a questão para reflexão, assim se expressaram os professores sujeitos do estudo, começando pelo professor Apolo:

“Olha eu me defino como um 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 aspecto político e social do país. Questiono procurando ajudar meus estudantes. [...] Sobre essas inovações eu tenho um 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. A gente tem que acabar com essa conversa de que para aprender história o estudante precisa decorar o conteúdo. Para isso eu digo sempre aos meus estudantes 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”. Então as pessoas dizem “Ah, esta disciplina é decorativa, é decoreba”. Não, não é. A história tem que ser debatida, tem de ser levada para a sua realidade política, para a sua comunidade, para o seu bairro, para o seu município, para o seu estado, para o seu país, para o mundo. O estudante 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 estudantes produzir uma crítica sobre a sua realidade. O professor tem que mostrar a seus estudantes 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, a gente procura estar sempre inovando. Procuramos colocar questões em que os estudantes não venham só a querer decorar. Procuramos colocar questões em que o estudante 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 história 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 estudantes dentro da perspectiva política e social do país. Tal humanização objetiva ajudar os estudantes não só a gostar do estudo da história, mas a compreender esta disciplina à luz do universo, espaço-temporal 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” é tão somente sua obrigação e uma atribuição do exercício da profissão, aliás, de qualquer profissão.

Quanto da observância da história como algo real, como algo concreto ao universo do estudante, a expressão “procuro sempre contextualizar a história dentro de uma

perspectiva política e social do país” aparece como indicador do esforço do professor de fazer os estudantes perceberem a história não só como algo importante, mas fazer com que eles próprios se percebam como parte da história.

Nesta perspectiva, trabalhar a história de forma contextualizada não é igualmente uma virtude ou qualidade a mais no professor, de forma que o mesmo se destaque ou se diferencie dos demais profissionais do ensino. Na história, trabalhar os conteúdos curriculares de forma contextualizada é tão somente mostrar os “nexos”, os “sentidos” e a “aplicabilidade” prática dos conhecimentos abordados no interior da sala de aula, de forma a mostrar para o estudante que aquilo que se estuda é algo “real” e não tão abstrato como costumeiramente são trabalhados os saberes a serem apreendidos e estudados pelos estudantes. História é o que somos, como nos transformamos no que somos e no que temos ou fazemos e não somente aquilo que está dado nos livros ou manuais didáticos ou no que é cobrado em exames de vestibulares.

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? Responder este questionamento não é nosso objetivo neste momento, mas fica sugerido esta reflexão.

Sabemos que as questões que envolvem os debates sobre a formação profissional do docente e da sua experiência no magistério como professor de história hoje gira em torno da compreensão do tipo de concepção de ensino que incorpora, das estratégias didáticas e das práticas pedagógicas que se desenvolve em sala, mas também do compromisso que se tem com a profissão que se exerce.

Mas a final de contas, na prática, o que é mesmo ser um “professor tradicional” ou um “professor renovado” ou “bom” ou “mal” professor?

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 denominado “poesia na história” que questiona a realidade socioeconômica da sociedade piauiense através da poesia. Este tipo de atividade mostra ter grande aceitação por parte do alunado já que ela diversifica o ambiente da sala, pois rompe, mesmo que momentaneamente, o modelo clássico de aula a partir das explicações de conteúdos com algumas anotações feitas no quadro de acrílico pelo professor, anotações estas que os estudantes devem copiar para depois memorizarem. Modelo de aula já definido no paradigma tradicional.

O professor aponta também a utilização de estratégias de ensino, como o uso de textos para trabalhos com seminários associadas às novas tecnologias que passaram a fazer parte do universo da escola pública como a TV Escola, além do uso da biblioteca para a realização de pesquisas. Para o professor Apolo, estas variações de estratégias de ensino servem para tirar os estudantes, do ele chama de “rotina da aula” e assim “fiquem motivados”. Observa ainda o professor que nem sempre os objetivos planejados com estas estratégias surtem os resultados esperados.

Embora recorrendo a estratégias “inovadoras” e “reais” ao universo do nosso alunado, uma das grandes dificuldades do professor de história hoje é conseguir atrair, “capturar” o estudante para a aula, fazer o estudante sentir gosto, sentir zelo pela disciplina de história e vê-la como algo que lhe pertence ou que a ela também pertence. Contribui para esta dificuldade a existência de certa “cristalização” no universo escolar de que a disciplina de história é uma disciplina fácil, ou ainda, de que é uma disciplina “decoreba”. Diante desta concepção equivocada sobre a história, expôs o professor Apolo que é necessário acabar com esta concepção de que a aprendizagem em história passa pela necessidade de o estudante ter de “decorar” o conteúdo, é preciso ver a história como algo vivo na cultura de uma sociedade. É preciso dar a história um caráter de conhecimento qualitativo.

Para Apolo, a aprendizagem da história passa necessariamente pelo debate e pela análise reflexiva. A história tem que ser debatida, tem de ser levada para a realidade política e econômica do estudante, tem de ser vista a partir da sua comunidade, do seu bairro, do seu município, do seu Estado, do seu país, de forma geral, do mundo. Assim, por esta análise, o estudante não só passa a compreender o que se passa no mundo, mas passa a compreender-se como um sujeito da história.

Porém, reconhece, Apolo, que para chegar a esta situação, é preciso que o professor junto aos seus estudantes produzam uma crítica sobre a sua realidade. O professor tem que mostrar a seus estudantes que a história é uma disciplina importante, que faz parte do seu dia a dia, ou seja, o professor tem que ser capaz de mostrar que ela não é uma disciplina tradicional, oficial, como dizem por aí.

Metodologicamente, o professor Apolo fortalece a importância do aspecto da “contextualização” como elemento essencial, transformador e facilitador das relações de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes. Pela contextualização, professores e estudantes 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 “currículo real” 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 estudantes possam se interessar por outras formas de aprender que não seja só “decorando”, isto é, memorizando os conteúdos da história.

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 todos dentro da escola, inclusive no contato colaborativo e plural com outras disciplinas, assim como também com as coordenações pedagógicas e a direção escolar.

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

O professor Belarofonte, de forma bastante reflexiva, expôs:

“ Olha, eu me conceituo um professor que procura propiciar, acima de tudo, uma formação mais geral e completa do estudante. Eu tento contribuir com uma formação mais cidadã do estudante, muito mais no sentido de conscientização, de posicionamento crítico do estudante. Porque o conteúdo o estudante pode adquirir sozinho, ler sozinho, aprender sozinho. Então, eu procuro ser uma pessoa que busca mais orientar, ajudar o estudante a aprender estudar, aprender a interpretar e a tornar-se um cidadão consciente de que ele é um ser social e, enquanto tal, ele tem que estar 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 estudante 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 estudante a trilhar o seu próprio caminho e por que não dizer o seu próprio sucesso?

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 estudante 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 estudante pode adquirir sozinho no contato com a literatura ministrada como conteúdo para todas as disciplinas na escola.

Para Belarofonte, na sala de aula, o professor tem que ser o diferencial, tem que ajudar o estudante, pois é por ele e com ele que o estudante aprende estudar, a interpretar saberes diversos, vindo a compor o que entendemos por bom estudante. No âmbito social, este estudante crítico, emancipado, torna-se um cidadão consciente.

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 para o desenvolvimento do trabalho intelectual do estudante, agindo como “catalisador” da função de ensinar com a função de aprender. Belarofonte aponta ainda que a época em que o professor era considerado o dono da verdade e que o estudante era apenas um receptor de informações já não existe mais. Nestes termos, o interlocutor aponta que o professor deve atuar mais no sentido de colaborador com o estudante para que, por meio de ensinamentos e contribuições, o alunado possa trilhar o seu próprio caminho e, eventualmente, seu próprio sucesso.

O professor Cronos, definindo-se como professor de história explica:

“Na realidade, eu sou um professor que tenta desenvolver um trabalho levando em conta os anseios, meus e dos estudantes. Na verdade, eu tento conciliar, claro, óbvio que a gente 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, a gente tem que trabalhar esses conteúdos obrigatórios, mas a gente tem também de procurar ver a realidade do estudante, ver as expectativas do estudante. 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 estudante muda completamente o panorama de uma aula e, às vezes, você tem salas de aulas em que o seu trabalho e conteúdo tem mais receptividade. Hoje no ensino médio, os estudantes dizem “se eu vou fazer o vestibular para exatas por que 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 estudantes e eu tento dar liberdade aos meus estudantes participarem nas discussões de forma que se não tenha uma visão de que o professor é detentor de todo o conhecimento e de que o estudante 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, a gente 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.

O professor Cronos definiu-se como um profissional que tenta desenvolver um trabalho considerando os anseios pessoais dos estudantes. Para tanto, tenta conciliar os conteúdos a trabalhar com aqueles já definidos pela Secretaria de Educação, uma vez que esses conteúdos vão ser 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), com as vivências práticas dos contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

Sobre os anseios dos estudantes, Cronos 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 estudantes, ver as expectativas dos estudantes e, a partir delas, trabalhe saberes e conhecimentos que auxiliem os estudantes não só a ingressarem em universidades, via vestibulares, mas que auxiliem também para a formação cidadã desse alunado a fim de colaborar para que estes vivam em sociedade de forma mais harmônica.

O professor Cronos aponta para uma condição elementar da atuação no magistério que nem sempre é percebida por docentes experientes “o fato de aprender também com os estudantes enquanto ensina”. Aponta ainda que a atuação docente e o ato de ensinar/aprender contempla ainda diversas dimensões, tendo que conviver com as mudanças, mas também, vendo-se “obrigado” a conviver com as permanências. Assim, para o professor pesquisado, o docente 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. Isto exige que o professor esteja continuamente aprendendo para o melhor exercício da sua profissão.

O profissional da docência ao longo dos anos, 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 o propósito de colaborar para a formação cidadã, crítica e participativa por parte de sua clientela, os estudantes. O docente tem que se esforçar para formar estudantes capazes de atender uma demanda que suscita a existência de pessoas 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 na questão do currículo. Por mais que o professor queira oferecer uma formação mais crítica, uma formação mais cidadã, mais completa, mais complexa e densa, que esteja além do domínio de conhecimentos cobrados pela universidade e pelo mercado de trabalho, ele acaba esbarrando no imperativo conteudista que o sistema lhe 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 estudante pode adquirir essa

formação cidadã, se somados os conteúdos de todas as disciplinas por ano, ele tem mais de uma centena de conteúdo a serem apreendidos, pois vão ser cobrados por este aprendizado?

No entender de Cronos, o certo é que o profissional da docência esbarra aqui e ali nesta questão que, de certa forma, acaba sendo empecilho para que ele seja aquele professor que tem vontade de fazer mais, mas que nem sempre consegue por causa dessas amarras.

A professora Deméter foi mais sintética e assim se definiu como professora de história: “Uma professora pouco estimulada devido aos 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”.

Analisando o nível de satisfação da professora Deméter com a profissão docente, percebemos claramente quase nenhuma autoestima. Percebemos ainda que esta insatisfação contrasta com outro momento da pesquisa quando a mesma professora afirmou se sentir 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 à 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 a 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 da categoria diante da “reflexividade” docente, talvez indique forte influência 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 grau 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.



### 3.2 Eixo de análise 02: a formação profissional do professor de história

O quadro abaixo 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.

#### FLUXOGRAMA SUBORDINADO DO EIXO INDICADOR: FORMAÇÃO PROFISSIONAL



ILUSTRAÇÃO 07: Categorias analisadas no eixo indicador: Formação Profissional do Professor de História.

Fonte: Dados da Pesquisa/instrumentais de construção de dados empíricos: entrevistas e formulários

O foco de reflexão nesta parte do estudo, enfoca a análise do processo de formação profissional dos professores de história. 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, questionamos sobre quais investimentos os professores têm feito (ou não) ao longo da carreira para a autoformação profissional. Para tanto, a análise dos dados é apresentada através dos indicadores conforme explicitados nas abordagens a seguir.

#### 3.2.1 Formação inicial para a docência em história

A formação inicial, embora represente a 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, via graduação, invista em processos formativos através de investimentos em estudos continuados. No entanto, a sua formação contínua é marcada pelos saberes forjados na prática ou ainda em programas de pós graduação em nível *lato sensu* ou

*strito senso*. Sendo os saberes práticos, os conhecimentos que passam a compor, dentre os diversos saberes à qual o docente deve dominar, o grupo de saberes construídos na experiência profissional (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” 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, mas hoje o curso está mudado. Eu não cursei a disciplina História do Piauí porque ela era optativa e não coincidiu com o tempo que eu pudesse cursar. Nem por isto nós paramos de lutar e hoje ela faz parte do currículo obrigatório do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, sendo uma disciplina muito importante. E hoje, apesar dos poucos recursos disponibilizados, nós conseguimos ministrar essa disciplina para os nossos estudantes. Já para conseguir chegar ao profissional de história que eu sou hoje, é claro que tive muitas dificuldades, sobretudo, porque sempre aquela questão de a história ser uma disciplina dita tradicional. E quando eu me formei nós ainda estávamos no final do regime militar, mas a gente 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).

Por exemplo, o professor Apolo quando questionado a respeito da sua formação profissional para a docência e seus aspectos relevantes, respondeu entender ter encontrado dificuldades nas fases iniciais do curso. Parte destas dificuldades, pode-se concluir diz respeito à adaptação do estudante ao novo formato do ensino superior quando comparado ao segundo grau (ensino médio), que requer do acadêmico uma nova postura enquanto educando.

Observamos ainda que para conseguir chegar a ser professor de história, o pesquisado 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 a partir de processos de “memorização” dos conteúdos (BITTENCOURT, 2004). Segundo o professor Apolo, à época da sua graduação e formatura, conforme revelam os dados, viviam-se os anos finais do Regime Militar,

momento bastante efervescente do ponto de vista social, político e econômico do país, que impunha restrições ao trabalho docente e orientava a formação de professores à luz do paradigma tradicional e bastante aligeirado via licenciaturas de curta duração. Não obstante, o curso de Licenciatura em História da UFPI, inseria-se neste cenário.

Apesar disto, de acordo com o relato do professor Apolo, na condição de estudante ele resistia às pressões, pois era um estudante questionador, que procurava saber o que estava acontecendo de importante no Piauí, no Brasil e no mundo. O professor Apolo complementa apontando que os currículos dos cursos superiores, mas não só eles, durante o Regime Militar, impunham características bastante fortes aos cursos vinculadas à reprodução do conhecimento.

Embora não apontando de forma incisiva os marcos relevantes do curso, de forma a influenciar a sua formação, o professor chamou a atenção para uma característica negativa do curso a sua época de graduação. 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.

Sobre o mesmo questionamento, o professor Belarofonte expôs:

“ Os aspectos mais relevantes, aqueles que eu considero positivos para a minha formação, foram exatamente: o primeiro, eu gosto da disciplina. Em segundo lugar é que, através dela, eu já ajudei muitos estudantes 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.

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 estudantes a adquirir consciência política, consciência cidadã. O professor realça sua identificação com a área de atuação. Em relação a esta formação, aponta que o curso, para além 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 se define como um bom professor. No transcurso da pesquisa, percebemos que o professor Belarofonte ficou mais

à 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 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 foi você ter uma opção de trabalho, embora hoje se discuta muito essa posição do professor na sociedade moderna com relação à questão salarial, mas o professor ainda tem uma referência. O professor ainda tem uma boa referência na nossa sociedade, a questão do ser professor ultrapassa a questão do ter uma profissão. A formação em história, o ser professor de história, te dá uma visão de construção de cidadania, uma visão da questão cultural humana muito interessante. É, na realidade, [...] ela é muito interessante, porque até mesmo no ensino médio, no qual você não tem um trabalho tão direcionado, profissionalizante como é no ensino acadêmico, a gente tem professores que pela forma de trabalhar nos incentivam mais a gostar da história. [...] Eu tento mudar no alunado, fazer com que o estudante entenda que, eu digo assim para eles: essa história que está aqui no livro didático, somos nós que construímos, nós fazemos parte desta história. Porque, às vezes, a gente está lá na escola, a gente trabalha com um livro didático, mas o nosso estudante, ele vê aquele fato histórico ali do livro, ele o vê distante da sua realidade, e a função, uma função muito profícua do professor é fazer o estudante se sentir integrante, se sentir parte dessa história, sentir que ele faz parte desta história também.

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 referência ao processo formativo revela que na Universidade Federal do Piauí 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, social e salarial. Embora se reconhecesse a importância deste profissional como “profissão de referência” no processo de formação de outras “carreiras”, 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, permite uma visão de construção de cidadania, de autonomia e de crítica, extremamente relevantes no nosso dia a dia.

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 possibilita o contato com um universo desconhecido capaz de “quebrar alguns paradigmas” e mudar questões “estereotipadas” quando do tempo de estudo no ensino médio. Para ele, o contato com o universo acadêmico possibilita a construção de uma nova dimensão intelectual e de visão de mundo à medida que também prepara as pessoas para o mercado de trabalho.

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 estudante para que ele se entenda também como sendo sujeito histórico e não tão somente aqueles “atores históricos” vistos como “heróis” que aparecem nos manuais didáticos. Ou seja, a realidade do estudante também faz “parte dessa história”, e o próprio estudante “faz parte dessa história também” (Professor Cronos).

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 destaca como tendo sido capaz de fazer dela uma “boa profissional”. A interlocutora até expõe elementos pós-formativos como elemento complementar a esta formação, afirmando ter participado de alguns cursos para se qualificar profissionalmente, sem mencioná-los especificamente.

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

### **3.2.2 Formação profissional em história e o saber ensinar**

Estudiosos da educação como Tardif (2008), Perrenoud (1997) e Brito (2007), entre outros, 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 magistério, haja visto que compõem um repertório diferenciado 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 a gente só encontra na sala de aula, é muito importante. Na universidade, a gente encontra a didática, a metodologia que é muito importante. Sem falar que a gente pega professores que passam a incentivar a gente para que a gente 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 a gente aprende mesmo a dar aulas (Professor Apolo).

Analisando os dados levantados podemos observar certo grau de semelhanças entre as respostas, apesar das particularidades das reflexões elaboradas pelos interlocutores da pesquisa. O professor Apolo apontou que para ser um bom profissional é preciso que se busque um suporte teórico que só se encontra na formação universitária, inicial ou continuada, no contato com os diversos teóricos da área de formação, mas também nas reflexões e nos debates levantados em sala de aula pelos professores e pelos estudantes. E complementa afirmando ser “inegável” e “importante” o papel da parte “prática”, aquele fruto da experiência construída na sala de aula.

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 se efetiva na vivência 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 que passam a incentivá-los a ter bom desempenho na vivência 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 compreendendo a esses cursos, também, um aspecto bacharelesco. Com isso, o que se observa é uma “relativa” secundarização das disciplinas de caráter 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 importante as leituras que a gente 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, separados ou ao mesmo tempo. [...] Foi na prática do dia a dia que eu aprendi a dar aulas mesmo, mesclando aí os dois conhecimentos.

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 teóricos e metodológicos, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes didáticos e pedagógicos), o professor Belarofonte atribui ao campo prático do exercício do magistério como *locus* privilegiado de sua formação, pois para ele foi “errando” e “acertando” que aprendeu a dar aulas. Para ele, foi na prática do dia a dia que “aprendeu” a dar aulas, mesmo que “mesclando” conhecimentos teóricos, metodológicos, didáticos, práticos e os conhecimentos experienciais (TARDIF, 2002, 2013).

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:

“ Na realidade, se eu não tivesse feito um curso superior, 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 dá 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, a gente percebe que lá na universidade, a gente poderia sugerir algumas mudanças que seriam bastante interessantes que acontecesse, sobretudo, na quantidade de aulas práticas 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. [...] 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 estudantes.

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 quando ele afirma ser ela “base” e “imprescindível para a formação” universitária. Para o professor Cronos, este espaço de formação acadêmica interage de modo especial, como referencial, para a 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 se apoiando 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.

Cronos, trata-se, conforme referido anteriormente, de um profissional que não fez investimentos na autoformação via cursos de pós-graduação, *stricto* ou *latu sensu*. Com isto percebemos ainda que, embora tenha terminado seu curso há quase três décadas, os conhecimentos gerais para o exercício 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 experienciais é apontada pelos docentes pesquisados como primaz para o exercício do magistério, porque é por ele que os professores se tornam “blindados” 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 saberes, por si só, 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 emergem os saberes com vistas à formação cidadã e autônoma de todos ali envolvidos (CASTANHO, 1991). Reforçando esta análise, o professor Cronos pondera que tem conhecimentos que só é vivenciado no espaço prático e concreto da experiência profissional da sala de aula trabalhando junto com os estudantes. 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, constroem ou estão em constante processo de (re)construção de 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 referências do trabalho docente articulando-se a conhecimentos teóricos para responder satisfatoriamente às 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 Deméter: “A minha formação acadêmica 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 aprendi”. (Professora Deméter).

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, lhe possibilitou o domínio metodológico 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. Assim, afirmativas como “foi na prática de ensino que realmente aprendi a dar aulas” e “foi dando cabeçadas em sala de aula que realmente aprendi”, a professora Deméter reafirma uma compreensão já “estigmatizada” pelos demais sujeitos pesquisados. Entenda-se por “estigmatizado” a certeza que os professores pesquisados tem sobre ações ou situações baseadas nas evidências por eles vivenciadas cotidianamente na sala de aula como docentes.

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 práticas. 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 e seus dilemas e dilaceramentos.

Os dados analisados permitem inferir que o exercício da docência compreende um conjunto de saberes e conhecimentos acumulados ou vivenciados em locais e situações distintas e muitas vezes interconexos (GUIMARÃES, 2004, TARDIF, 2008), 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.

### **3.2.3 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 produzida no campo de atuação prática diante dos dilemas vivenciadas na sala de aula ou em cursos como os oferecidos pelos programas de pós graduação *strito* 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:

“ Sobre os investimentos formativos ao longo da carreira docente em história, 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, em que aprendemos como avaliar o estudante. Particpei 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.

Analisando a fala do interlocutor da pesquisa à respeito da categoria de estudo “investimentos formativos”, 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-PI), 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. Na sua fala, nos chamou atenção a quantidade de cursos de pós- formação feitos pelo professor terem sido custeados pela SEMEC, demonstrando a 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 para se alcançar a mudança de classe e, conseqüentemente, de melhoria salarial junto à instituição com a qual o professor mantém vínculo funcional, através da progressão funcional no seu plano de cargos e carreira.

O professor Belarofonte apontou indicativos de pós- formação relativamente modestos, o que lhe trouxe algumas lacunas no domínio de determinadas categorias de estudo ou componentes teórico- metodológicos, do “estado da arte” na prática docente na atualidade.

“ Na verdade, foram poucos os investimentos formativos ao longo da carreira docente em história. Para ser sincero, foram poucos. Isto se resumiu à participação em alguns seminários e cursos rápidos, mas nada assim formal, no sentido de uma especialização, por exemplo, isto eu não fiz. Eu me formei e caí 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 a pós-graduação. E, hoje, eu realmente sinto muita falta. Mas, ao mesmo tempo, como eu estou encerrando a carreira e não pretendo mais continuar como professor quando eu me aposentar na escola pública, então eu deixei de investir nesta autoformação. Nós procuramos sempre fazer uma autoavaliação, 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 de pós-graduação e aperfeiçoamento para o magistério acabou se resumindo à participação em alguns seminários ou em treinamentos rápidos. Embora tenha apontado não ter feito cursos de pós-graduação 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 a cursos do tipo *lato sensu* no processo pós-formativo do professor, definindo-o como “formal”, 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 o interlocutor do estudo categorizou como “formal”, tipo de curso de pós-graduação ou formação continuada, aquela feita sob a organização de uma instituição com vista a produzir novos conhecimentos, saberes e estratégias didático-pedagógicas para o exercício do magistério, o interlocutor reconhece seu papel, importância e significado positivo e, portanto, necessário. 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 importante levantado pelo interlocutor foi o fato de muitos profissionais da docência logo ingressarem no mercado de trabalho, condição esta que leva alguns docentes a secundarizar o processo de formação continuada através dos cursos “formais” 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-graduação. Merece destaque ainda na fala do interlocutor, o reconhecimento de que a falta de investimentos no processo de pós-graduação pode causar lacunas na prática pedagógica, lacunas estas forjadas naquilo que o professor diz ter sido criada

por sua própria omissão. A este respeito expôs o interlocutor ter “entrado de cabeça” no mercado de trabalho, fator gerador de carências de saberes da pós-formação (Professor Belarofonte).

O ingressar imediato no mercado de trabalho emerge como fator que dificulta a participação em processos de formação continuada do docente, porém pode produzir a formação continuada informal através dos saberes práticos, estimuladores de saberes experienciais acumulados ao longo do exercício do magistério. O ingresso prematuro no mercado de trabalho pode produzir ainda outro problema bastante comum ao profissional da docência que é o acúmulo de tarefas em que os professores começam a trabalhar quando ainda são acadêmicos do curso de licenciatura. Em muitos casos, 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 *pela e na* graduação o que acaba por repercutir na atuação deste professor em sala de aula.

O professor Belarofonte, embora não tenha feito investimentos em pós-formação ou formação continuada através de cursos de média ou longa duração, tem se mostrado bastante preocupado ao longo da carreira com sua profissionalidade, via processos reflexivos do que deu certo ou errado na ação prática da docência, procurando sempre fazer uma autoavaliação, buscando detectar os erros, as falhas, e, quando detectados, procurando corrigi-los, objetivando melhorar sua prática docente.

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 estar sempre bem informado dos fatos históricos presentes, sempre fazendo uma relação com o nosso país.

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

O professor Cronos, assim como os demais componentes do estudo, aponta valor significativo aos saberes e conhecimentos obtidos em processos pós-formativos como

elemento enriquecedor e, conseqüentemente, transformador da sua prática docente. Aponta ainda o interlocutor que o profissional da docência deve estar cotidianamente buscando construir novos conhecimentos tanto 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 a indagação dos investimentos feitos na carreira docente:

“ 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 estudante bom se formando e os professores do programa terminam optando por estes estudantes. Pois, muitos deles já têm bolsas de iniciação científica e isto influencia muito.

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- formação do tipo especialização ou mesmo mestrado. A professora expôs sobre sua vontade de ingressar numa pós-graduação e fazer o Mestrado em História, no entanto apontou que o ingresso em cursos dessa natureza é difícil, o que impossibilitaria o seu ingresso no programa. Para a professora, o fato de os professores do programa terem preferência pelos estudantes que acabam de sair da graduação aponta como sendo outro motivo forte para que a mesma não tente se submeter ao processo seletivo. Para a professora Deméter, esta preferência estaria atrelada ao fato de muitos destes estudantes recém-saídos da graduação rapidamente ingressarem no mestrado em razão de eles já terem passado pela experiência de iniciação científica o que acaba influenciando em sua aprovação nos programas.

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 estudantes 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- formação como mecanismos de produção de saber e valorização de profissionalidade. Assim, uns fazem e outros não. Para aqueles que não fizeram, fatores como o ingresso

premature no mercado de trabalho, ou ainda, o longo período de afastamento do universo acadêmico, acabam colocando estes professores diante da pós-formação apenas através e a partir das experiências práticas vividas cotidianamente em sala de aula.

### **3.3 Eixo de análise 03: a prática pedagógica e as concepções de ensino e de aprendizagem**

O quadro abaixo 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.

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

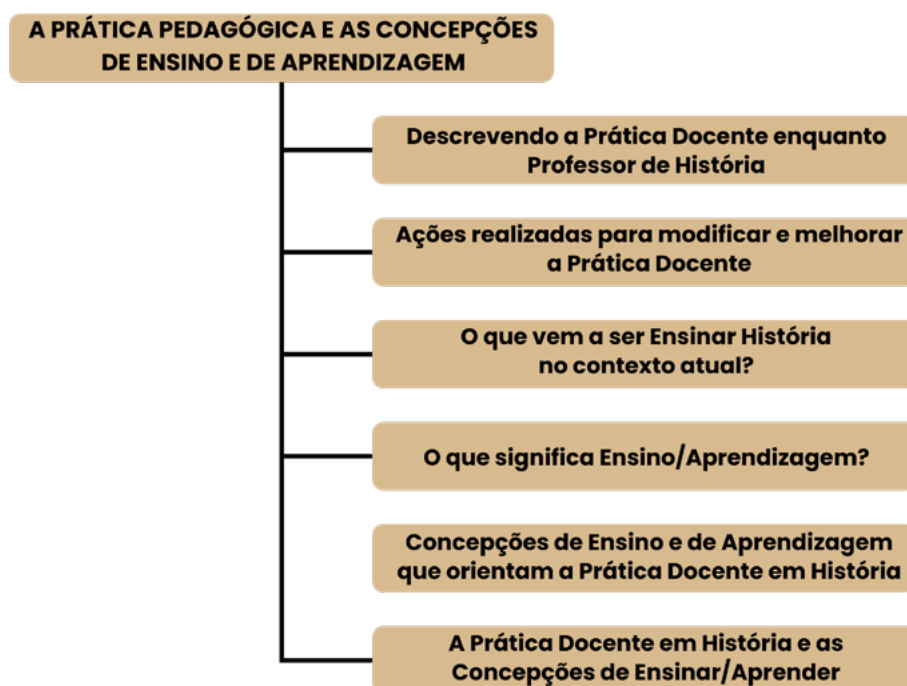


ILUSTRAÇÃO 08: Categorias analisadas no eixo indicador: Práticas Pedagógicas e Concepções de Ensino e Aprendizagem

Fonte: Dados da Pesquisa/instrumentais de construção de dados empíricos: entrevistas e formulários

O terceiro e último eixo de reflexão deste capítulo, consiste na descrição das práticas pedagógicas dos interlocutores da pesquisa enquanto professores de História no Ensino Médio na Escola Liceu Piauiense. As análises das práticas pedagógicas descritas pelos professores passaram obrigatoriamente pela reflexão de duas questões centrais: como você descreve sua prática docente nesta escola enquanto professor de história? E, o que

you've been doing over the years of teaching profession to modify your pedagogical practice in the sense of producing improvements in the teaching and learning process?

Another point of reflection from this chapter, still about the third axis of analysis, is with respect to the description of conceptions of teaching and learning underlying pedagogical practices of our subjects of research. This reflection necessarily passed through the reflection on the following points: a) what is teaching history in the current context considering that formal (school) education is a constant action of the teacher? b) what does teaching/learning mean considering the relationship between teaching/learning? c) how do conceptions of teaching and learning orient your teaching practice? E, in the end, d) how do you characterize your pedagogical practices in what concerns the conception of teaching/learning?

### **3.3.1 Descrevendo a prática docente enquanto professor de história**

The description of the teaching practice by each interlocutor of the research did not characterize as something relatively easy, since it was necessary for the teachers to describe their pedagogical practices that are more used and that, in some way, presented positive results in the function they exercise. Part of the difficulties in pointing out defining or characterizing elements of their practice remained exactly in the need to reflect on their profession in a more systematized way. This same difficulty of systematized reflection on the teaching profession was found in the production of data for the construction of narrative diaries of the classroom, since they required from the researched teachers not only the memory of situations *sui generis* of the daily profession, but also reflection on the learning experiences that are constantly lived in their professional practice.

We still perceive that describing these practices is quite close to the difficulties of the teachers in pointing out virtues or defects inherent to the exercise of the profession or to the teacher himself as a person, leading to the consideration of the difficulty of dissociating both: the teacher and the person and vice versa.

The question raised with a view to defining or characterizing the teaching practices of the history teachers of the Liceu Piauiense was "how do you describe your teaching practice in this school as a history teacher?". The answers pointed out reflexive difficulties as we have already affirmed and they got confused conceptually between methods, techniques and strategies of teaching. In the end, the general understanding of all of them ended up being



apontadas pelos interlocutores como práticas pedagógicas docentes construídas para o exercício positivo 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 estudantes como jornais e revistas. Eu faço seminários e procuro também usar a TV Escola. [...] A gente 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 na execução da minha carga horária. Não quero dizer que ninguém não cumpre, mas eu procuro cumprir minhas responsabilidades. A escola poderia fornecer mais recursos para nós, porque, às vezes, a escola procura desenvolver certas atividades que estão de acordo com os nossos conteúdos. Às vezes queremos promover uma atividade que está de acordo com os nossos conteúdos e a escola não disponibiliza recursos, por exemplo, de uma aula-passeio. Às vezes, também a gente desenvolve projetos e não ganha nada por aquilo. Então acontece isso aí. Existe um projeto aqui que eu quero desenvolver posteriormente à nível de mestrado em que eu visio 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 escassos, mas são mais fáceis de se conseguir do que 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 sequer participar de palestras porque não temos recursos. A escola não tem recurso sequer para funcionar como deveria, e, assim, nós não temos como executar os nossos projetos. Para trabalhar, o professor tem que estar motivado, ele tem que estar motivado, e nós não temos essa motivação em forma de recursos. [...] você imagine uma aula em que, por exemplo, você possa levar seus estudantes 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. Feitas estas observações, vejamos como se autodefinem 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, define suas estratégias de ensino, assim como também, as metodologias e

as ferramentas que vai utilizar. Assim, panejar, buscar informações, recorrer a revistas e jornais, ou mesmo fazer seminários, diz do professor, não só do seu engajamento ou comprometimento, mas também das estratégias e recursos a aplicar para melhor realizar suas aulas.

Para o professor Apolo, deve ser constante a necessidade do profissional da docência de procurar repensar 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 assim atingir resultados positivos junto à sua clientela.

Apolo aponta ainda a necessidade do compromisso e engajamento 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 de carreira 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 e hereditariedade. Dali transformava-se este cargo em *locus* de privilégios de um grupo reduzido de pessoas, mais para interesses particulares do que coletivos. Daí vem a “representação” negativa do servidor público como agente não comprometido com a função pública e com o erário público.

O professor Apolo aponta ainda como condição da melhoria da atuação docente a disponibilização de recursos, seja de ordem financeira ou mesmo técnica. Pois, para ele, 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. Por exemplo, querer promover uma atividade que está de acordo com os conteúdos e a escola não disponibiliza recursos.

Nas reflexões do professor Apolo observamos ainda o desejo (ou ansiedade) de “recompensas” pela realização de atividades didático-pedagógicas mais dinâmicas e interativas ao assim se expressar “às vezes também a gente desenvolve projetos e não ganha nada por aquilo”.

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 estudante na sala de aula se tivessem mais recursos

financeiros, como é o exemplo das aula- passeios, estratégias muitas vezes difíceis de serem realizadas porque esbarra na questão financeira.

Já 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 as adquiri. Então, a escola, [...] sofre tantas carências, o professor pelo salário que tem, ele não tem como fazer, 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. 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 estudantes.

O professor Belarofonte ao refletir sobre sua prática, a enquadra como tradicional, sobretudo por não ter conseguido incluir nas suas estratégias de ensino e aprendizagem, 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 acabou por implicar o conceito de professor tradicional, ou ainda de sua aula como tradicional. Assim, seja pela ausência de investimento ou de tecnologias, ou mesmo pelo fato de não ter utilizado cotidianamente novos equipamentos, sua formação e atuação acabou sendo “forjada” no campo da aula tradicional.

Para o professor Belarofonte, a carência de recursos financeiros e tecnológicos, somados à ausência de investimento em treinamentos dos professores por parte do sistema estadual de educação acabam por comprometer suas práticas pedagógicas e assim o professor acaba por ficar impossibilitado de melhorar suas aulas, tornando-as pouco atrativas para os estudantes.

O professor Cronos considera 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 estudante traz consigo toda uma carga sociocultural, 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 “que transmitir” conhecimentos é fazer o estudante construir seu próprio conhecimento, pensamento, e esses estão indissociavelmente ligados à vivência do estudante, ao mundo do estudante.

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 de estar buscando se qualificar em cursos de pós-graduação, uma vez que o profissional da docência tem que estar preparado para as exigências do mundo frente às mudanças aceleradas que transforma “coisas” relativamente novas em obsoletas.

Para o professor Cronos, a cada ano, as exigências que envolvem a ação do magistério são diferentes, cada estudante 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 “que transmitir” conhecimentos, é fazer como que o estudante construa seu próprio conhecimento. Por ele, o estudante teria autonomia e criticidade frente ao contexto em que vive, já que estes saberes por ele construído estão indissociavelmente ligados à vivência e, portanto, ao mundo do estudante.

A professora Deméter analisa da seguinte forma a sua prática docente:

“ Como leciono nesta escola há muito tempo, considero a minha prática de ensino boa, pois estou sempre ensinando meus estudantes de forma a prepará-los para o vestibular e para a sociedade, para uma formação cidadã. [...] Eu ministro minha aula procurando trabalhar em cima daquele ponto que os professores de outras escolas privadas estão trabalhando. Procuo trazer mais informações para os alunos, de colocar tudo ali para que eles se sintam melhor e sintam mais prazer em estudar. Eu procuro deixar minha aula toda organizada, toda esquematizada, procurando recursos, procurando mais conhecimentos para eles. [...] Eu procuro na medida do possível ministrar uma boa aula para eles, tentando sempre fugir daquela aula tradicional de quadro e pincel. A gente trabalha muito e a gente tem que dar uma aula diferente, colocar coisas diferentes. Porque se não, já pensou, a gente tem muitos dias de aula, assim a gente tem que diversificar, a gente tem que ministrar aulas diferentes, a gente tem que criar, a gente tem que ter mais conhecimentos, temos de trabalhar com eles de forma diferente, de forma que não fique cansativo tudo aquilo ali.

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 a sua clientela acesso ao ensino superior, à profissionalização, ao mercado de trabalho e à

cidadania. Deméter procura associar suas aulas ao que está sendo trabalhado em escolas privadas, por entender que os objetivos do ensino nessas escolas estão direcionados para os vestibulares. Assim, para ela, é preciso preparar os estudantes do Liceu Piauiense para concorrer com os estudantes das escolas particulares nos vestibulares que permitem o acesso deste alunado aos melhores cursos de nível superior do Estado.

Por fim, 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 estudantes, 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 de “aula diferente” surge da necessidade de aproximar o ambiente da sala de aula ao contexto e ao universo aos quais os estudantes estão imersos fora da escola. Assim, ao tentarem “reproduzir” este ambiente interativo, os professores e a escola acabariam produzindo conhecimentos capazes de serem compreendidos e também aplicados pelo alunado no seu cotidiano prático.

### **3.3.2 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 a seguinte questão: 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 da questão colocada, assim expôs o professor Apolo:

“Hoje eu procuro trabalhar primeiro motivando os meus estudantes. Todas as atividades que eu faço 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 estudantes por nossa conta mesmo. Já que na nossa profissão nós ganhamos pouco mesmo, pelo menos procuramos motivar o nosso estudante 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 estudantes se sintam estimulados e motivados a participarem das aulas. Eu procuro fazer atividades que mexam com a criatividade do estudante. Para que eu possa fazer com que o estudante aprenda mais, eu faço atividades valendo pontos. Eu peço atividades de pesquisa, eu faço seminários, eu faço debates, eu faço diversos questionamentos [...]. Até a TV Escola fechou porque o estudante está em sala de aula. A principal causa disto para mim é a indisciplina dos

estudantes. Tem turma que você consegue desenvolver uma atividade pedagógica, tem turma que você consegue se destacar em relação a 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 estudantes. Você prepara uma aula belíssima, chegando lá você vai é “brigar” com estudante, você é confrontado por estudante, e aí acaba todo o teu ‘pique’ sobre aquela aula. Mas, tem turma que você já consegue fazer um bom trabalho em equipe. Tem estudante 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 estudante, a falta de respeito com o professor e com os colegas, então acontece muito isso aí, isso dificulta muito a aprendizagem do estudante e acaba repercutindo no nosso trabalho. Eu já encontrei bons estudantes. Estudantes que procuram desenvolver atividades motivadoras e que acabam motivando até o professor. Por exemplo, tem estudante que no final de cada aula pergunta, professor qual é o assunto da próxima aula? Qual é o conteúdo para que a gente possa discutir na aula seguinte? Isso parece uma coisa simples, mas já motiva o professor. Puxa, ali tem estudante que já está preocupado com o assunto que vai se discutir na próxima aula. Isto é difícil de encontrar, mas eu já encontrei estudantes assim. E isto é bom porque a gente já vai pronto, motivado, sabendo que o estudante vai questionar a gente. E isto é bom tanto para o estudante como para o professor. Para dinamizar uma aula não depende só do professor, depende também do estudante, pois, o professor assim se sente motivado, imagina o estudante te perguntar alguma coisa, então a gente já vai motivado, a gente já vai preparado para aquilo. E isto é bom porque incentiva o professor a estudar e se preparar cada vez mais. Entendeu?

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 reconstróem 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 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 estudantes na sala de aula, passa pela motivação que o profissional da docência tem que estar constantemente construindo junto ao seu alunado. Para o professor Apolo, uma forma de motivar os estudantes passa por atribuir critérios de avaliação qualitativa às atividades feitas em sala de aula, que requer do estudante atenção e participação, ou naquelas que devem ser respondidas em casa, que requer estudos ou mesmo pesquisa. Por esta avaliação qualitativa, os estudantes não só vêm a responder os exercícios, mas enquanto respondem conseguem aprender os conteúdos.

Para o professor Apolo, os métodos, as técnicas e as estratégias de ensino mais utilizadas são aquelas que buscam a interação professor-estudante-conteúdos, principalmente procurando produzir dialética no ato de ensinar-aprender. Para provocar a materialização desta tripla interação, sugere atividades que provoquem a participação dos estudantes. 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. Para o pesquisado, às vezes se elabora uma aula, entra-se em sala de aula, aplica-se esse plano e sai uma boa aula. Mas, às vezes, ao lado, numa outra turma, de série semelhante, esse mesmo plano de aula não consegue ser executado minimamente e o resultado pode ser uma péssima aula.

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 estudantes. Se numa dada sala de aula encontramos estudantes 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 estudantes que desestabilizam e às vezes nos leva a refletir determinadas ações na prática docente, existem muitos estudantes 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 deseja ser considerada modelo às demais.

Como nem tudo é só problema na escola, o professor também se sente realizado e afirma ter turmas em que consegue fazer um bom trabalho em equipe, pois ali encontra estudantes que têm interesse de questionar, de participar, de debater e estes aspectos facilitam demais e gratificam o trabalho docente.

Para o professor Apolo, o dinamizar uma aula não depende só do professor, depende também do estudante, 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 estudantes, de repente, lhes perguntar algo e o professor não saber. Assim, para não correr este risco, acaba tendo que se preparara 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 a gente vem fazendo, procurando detectar os pontos críticos e falhos, procurando modificar naquilo que é possível modificar. Vou citar um bom exemplo. Neste ano, o estudante 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 retroprojetores, 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 procuramos corrigir no dia a dia. Olha, eu procuro desenvolver seminários, debates. Às vezes, a gente para com aquele assunto específico da aula e começa a abordar certos aspectos do contexto atual da 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 estudante.

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 torno 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. Para Belarofonte, procurar refletir a sua prática constantemente, procurar detectar os pontos críticos e falhos e buscar modificar suas práticas são ações possíveis de melhorar o fazer docente. Ainda para o pesquisado, a proposta de distribuição do livro didático para os estudantes do ensino médio transforma positivamente o trabalho do professor, assim como facilita muito o aprendizado do estudante, já que em se tratando de estudantes da rede pública de ensino, clientela composta por pessoas das camadas sociais mais baixas economicamente, muitos destes estudantes não têm como ter acesso às fotocópias que os professores fazem, e sugerem como material de apoio as leituras obrigatórias e também para pesquisa e a resolução das atividades.



Para o professor Belarofonte, 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 um simples 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 todos 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 fotocópia, 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, estudante e a disciplina bem mais prazerosa.

Assim como já identificado nas afirmativas de outros pesquisados, 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 e mais “liberais” quanto da definição de novos temas ou conteúdos da disciplina. Por outro lado, afirma ainda que, às vezes, os estudantes até estranham aulas diferentes. Acha que os professores estão mesmo é “enrolando” e preferem aquela aula mesmo bem tradicional apresentada por esquemas explicativos em que eles (os estudantes) copiam “todo o conteúdo” para depois estudar. Entenda-se aqui por estudar para o estudante, a busca da “memorização” do que o professor escreveu no quadro ou no que está exposto nos manuais didáticos ou nas apostilas.

Para o professor pesquisado, a adoção de seminários e de debates em sala de aula está atrelada a uma estratégia de ensino da disciplina de história com vistas a “quebrar” a concepção tradicional de que a aprendizagem 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, multiétnico. É necessário vermos a educação como algo que promove a inserção, que democratiza e desperta para a ética e a cidadania.

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. Assim, o profissional da docência tem de passar a acreditar na educação como instituição capaz e responsável pela transformação positiva de uma sociedade, já que é por ela que conseguimos promover a inserção social das camadas mais baixas da sociedade no mundo da cidadania e do trabalho.

A professora Deméter como ação transformadora da sua prática afirma:

“ Procuro sempre pesquisar e me informar a respeito de cada assunto que vou trabalhar. Procuro também relacionar os fatos históricos do passado com os fatos da atualidade, tornando dessa forma a sala de aula mais dinâmica. É pesquisando, estudando, colocando assim algo melhor para eles. Para que não fique aquela coisa monótona, todo dia aquela rotina. A gente tem que 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 a gente pode trabalhar através da pesquisa. Ali você vai ajudar muito o teu estudante para ele deixar de ser tímido. Você tem que mexer com o estudante para ele ter gosto principalmente pela disciplina de história, porque história é tão bonita, é uma disciplina tão bonita, é um curso tão bonito. Às vezes quando eu começo a trabalhar com seminários, eles dizem assim: eu vou fazer vestibular para história. Aí 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. A gente fica discutindo os apontamentos que estamos trabalhando [...] vamos organizar aqui nosso material, qual capítulo você está trabalhando? É tão bom trabalhar com uma pessoa dessa, não é?” (Grifo nosso).

A professora Deméter considera uma 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 se dá pela utilização da pesquisa realizada tanto pelo professor como pelos estudantes. 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 boa estratégia de abordar determinados conteúdos, seria através de seminários, pois através dessa metodologia, o professor pode ajudar o estudante a compreender melhor o assunto e também deixar de ser tímido. Através da utilização dos seminários, o professor “mexe” com a turma levando os alunos a pesquisarem 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 estudante 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”. (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 aos colegas o que está sendo trabalhado, o que pode ser colocado como conteúdo a ser trabalhado simultaneamente, além de sugerir organizar 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 elemento transformador positivo das suas práticas pedagógicas. No caso da reflexão, além de possibilitar buscar construir respostas para situações cotidianamente encontradas na atuação docente, por ela, os professores pesquisados apontaram identificar nesta categoria instrumento de autoformação 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 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 estudantes. 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 coletivo 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, mas também por outros, o ensino passa a ser o lugar da comunicação e também da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem sustentada, é óbvio, em estruturas dialógicas.

### **3.3.3 Ensinar história no contexto atual**

O ensino de história, tanto na educação básica como no ensino superior, parece tarefa sempre desafiadora e 'imbricada' de questões que permeiam cada período ou ciclo de estudo, notadamente, influenciadas pelas concepções de história, de fonte histórica ou de sujeito histórico que reside em cada professor(a) ou mesmo no contexto sociocultural em que o mesmo vive ou atua. Outro aspecto bastante influenciador no ensino de história, emerge da "potência" do Estado, como agente formulador, gestor ou mesmo executor das diretrizes e componentes curriculares vigentes na educação pública ou mesmo privada.

Situado no interior desta "panaceia", 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 e escolar 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. O ensino de história encaminha o alunado para a 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.

Assim, resumidamente, ensinar história seria 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 coletiva como elemento primaz da sobrevivência da espécie humana. Pois, o homem vem se tornando, a cada ano, mais predador de si próprio à medida que se desumaniza em detrimento da supervalorização dos bens materiais, tornando estes bens mais 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? Dada a questão, respondeu o professor Apolo:

“Olha, estudar história no contexto atual é você realmente levar a história para a realidade social do estudante, levar a história para o contexto político do estudante e da comunidade. O professor e o educador têm diferenças: o “professor tradicional” é aquele que faz só jogar o conteúdo para o estudante. Já o “educador” se preocupa com aprendizagem do estudante. Ele se preocupa em saber se o estudante está aprendendo alguma coisa. Por exemplo, quando eu passo uma atividade, eu vou à carteira dele interagir. Eu procuro saber se ele está entendendo, quais são os seus problemas de aprendizagem, a gente se preocupa em saber se o estudante está mesmo aprendendo aquela disciplina. Por exemplo, antes das provas, a gente faz uma revisão para saber como estão os estudantes. É claro que aquela educação disciplinar, ética e moral do estudante, ela vem de casa. Porque se o estudante ele não respeita a mãe dele, se não respeita o pai dele, ele não vai respeitar ninguém. A escola aqui é um complemento, mas a gente faz isto aí com o estudante para que ele, no contexto atual, veja a história como algo importante para a vida profissional dele. É difícil porque a maioria dos estudantes entende a história como disciplina decorativa. Infelizmente, eles ainda têm essa mentalidade e nós estamos trabalhando para acabar com essa imagem da disciplina nos estudantes. É difícil ser professor de história porque a maioria dos estudantes não participa, não está pronta, não são atualizados para debater com você, não estão preparados para questionar a realidade, para questionar aquele fato histórico. Alguns deles, inclusive, não estão nem aí para disciplina. Mas no meio dos muitos estudantes que temos, nós encontramos estudantes que debatem, que questionam, que se preocupam. Isto é bom porque motiva a gente e leva a gente a estudar e gostar da profissão.

A compreensão histórica dos fatos/fenômenos/processos requer o domínio da dimensão do perceber as “coisas” num contexto de “teia” em que, em maior ou menor grau, todas as coisas e todas as pessoas estão inter-relacionadas. À luz do ensino de história, construir no alunado esta compreensão “orgânica”, 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, construída em processos de interação múltiplas com diversos sujeitos e práticas sociais.

Ao afirmar que “estudar história no contexto atual é (...) levar a história para a realidade social do estudante, levar a história para o contexto político do estudante e da comunidade”, de imediato, dois pontos podemos considerar: 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 estudante está situado.

Outro aspecto muito importante observado na fala do interlocutor é o estabelecimento de diferenças entre “o ser educador” e “o ser professor tradicional”, imprimindo 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 tradicional é aquele que apenas joga os conteúdos para o alunado.

Oportuno e pertinente foi a diferença estabelecida entre o ser “educador” e o ser “professor” que o pesquisado apontou, uma vez que o mesmo imprimiu a cada um, sua característica mais peculiar, embora tenha atribuído ao educador uma abrangência profissional, mas também social muito mais complexa e dinâmica.

Para Apolo, o educador é mais completo no contexto escolar já que ele se preocupa com a aprendizagem do estudante e, neste processo, ele também aprende. Ele se preocupa em saber se o estudante está aprendendo e nisto vai reformulando sua prática até atingir este objetivo. Assim, preocupar-se com a aprendizagem do estudante, passar atividade para ele, acompanhar, ir na carteira dele, interagir com ele, inquiri-lo sobre quais são os seus problemas de aprendizagem, representa não só a obrigação funcional, mas o cuidado, o zelo com o estudante, com o ensino e com a educação como um todo formador do sujeito. Outro fator importante observado por Apolo diz respeito à colaboração familiar na formação ética e moral dos filhos como fator potencializador do “bom estudante”. Não que isto seja uma regra, mas como algo que afeta positivamente o fazer docente e a aprendizagem da história.

Para o professor Belarofonte, ensinar história é:

“ [...] antes de mais nada, despertar o interesse do estudante em se conscientizar, em se posicionar como cidadão. Então, antes de você jogar conteúdos e mais conteúdos de história, é preciso quebrar esta concepção e levar o estudante a entender que história nunca foi uma disciplina meramente decorativa e que puxa apenas pela memorização do estudante em relação aos conteúdos. Eu sempre costumo dizer para meus estudantes que nomes, datas são insignificantes na compreensão mais complexa do processo histórico. Eles fazem parte, mas não 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 construído pelo homem, já que a história é uma “ciência 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 estudante que é quebrar essa concepção e levar o estudante a entender que estudar história, não é só estudar fatos passados. Nas minhas aulas de história, eu estou sempre tentando relacionar os fatos passados às 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 estudante tenta compreender e explicar o que aconteceu lá no passado. É exatamente

este encadeamento passado e presente, o que hoje é causa, digamos, amanhã vai ser consequência. Eu costumo dizer, depois que foi implantado este PSIU, programa de seleção de ingresso nas universidades, principalmente na Federal, então eu tenho tentado, logo nos primeiros conteúdos, logo no início do ano, na primeira série, a gente coloca isto, levar os estudantes 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, alterada e 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 reatualizada, podendo receber outra compreensão, uma nova crítica, uma nova releitura e, portanto, ser reescrita.

O professor Belarofonte ao entender que ensinar história no contexto atual é necessário e, obrigatoriamente, forma os estudantes para a cidadania, assume, mesmo sem ter feitos cursos de pós-graduação *latu senso*, o discurso que se tem hoje tanto nos cursos de formação inicial como de pós-graduação.

Tanto o professor Belarofonte, como o professor Apolo, sugerem também a necessidade de romper o “paradigma tradicional” que apregoa que o ensino de história acontece por via da “memorização”. A este respeito afirma ser necessário despertar o interesse do estudante em se conscientizar, em se posicionar como cidadão. Para Belarofonte, antes do professor expor conteúdos e mais conteúdos de história, é preciso que ele desconstrua, no estudante, a concepção de que história é uma disciplina meramente decorativa ou mesmo cartesiana (no sentido de que pode ser aprendida via memorização e de forma linear temporalmente) o que exige apenas uma boa memória do estudante.

Ao afirmar para seus estudantes que a memorização de nomes e datas são “insignificantes” para a compreensão mais complexa do processo histórico, pois o mais importante é o estudante se situar enquanto agente participativo, crítico, reflexivo, ato exclusivo da condição humana (condição esta que precisa ser vivida humanisticamente todos os dias), o professor cria a possibilidade de se (re)pensar o ato de ensinar/aprender, não só como ato de capturar à luz do conhecimento determinados saberes, mas da educação como ato formativo do sujeito naquilo que lhe é peculiar: a humanidade como prática igualitária, fraternal, solidária, ética e moral.

Assim sendo, 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 maior ou menor grau, tem uma relação direta com o que o próprio aluno é hoje.

É mais complexo ainda porque temos de levar o nosso alunado a compreender os fatos/fenômenos/processos históricos buscando considerar os elementos constitutivos da cultura daquela sociedade estudada. E isto é muito difícil, pois o estudante, além de não conhecê-la em essência, está “contaminado” pelos elementos culturais do seu tempo/espço social presente, portanto de sua época. Ou seja, corre-se o risco de, equivocadamente, o estudante 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-vem”), que só a história domina, que o estudante constrói sua compreensão do que aconteceu no passado. É por ele que o estudante tenta encontrar explicações do hoje no ontem e, assim vai compreendendo este encadeamento, “o que hoje é causa amanhã vai ser consequência”. Assim, por uma compreensão processual da história, o estudante passa a perceber que “a história não é algo parado, ela é dinâmica e está se renovando sempre”.

O interlocutor externaliza a preocupação em demonstrar para o alunado que o que foi verdade absoluta ontem pode ser considerada uma mentira hoje, ou seja, a compreensão dos fatos pode ser modificada, alterada, atualizada, fazendo assim do humano um ser histórico, agente principal da história, produtor de uma historiografia não eterna, não imutável, portanto subjetiva. Sendo, portanto, o homem um ser subjetivo, então, logo a história, construção sua, também é subjetiva. Condição que não a altera radicalmente, mas que pode ser reatualizada, pode receber outra compreensão, uma nova crítica, uma nova releitura e que, portanto, pode ser reescrita.

Já para o professor Cronos, parte das dificuldades de ensinar, mas também de aprender história, concentra-se na concepção de aprendizagem que o estudante traz frente à disciplina de história. Dessa forma afirma:

“ Ensinar história é principalmente fazer o estudante descobrir que ele faz parte, é protagonista, sujeito daquela história que estudamos nos manuais didáticos. 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 estudante, 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 estudantes. É difícil ser professor de história porque a maioria dos estudantes não participa, 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 estudantes que debatem, que questionam, que se preocupam. Isto é bom porque motiva a gente e leva a gente a estudar e gostar da profissão.



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 poder fazer o estudante descobrir que o que ele faz também é história, que ele é protagonista, sujeito da história que estudamos nos livros e manuais didáticos. 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 estudantes 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:

“ Ensinar história nos dias de hoje é relacionar os fatos históricos do passado com os fatos da atualidade, tornando assim a aula mais dinâmica. [...] Ensinar história é questionar, é colocar mais conhecimentos, é dar uma boa explicação para eles. Seja como professor de história ou como estudante, você tem que estudar muito, pois a leitura é riquíssima, se você pratica a leitura você é riquíssimo em conhecimento. Então, nós temos que dizer para eles terem mais engajamento dentro da leitura, pois, na história tem muita coisa bonita, dentro dos livros tem muita coisa bonita. Eu faço é muito estudante gostar de história, olha vocês começam com 20 minutos, com meia hora, com 40 minutos. Quantas vezes eu digo para meus estudantes: 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.

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 do presente. Por esta contextualização, o professor torna a aula mais dinâmica e o estudante pode passar a gostar da disciplina à medida que se entende como partícipe dela. Avançando na análise da questão, a professora afirma ainda que “ensinar história [...] é questionar, é colocar mais conhecimentos, é dar uma boa explicação para eles”.

Para a professora Deméter, não é fácil gostar da disciplina de história, pois ela exige tanto dos estudantes 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 e diversificada, pois, seja como professor ou como estudante, a abrangência de leitura nesta disciplina “é riquíssima” para aqueles que a praticam, sendo o livro/leitura um lugar de descoberta de “coisas bonitas”.

Ao propor que os estudantes iniciem lendo 20, 30 ou 40 minutos por dia ou que os estudantes acordem de madrugada às 4 horas da manhã para estudar, a professora emprega mecanismos didático-pedagógicos que incitam a sua clientela a ler mais e dessa forma levá-los a gostarem da disciplina. Para a professora Deméter, levar os estudantes 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 estudantes na sociedade atual.

### 3.3.4 O que significa ensino e aprendizagem?

No ambiente escolar formal, o processo de ensino aprendizagem é dado como algo dinâmico, complexo e multifacetado pelo conjunto de elementos e circunstâncias que o caracteriza. Deste modo, é subjetivo, se não impossível, determinar a quantidade de variáveis que podem exercer influência sobre este processo. Como se não bastasse, fatores como o turno, a série e até as condições socioeconômicas da 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 questioná-los a respeito do conceito, ou dos conceitos, que eles carregam do que significa ensino-aprendizagem. Buscando dialogar com a compreensão destas categorias junto aos sujeitos da pesquisa, lançamos o seguinte questionamento: considerando a relação ensinar/aprender como um processo dinâmico, complexo, multifacetado e polissêmico, o que significa ensino/aprendizagem para você?

O professor Apolo expôs:

“Aprendizagem, significa transformação. Uma transformação do estudante em seus aspectos intelectuais e até de postura frente à sociedade. Porque se ele se transformou, se assimilou aquilo, se ele refletiu, então houve uma aprendizagem. Já que aprendizagem é a transformação do estudante, não como um todo, mas também é transformação do professor. Já que a gente aprende muito com o estudante. Não é só o estudante que aprende com o professor, a gente também aprende com o

estudante. Então, é importante essa transformação nossa como um todo. Isto vai facilitar essa nossa maneira de ensinar, mas também de aprender, porque o professor não ensina ninguém, o professor orienta, cabe ao estudante refletir sobre aquilo e transformá-lo. Pois é nessa reflexão, é nessa assimilação que a gente vai perceber se ele aprendeu alguma coisa.

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 conteúdos mínimos colocados pelo sistema educacional oficial e cobrados nos principais concursos de vestibular (ENEM e SISU, FIES e PROUNI) por todo o país. Já os estudantes 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 estudante, ainda que este dependa do ato de ensinar, notadamente, como ação centrada no docente. Neste ato de ensinar e aprender, o professor Apolo aposta na transformação do estudante em seus aspectos intelectuais e até de postura pessoal no dia a dia. Assim, se o estudante 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 “houve aprendizagem”. Assim, para ele, esse processo de transformação no estudante não acontece imune à vontade do professor. No processo de ensino-aprendizagem, embora o foco dos objetivos pretendidos esteja centrado na figura do estudante, por este processo o professor também aprende. Para estudiosos da educação como Bourdieu (1987) e Perrenoud (1999), é este aprendizado cotidiano que aos poucos vai empreendendo ao docente o “*habitus*” 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 estudante, neste processo o professor também é transformado no seu saber-fazer, já que aprende também com o estudante. 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 os saberes experienciais. Assim, o docente, antes de ensinar, vai orientar o estudante para que ele construa com autonomia seus saberes, cabendo a ele refletir sobre esta aprendizagem com vistas a transformá-lo. Pois é nessa reflexão, é nessa assimilação que o professor passa a perceber se o estudante aprendeu alguma coisa.

Embora compreenda-se o ensinar, dentro de uma perspectiva formadora do alunado diante das situações que o dia a dia pode lhes “desafiar”, pragmaticamente falando, a escola é, por excelência, o espaço da apresentação, exposição e cobranças de saberes e conhecimentos que as ciências da educação lhe impõem como essenciais na formação e no desenvolvimento intelectual humano. Estes saberes são colocados para os estudantes, ano a ano, de forma gradativa e em níveis de complexidade que se agudizam a cada série. Neste contexto, o professor acaba ficando “refém” do ato “quase” que mecânico de passar conteúdos (escalonados por áreas do conhecimento) e isto pode dar a impressão de que ensinar é tão somente o estudante assimilar, “decorar” via memorização estes conteúdos. Na realidade da ação docente, é preciso que este conjunto de saberes e conhecimentos expostos no espaço escolar da sala de aula sejam bem trabalhados. Pois, é por esta 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.

O professor Belarofonte, respondeu sobre o que significa ensino-aprendizagem:

“ Eu entendo que aprendizagem é, exatamente, aprender a refletir, a interpretar, a aprender a estudar, é aprender a aprender. Em nenhum momento podemos deixar o estudante entender que a prender é um pacote pronto. Ele, o estudante, 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 acontece, mas ela é secundária, ela está em segundo plano na educação. O importante mesmo é o estudante 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 incomoda de alguma forma.

O professor Belarofonte aponta para esta questão processual empreendida ao ato de ensinar/aprender, no entanto, assim como o professor Apolo, concentra no estudante um “teor” de responsabilidades maior no processo em debate, apontando as categorias “aprender a refletir”, “interpretar” e “aprender a estudar” como necessariamente obrigatórias ao domínio do alunado. Para Belarofonte, o domínio destas categorias, faz do estudante um ser ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem, não aceitando os conhecimentos oferecidos pelos debates produzidos na escola como um “pacote pronto”. Por esta autonomia e criticidade, o estudante vai aprender verdadeiramente, já que ele é o construtor destes saberes dialogicamente construído com o professor e com os demais colegas de sala de aula (ou mesmo fora dela, *a posteriori*).

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 reflexões, aparece também, a 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 “decoreba”.

Embora repetidas vezes apontado pelos professores pesquisados como um dos maiores fatores negativos no processo formador do estudante, o ensino/aprendizagem por “memorização” apresenta-se como um dos maiores desafios para os profissionais da educação, principalmente em disciplinas “estigmatizadas” como “decorativas” como a história (mas não só ela).

Sobre o que fazer no ato pedagógico com vista a quebrar o paradigma tradicional no ensinar-aprender história, via ‘mnemotécnica’, o interlocutor reafirma a aprendizagem por memorização como secundária, mas não a descarta como algo necessário. Mas concentra esforços no sentido de apontar a importância do estudante de se posicionar como alguém que adquiriu um senso crítico, como alguém que é capaz de interpretar, de refletir, de entender e de capturar cognitivamente a realidade que o cerca. Que é capaz de se posicionar autonomamente em torno de assuntos, temáticas ou questões que o incomodam.

Afirmar que a memorização é importante, mas está em segundo plano, indica, senão desconhecimento, mas esquecimento por parte do interlocutor, já que para a maioria dos nossos estudantes, a compreensão de ensino e aprendizagem ainda ocorre por este mecanismo (a memorização). Não porque o estudante queira, mas porque a aprendizagem por processos reflexivos mais amplos ainda não se consolidou como paradigma dominante no processo de ensinar e aprender nas escolas do Brasil.

Assim como o professor Belarofonte, o professor Cronos também atribui renovação na concepção de aprendizagem em seu alunado. Para ele:

“Aprendizagem significa o estudante aprender a construir o seu próprio aprendizado. É assimilar os fatos, episódios da história, a partir do seu cotidiano, vivência, cultura. Assim, qualquer profissional quando entra na sala e começa a questionar um conteúdo, que começa a trabalhar em cima daquilo que provoca interesse dos alunos, logo a aula muda e você percebe.

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 do alunado. Para o professor pesquisado, o docente tem que ser capaz de perceber se o que está sendo ensinado aos estudantes está sendo

compreendido, ou seja, o professor tem que 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:

“ Ensino e aprendizagem significa sempre estar atualizado com os acontecimentos da sociedade e estar aberta a sugestões. Professor sente, qualquer profissional quando entra na sala que começa a questionar, que começa a trabalhar em cima daquilo que a eles interessam, 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 estudante 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 aprendido para ele.

Pelo que expõe a professora, o processo de ensino e aprendizagem transfere uma carga considerável de domínio perceptivo do mundo a sua volta. Para ela, o docente é responsável direto pela reformulação constante do seu ato pedagógico como estratégia fomentadora de conhecimentos novos nos estudantes. Não acontecendo este aprendizado, o professor deve buscar, imediatamente, outros novos meios para fazê-lo a contento do que demanda, minimamente, o ofício da sua profissão.

Para a professora Deméter aqueles estudantes 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. Primeiro, o professor porque estuda mais para preparar suas aulas e, segundo os estudantes que ganham professores mais organizados e que planejam a sua prática pedagógica.

### **3.3.5 Concepções de ensino-aprendizagem que orientam a prática docente em história**

Como parte das análises do item anterior, concentraram-se 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?”.

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.

Poderíamos recorrer a vários estudiosos da educação para conceituar ou mesmo caracterizar a categoria “prática pedagógica”, no entanto resolvemos aqui apontar um conceito que entendemos ser o mais abrangente e ao mesmo tempo “aberto” para a categoria de estudo aqui questionada aos sujeitos da pesquisa.

Por práticas pedagógicas entendemos o conjunto de ações, recursos ou meios utilizados pelos docentes, pelos quais, os mesmos, planejam, sistematizam e executam o ato docente de ensinar, interagir ou avaliar os estudantes com vistas a produzir mecanismos de assimilação, interação, reflexão e aprendizagem de determinados temas, assuntos ou conteúdos de caráter científico ou academicamente dado como conhecimento necessários no processo de formação dos estudantes nos seus aspectos cognitivos e para o exercício da cidadania e do trabalho.

O professor Apolo diante da questão que lhes cobrava reflexões sobre “que concepções de ensino e de aprendizagem orientam sua prática?” respondeu:

“ Eu a vejo sempre dentro desta concepção transformadora, eu procuro colocar que o estudante 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 estudante a se desenvolver e conseqüentemente, desenvolver o professor também. Boa parte desta ação docente dentro do universo da sala de aula consiste em você criar mecanismos de transpor para o estudante um currículo oficial. [...] Por exemplo, aqui nós temos provas mensais e bimestrais. Na prova mensal, geralmente, eu coloco questões para que os estudantes façam reflexões, para que o estudante possa refletir seu processo de ensino e aprendizagem, para que possa atingir aquela transformação que eu falei. Já na prova bimestral, nós colocamos questões objetivas. Aquelas questões que vão ser cobradas nos vestibulares. Mas também eu coloco questões discursivas, dissertativas para que o estudante possa refletir sua aprendizagem, para que o estudante 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.

O nosso objetivo neste questionamento contempla “captar” no professor a apresentação de estratégias positivas de ensino/aprendizagem e, voltando à análise dos dados, constatamos que uma das formas de perceber este processo de ensino e aprendizagem no alunado passa principalmente pela forma como os docentes ensinam ou incentivam seus estudantes, passando também pela forma dos sistemas avaliativos empregados na escola.

O professor Apolo, ao responder ao questionamento, aponta a necessidade de adoção de uma “concepção transformadora” do alunado, pois, cobra deles 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 dá-se no sentido de conscientizar o estudante que aquele conteúdo vai ajudá-lo a se desenvolver intelectualmente e, neste aprendizado (do alunado), o professor cresce e se desenvolve profissionalmente também.

Para Apolo, colocar nas avaliações questões dissertativas contribui para que os estudantes façam reflexões e que estas melhorem seu processo de aprendizagem de forma que possam atingir a “transformação” que o interlocutor apontou como necessária.

Como o Liceu Piauiense se trata de uma escola de ensino médio, com clientela e objetivos educacionais voltados para a promoção do ingresso de parte de seus estudantes nas principais instituições de ensino superior do Estado, o professor acaba tendo que aplicar os conteúdos oficiais cobrados nos exames de vestibulares. Buscando atender esta cobrança, utiliza-se das avaliações com questões de múltipla escolha e por meio delas procura preparar os estudantes 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:

“ Eu acho que o mais importante é o despertar no estudante 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 estudante tem que ser um construtor do seu próprio conhecimento.

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 estudante como construtor de seu próprio conhecimento é exposto como identificada na expressão “o estudante tem que ser um construtor do seu próprio conhecimento”.

Para o professor Belarofonte, o estudante 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 a gente da sua própria transformação. Esta transformação se materializaria no instante que o estudante constrói o seu próprio conhecimento, resultado da interação, do engajamento e da dedicação ao ato de aprender. Em síntese, num “mergulho cognitivo” nos conteúdos trabalhados na sala de aula ou mesmo nas atividades extrassala passadas pelos docentes.

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 “dialética” ou “aberta” a 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 mesmo o que as necessidades e carências de cada estudante pode representar no seu saber-fazer. Ou seja, a cada aula, a cada sala, a cada série, o professor tem de se adequar ao que dele é exigido, sendo as “carências” dos estudantes o “motor” deste “ajustamento” necessário e fundamental.

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 aberta 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 (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 questões anteriores (item que trata dos investimentos feitos ao longo da carreira no magistério para a autoformação profissional), aponta a questão da pós-formação como elemento essencial na qualificação do docente e, conseqüentemente, da melhoria positiva da educação como ficou evidente ao comparar “o professor de dez anos atrás” aos professores (e certamente recursos disponíveis) na realidade formativa dos “tempos atuais”, que, de certa forma, o obriga a se “qualificar”.

Para a professora Deméter, os investimentos por ela feito ficaram na autoformação, via busca e reflexão de novas informações relativas à profissão e à área de atuação profissional como ficou evidenciado nas expressões “eu procuro me qualificar no contexto da minha aula”, “eu procuro ao máximo dar informações atuais para eles, trabalhando em cima [...] de informações atuais”.

Analisando as falas dos interlocutores do estudo, percebemos a emergência de categorias como “renovação do ensino”, “incentivo” e “conscientização do estudante” como formas capazes de conceituar ensino e aprendizagem, mas também como categorias capazes de fomentar este processo.

### 3.3.6 A prática pedagógica em história e as concepções de ensinar/aprender

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 então para a tentativa de colocar os interlocutores para caracterizá-las. Para tanto, lançamos a seguinte questão para reflexão: “como você caracteriza sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender?”

O professor Apolo respondeu da seguinte forma:

“Atingir objetivos educacionais, é muito difícil, mas em parte, meus objetivos vêm sendo atingidos, pois a gente vê estudantes com uma postura já crítica da realidade social e política. Temos vários estudantes já em universidades, temos estudantes 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. Atingir 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, precisamos de recursos tanto financeiros como pedagógicos na escola para que nós possamos atingir mais objetivos. Eu vejo que a escola concorre de forma desleal com outros elementos fruto do advento da modernidade. Eu acredito que não seja bom para o estudante 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 estudante não consegue perceber sua utilidade. O estudante fica vendo entrar professor e sair professor. [...] Nós precisamos de mais recursos. Precisamos muito de compromisso também de nossos colegas para que isto possa ocorrer. É preciso conscientizar também nossos estudantes da realidade. Não é só aquela realidade virtual, a realidade que eles veem na *lan hause*, porque acham que aquilo é inovação para eles, porque aquilo é um atrativo para eles. Então, nós precisamos atingir nossos objetivos, não todos. Para atingirmos nossos objetivos, nós precisamos melhorar mais as nossas práticas pedagógicas com recursos, com

compromisso nosso. Precisamos conscientizar nossos estudantes. 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 estudantes, 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. Nós precisamos atualizar nossas escolas. Você pode ver que as escolas particulares não são 100%, mas elas estão mais bem preparadas porque têm recursos a mais que a escola pública. Por quê? Ela tem mais como trabalhar com o estudante, 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 dá 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 nós temos recursos mais do que aqui, então além dos recursos, falta nosso compromisso, compromisso das autoridades, para que a gente possa acompanhar essa modernidade, porque lá fora o estudante está tendo mais atrativos para ele. Mas em partes, eu acho que nos últimos anos 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 estudantes, 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? [...] Então, tudo só vai no incentivo para que nós 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 lhe atribui, mesmo sabendo que atingi-los não é tarefa fácil, pois se fossem a educação seria uma maravilha. No entanto, demonstrou ser 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 dissociam. Assim sendo, “ter que melhorar”, “ter que buscar novos elementos”, “ter que conquistar seus estudantes” são indicativos claros da consciência do professor de ter que buscar sempre melhorar a sua prática pedagógica e o seu saber-fazer docente.

Para o professor Apolo, perceber que alguns de seus estudantes estão conseguindo se posicionar criticamente frente à realidade em que vivem, sugere entender que seus objetivos estão sendo atingidos. Para o interlocutor, saber que muitos estudantes seus conseguiram ingressar na universidade é motivo de compreensão do dever cumprido e de que seu fazer docente está atingindo alguns dos objetivos desejados. Para ele, tem estudantes que chegam a fazer vestibulares e cursar História por ter passado a gostar da disciplina por influência de suas aulas ou por influência de 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 todos os seus objetivos, já que no processo de ensino-aprendizagem, atingir todos os objetivos propostos é muito difícil já que “ensinar e aprender não é fácil”. Para atingi-los, precisamos ter 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. Para ele, colabora ainda negativamente para o não sucesso da escola, mais recentemente, o fato de a escola concorrer de forma desleal com outros elementos frutos do advento da modernidade que tornam o seu espaço pouco atrativo para os estudantes. Pensando no atraso da escola frente às transformações sociais e tecnológicas, advento dos tempos modernos, 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 compõem.

O professor Apolo entende que, do ponto de vista do conjunto de coisas que “seduzem” os jovens no que diz respeito ao “gosto” e ao “prazer”, não é bom e nem atrativo para eles ficar horas e horas no banco de uma escola ouvindo aquele “monólogo professoral”. Não deve ser muito prazeroso para o estudante porque fora da escola tem lazer em abundância na internet, nos campos de várzea, em jogos, em passeios, nas drogas, nas 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 estudante não consegue perceber sua utilidade. Ou seja, o estudante fica vendo entrar professor e sair professor sem, essencialmente, perceber coisas importantes acontecerem no universo existencial que os cercam, notadamente, mudando a sua vida em particular.

O professor Apolo acredita que para transformar a educação, para tornar a sala de aula mais prazerosa tanto para professores como para os estudantes é preciso investimentos materiais e nos profissionais da área. Para ele, também é preciso o compromisso dos colegas professores, é preciso conscientizar também nossos estudantes da realidade. Como cita a necessidade do compromisso do professor, o interlocutor exige dos colegas mais compromisso didático e pedagógico. Não pelos próprios professores, mas pelas mudanças que elas podem fazer na vida do alunado.

Das falas até aqui analisadas, é a primeira vez que a categoria “presença da família” aparece como elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem e formação educacional positiva do estudante. 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 estudantes, 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 em que percebemos que no ensino médio, os pais só tomam chegada da escola e dos professores para saberem a situação educacional dos filhos quando os resultados acumulados ao longo do ano letivo se encaminham no sentido da reprovação dos mesmos. Depois de analisar a fala do professor Apolo, podemos verificar que a maioria dos pais ou responsáveis só vai à escola na tentativa de reverter a reprovação (certa) que o estudante (filho) construiu ao longo do ano letivo.

Voltando à questão das estratégias utilizadas pelo professor com vistas a melhorar sua prática pedagógica e produzir assim resultados positivos, objeto da educação escolar, o professor Apolo, embora tenha fugido da análise didática e pedagógica, objeto da questão, apontou que os problemas da educação formal passam pela necessidade de se compreender que a escola tem que acompanhar a evolução da sociedade além dos muros escolares. A escola precisa receber a devida atenção das nossas autoridades, precisa que os recursos a ela destinados sejam de fato nela aplicados. Neste sentido, ele alerta para a necessidade de modernizar, “atualizar nossas escolas” sob o risco de as escolas particulares, pelo fato de estarem mais equipadas e com mais recursos que a escola pública, deterem o controle do conceito de “boa educação” em detrimento da atuação da escola pública.

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 privada), 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 descompromisso com a educação pública apresentando “dupla personalidade profissional”. Ou seja, adotam uma postura docente positiva na escola privada ministrando ótimas aulas, portanto sendo considerados como “bons profissionais” e na escola pública, no entanto, comportam-se como “maus profissionais”, contribuindo, de certa forma, para a “desqualificação” ainda mais do ensino da escola pública, precarizando esta ainda mais.

O professor Apolo se coloca no campo dos profissionais que adotam uma só postura como educador seja atuando na escola pública ou em escolas particulares. Ainda assim, reconhece certa “potência” e superioridade das escolas privadas em detrimento das escolas públicas no que se refere à diversidade e qualidade dos instrumentais didáticos

e pedagógicos que podem ser entendidos tanto na sua perspectiva financeira como também tecnológica.

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 recursos, falta “compromisso das autoridades” para que a escola pública possa acompanhar a modernidade no que diz respeito, notadamente, no acesso e uso de ferramentas tecnológicas. Ainda que se perceba que, nos últimos anos, este fator também tenha melhorado um pouco nas escolas públicas.

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 públicos de ensino, pôde lançar reflexões comparando os dois modelos educacionais. No caso específico deste interlocutor do estudo, já que ele é professor tanto da rede municipal de Teresina, como da rede estadual no Piauí, entende ele que a primeira é melhor gerida e, portanto, apresenta resultados mais positivos que a segunda.

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 estudantes, com bibliotecas. No entanto, do ponto de vista prático, estas mesmas ferramentas também estão disponíveis nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Como que em tom de desabafo o professor também questiona onde estão os recursos do FUNDEB? Para ele, a aplicação destes recursos seriam vitais para o bom desempenho da escola pública.

Retomando a caracterização da prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender, o professor Belarofonte expôs:

“ Tudo passa pelas atividades, pelas avaliações formais, exatamente no sentido de quantificar esse aprendizado em uma nota para esses estudantes, mas, acima de tudo a gente procura é detectar, perceber se o estudante está aprendendo certas técnicas. Não sei se o termo técnica é correto. De certas metodologias, por exemplo, como seminários, trabalhos em grupos, pesquisas, discussões sobre o que os estudantes realizam. Você realiza um conjunto de atividades em sala de aula que te permitem realmente ter uma noção se o estudante está ou não entendendo, se está ou não aprendendo. Infelizmente, a prova é o momento crucial da avaliação do estudante. 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 a gente tente empreender elementos novos dentro do processo de ensino e aprendizagem, por mais que o professor queira ter autonomia para trabalhar

com o seu estudante, esta questão do ensinar-aprender ela é muito refém do professor ensinar para o estudante fazer prova ou do professor ensinar e o estudante estudar apenas para passar de ano. [...] Esta nossa prática diária, esta nossa relação com o estudante, ela não deveria se direcionar exatamente para este ponto, de passar ou não de série, quer dizer, para esta quantificação do estudante. 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 estudantes forem promovidos, até em termos financeiros, os recursos que o MEC transfere para os Estados eles aumentam, então, eles procuram fazer isto, quanto mais estudantes matriculados e promovidos de uma série para a outra, melhor para eles. Então, neste aspecto, isto se torna negativo. Por quê? Porque a formação crítica do estudante, do cidadão, ela perde espaço para a quantificação do estudante por uma nota, com esse objetivo obcecado do estudante passar de ano, de passar num vestibular e cursar uma faculdade. Então, na maioria das vezes, a formação global do estudante, ela deixa de acontecer, exatamente, para que se direcione o estudante para esse objetivo de passar em vestibulares, de passar em concursos e assim por diante.

Das análises feitas pelo professor Belarofonte, várias reflexões podem ser tomadas. Para ele, caracterizar sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar-aprender, passa pela necessidade de rever as atividades e as avaliações que se trabalham com os estudantes, pois embora tendo como foco o ensino fundado na qualidade, o professor tem que quantificar o aprendizado do estudante através de uma nota, pois é por ela que se formaliza a promoção ou retenção de série escolar dos estudantes, em todos os níveis da educação básica.

Para Belarofonte, o professor tem que ficar em alerta para saber se os estudantes estão aprendendo a partir de “certas técnicas”, de certas metodologias didáticas e pedagógicas, chegando ele inclusive a exemplificar o trabalho docente como aplicação de seminários, pesquisas individuais ou em grupos e/ou discussões já que o professor realiza um conjunto de atividades em sala e, portanto, precisa ele saber se o estudante está ou não entendendo e aprendendo.

Sobre as atividades ou estratégias de caráter avaliativo aplicadas a fim de verificar o nível de aprendizagem do estudante, entende ele ser a prova o momento crucial da avaliação do estudante, no entanto critica o fator quântico, resultado desta, pois será este fator “numérico” e não necessariamente qualitativo que vai indicar a promoção ou não do estudante de uma série para a 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 estudante, esta questão do ensinar-aprender termina por levar o

professor a ficar refém da cultura de ensinar para fazer provas e para passar de ano. No caso do Liceu Piauiense, pela tradição, acaba havendo ainda uma cobrança maior, por se tratar de escola modelo e referência do Estado, para que este estudante passe em algum vestibular das instituições públicas de ensino superior do país.

A respeito da importância de o estudante estudar só para passar de ano, estudar somente para ter acesso a uma universidade, secundarizando a função da escola de educar para a cidadania, para o mundo do trabalho ou para a participação crítica e autônoma na sociedade, Belarofonte entende que o próprio professor já internalizou esta cultura como prática diária, menos ainda seria o objetivo último da escola, aprovar ou reprovar o estudante. Em síntese, portanto, o papel da escola é algo mais denso, mais complexo, mais humanístico, sem perder sua condição racional, lógica, pragmática e científica.

Para Belarofonte, o que justifica essa “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 se preocupar com a qualidade. Ou seja, dizer que quanto mais estudantes matriculados e quanto mais estudantes forem promovidos, mais o MEC transfere recursos para os Estados, entende ele ser um aspecto “negativo”, pois, em essência, não seria este exatamente o papel da escola.

Belarofonte acredita que isto ocorre porque a formação crítica e cidadã do estudante, perde espaço para a quantificação do mesmo através da atribuição de “notas” nos sistemas tradicionais de avaliação. Isto acaba tornando os alunos “obcecados” por passar de ano, por passar num vestibular e cursar uma faculdade, se pública, melhor ainda. Porém, nem todos são aprovados nos vestibulares das IES públicas, o que os leva a recorrer às faculdades privadas, mesmo com todas as dificuldades financeiras da família, que por sua vez, recorre ao FIES ou ao PROUNI, sendo que este primeiro, quase sempre, endivida o estudante e a família, e o segundo, é insuficiente para absolver todos aqueles que não foram selecionados pelo ENEM/SISU. Assim, esta obsessão, na maioria das vezes, acaba comprometendo a “formação global do estudante” que deixa de acontecer de forma “orgânica” para que ser direcionada objetivando aprovações em vestibulares ou mesmo em concursos.

O professor Cronos ao refletir sobre sua prática pedagógica no que concerne à concepção de ensinar/aprender, de forma direta expôs: “é uma prática em que essa relação não acontece de forma unilateral principalmente. O estudante 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 dialética e, segundo ele, aprende o aluno com o professor e aprende o professor com o estudante. Este aprendizado estaria fundamentado na troca de conhecimentos e experiências dos atores ali envolvidos, mas também na forma como cada um destes vê e interpreta os fatos históricos, extraindo deles suas representações sociais.

Por fim, quando questionada sobre “a sua prática pedagógica em história e as suas concepções de ensinar/aprender”, a professora Deméter assim se manifestou:

“ A minha prática pedagógica no que se refere a ensinar, eu considero de boa qualidade, pois procuro sempre a opinião de meus estudantes. No que se refere a aprender, estou sempre atualizada sobre novos livros e fatos diversos que acontecem no mundo. Eu ensino a eles para eles serem bons cidadãos nessa sociedade que a gente vive. Eu os ensino até a sentarem. Na hora que eu entro na sala eles sentam corretamente. Depois eu passo para a farda. O estudante pode estudar na escola mais rica, mas se você encontra ele com a farda suja, ele cai um ponto. [...] Então eu falo para eles que no sentar, no vestir, no uso da farda é tudo importante. Eu digo muito para eles: educação vem do berço, mas eu acho que vocês não tiveram berço. 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-os 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 têm 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. Falta família, eles não têm ninguém para orientá-los. Eles não têm referências [...] estão largados. [...] um dia uma 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”. Eu faço isto para incentivar, para motivar. Então, voltando a nossa questão: eu os ensino, para eles passarem, para terem boas notas. Eu digo, olhem quando a gente pega o boletim, não é bonito. Eu digo é muito para eles. Eu faço sempre relação aos meus estudos. Se eu não tivesse um curso superior, eu seria a pessoa mais frustrada do mundo. 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. Eu os ensino para a vida, para a sociedade, para aprender a tratar bem as pessoas. Eu os ensino até a caminhar. Tinha uma menina que não sabia nem caminhar, nem falar. Tem estudante que grita, então eu os corrijo. Eu coloco, vocês têm que estudar o apontamento, vocês têm que tirar boas notas, vocês têm que estudar para o vestibular. Eles são estudantes de 14 e 15 anos, são estudantes 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, os estudantes ficam tudo loucos como tem um monte lá. Se não tem estrutura, é de dar dó [...]. Então eu procuro colocar eles como bons cidadãos para a nossa sociedade e procuro dar o meu conteúdo para eles aprenderem, para eles tirarem boas notas para poderem passar de ano, para terem bom desempenho no PSIU. Eu tenho pego cada estudante ruim. Mas

também eu pego estudante 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 estava a sua cara”. Então assim a gente fica feliz. Mas tem outras coisas, você faz a sua parte aí vem outro e derruba. Se o Liceu tivesse três orientadoras, pois ali é igual a governar uma cidade, lá são mais de três mil estudantes. Ali não é só ficar trancada numa sala [...].

A professora Deméter compreende a sua prática pedagógica, no que se refere a ensinar/aprender, como de boa qualidade, enfatizando a importância de dialogar com os estudantes no sentido de melhorar a partir da opinião dos seus estudantes tanto a sua própria prática, como a aprendizagem do alunado. Diante da afirmativa pontual de que a sua prática pedagógica professoral podia ser definida como “de boa qualidade”, pois percebia este retorno por parte do seu alunado, a professora expôs ainda que o fator “qualidade” no exercício da sua atividade profissional está no fato de procurar estar sempre se atualizando, pesquisando nos novos livros e buscando se informar de fatos diversos que acontecem no mundo ainda que não tenha externalizado esta fonte de informação.

A professora Deméter aponta a sua prática pedagógica como educadora para além da sala de aula buscando formar seus estudantes “para que sejam bons cidadãos”. Segundo ela, sua prática pedagógica passa até por questões da formação pessoal ou familiar, pois até ensiná-los a sentar-se corretamente, a ajeitarem ou a manterem o fardamento limpos viram ação do seu ato pedagógico. No entendimento da professora, embora a escola tenha função formadora, educação também “vem de berço”, atribuindo esta condição ao papel que a família deveria ter com seus filhos, reforçando ou auxiliando o papel da escola.

Segunda a professora Deméter, ela tem de “pegar pesado” para manter o bom nível do ensino e assim manter também sua postura e seu conceito frente a sua clientela. Segundo Deméter, este rigor tem como objetivo colocar os estudantes para serem bons cidadãos. Assim, a sua função de educá-los para a aprovação, para que tirem boas notas, acaba também sendo exercitados, 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 pela qual passam os estudantes já que, por conta do PSIU, eles precisam acumular boas notas desde o 1º ano, já que estas servem como requisito para ingresso nas universidades públicas, a exemplo da Universidade Federal do Piauí.

Assim como apontado pelo professor Apolo, o fator “presença da família” no ambiente escolar aparece na fala desta interlocutora com bastante vigor. Para Deméter, a falta da participação da família é grande na escola pública. Nela, os estudantes não

têm ninguém para orientá-los, além dos próprios professores. Se não for os próprios professores e professoras “eles não têm referenciais, estão largados”. 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 estudantes por não possuírem limites em casa, acabam também se excedendo na escola. Nesta relação mais imediata quem sofre as consequências são os professores, que lidam cotidianamente com esta situação que muitas vezes descamba para formas diversas de violências, restando aos docentes não poder fazer mais do que lhes é posto como função educadora forjada na produção-reprodução dos conhecimentos contidos nos componentes curriculares postos nas áreas do conhecimento que serão cobrados nos exames vestibulares ou concursos.

Deméter chega até a expor o exemplo de uma destas situações que referenciam a falta da família e, conseqüentemente, de afeto destes estudantes por seus familiares, quando expõe o caso da aluna que diz nunca ter recebido um abraço do pai. Assim, restou à interlocutora, estabelecer relação de confiança com a aluna, como deve ser a relação educacional do professor com seus estudantes, para poder lhe dar o abraço afetivo que a mesma reclamava não ter recebido do pai.

Para Deméter, educar e ensinar o alunado também passa pela relação de afetividade, sobretudo com vistas ao estabelecimento da confiança mútua, pois a partir desta confiança o professor pode passar a motivar os estudantes para que reconheçam a importância da educação e da escola em suas vidas. Para Deméter, como consequência deste interesse, o estudante 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”, para aprenderem a “tratar bem as pessoas” e que os ensina até a caminhar e a falar.

Para Deméter, o cumprimento do conteúdo com qualidade, não só estimula e ensina os estudantes, como também os leva a reconhecer o empenho no trabalho do professor. Para a interlocutora, é muito gratificante, quando, nas avaliações dos vestibulares, os estudantes afirmam ter “fechado” a prova de história ou ainda quando dizem que a prova “estava 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 compõem a metodologia do estudo, as práticas pedagógicas

dos professores, assim como 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, o processo auto formador destes interlocutores por meio de suas reflexões sobre os aspectos importantes por eles selecionados e relatados no debate com os dois instrumentais de construção dos dados, entrevistas e questionários.

Por fim, a compreensão de ensinar e de aprender, seja na ação docente para a primeira, seja na ação discente, no caso da segunda, foi o que moveu de certa forma este estudo, buscar compreender até que ponto estas duas ações destes dois importantes sujeitos da escola se coadunam com o pensamento freiriano de ensinar-aprender, qual seja, que educar, não é tão somente o ato de ensinar a ler ou escrever, mas o de aprender a ler e escrever a sua própria história. E isto serve tanto para os docentes como para os discentes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar significado ou ressignificar conceitualmente as práticas pedagógicas de professores e professoras no ensino de história parece tarefa desafiadora, seja no espaço acadêmico, como espaço formador inicial, seja na própria prática em sala de aula, como espaço concreto da atuação docente em qualquer nível de ensino. Mais complexo ainda, se não desafiador, é levar os docentes a se apropriarem da cultura da reflexão da sua prática como cultura de sua autoformação.

Assim sendo, apontar elementos conclusivos do texto “(Re)significando práticas pedagógicas no ensino de história: o/a professor/a diante da reflexão de sua prática”, trabalho este que objetivou analisar o fazer docente de professores de história do ensino médio da Escola Liceu Piauiense, parece condição sempre subjetiva, o que nos leva a entender as considerações finais deste estudo mais como inconclusivos do que, necessariamente, uma conclusão.

Focado na análise das práticas pedagógicas inerentes ao fazer docente no ensino de história, buscou-se ainda identificar as concepções de ensino e de aprendizagem emergentes do ato professoral. Neste percurso teórico e metodológico, confrontamos nosso objeto sob duas perspectivas: de um lado, como a literatura consultada identificava ou caracterizava uma prática de ensino desejável do/a professor/a de história e, a outra, como os próprios professores interlocutores do estudo fizeram expor, na prática, suas impressões de como devem ser o seu saber-fazer docente fundamentadas, acreditamos, no que eles compreendiam como concepções de ensino e aprendizagem desejáveis e/ou possíveis.

Para melhor encaminhar estas reflexões finais, retomamos o problema central do estudo, qual seja, “quais as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas do professor de história do ensino médio da escola Liceu Piauiense?”

O problema central do objeto e os que dele, certamente, derivaram, 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 do professor/a de história e que repercute na constituição de uma prática docente enquanto exercício profissional.

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 uma “renovação” deste ensino tanto na área de história, como nos mais diversos campos de abordagens do conhecimento na escola formal de educação básica. Este “eventual conflito”, acabou influenciando tanto positivo como negativamente no saber-fazer e na prática docente.

Do ponto de vista estrutural, dentre os diferentes fatores “negativos” que interferem na qualidade da educação, pode-se constatar como problemas a serem combatidos 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 da baixa autoestima no docente.

Como elementos positivos, observou-se a consciência sobre a importância da educação e, no interior dela, do exercício do magistério como campo de possibilidade profissional capaz de produzir mudanças profundas e impactantes tanto dos estudantes como da própria sociedade na qual estes estão inseridos. Percebeu-se ainda a docência como atividade laboral capaz de propiciar estabilidade e crescimento profissional, condição esta dependente dos próprios investimentos tanto materiais (verbas, recursos e salários dignos) como imateriais na educação, a exemplo da possibilidade de pós-graduação (treinamentos, especializações, mestrados, doutorados, pós doutoramento, entre tantos outros).

Importante observar que a “empolgação” com as oportunidades eventualmente disponibilizadas no campo da docência, produzem mais euforia, crença positiva e entusiasmos com o magistério, muito mais nos estudantes das graduações ou profissionais recém-ingressos na carreira, do que naqueles/as que já estão no magistério há mais tempo e que certamente já experimentaram na prática as “amarguras” inerentes à profissão docente, assim como pode ocorrer nos mais diversos campos de atuação profissional. Ou seja, no magistério, mas não só nele, nem tudo são “flores”.

Nestas análises finais, buscou-se ainda caracterizar a prática pedagógica do professor de história; b) analisar o(s) paradigma(s) 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 “permanências” e/ou “rupturas” na prática docente dos professores de História.

O que o estudo apontou foi que, no trato das práticas pedagógicas do professor de história, este deve ser um profissional que tem a liberdade de planejar suas estratégias de ensino e aprendizagem, mas que também deve sim ser responsável pelo seu ato

professoral, não como algo particular ou para sua própria satisfação, mas como algo potencialmente capaz de produzir uma ação transformadora das condições de vida dos seus estudantes, das suas famílias, da sociedade e dos contextos em que estes estão inseridos. Todos apontaram entender a educação não só como um campo de possibilidades de humanização dos sujeitos nela inseridos, mas como espaço/tempo de construção verdadeiramente cidadã.

Quando da identificação dos paradigmas que orienta(m) o saber-fazer dos professores de história, percebeu-se uma certa preocupação em se definir como professores renovados, modernos. Como docentes idealizadores e executores de um fazer profissional que atende a contento os anseios dos estudantes e da própria educação como processo de inculcação de saberes, mas também de transformação cidadã dos sujeitos dela dependentes ou nela inseridos, a literatura apontou para muitas “permanências” de um ato docente mais tradicional dos professores de história, ainda que muito esforço seja percebido no espaço acadêmico para uma formação docente ligada à transformação renovada do fazer do professor, notadamente buscando acompanhar o advento das novas tecnologias ligadas ao campo da comunicação e da informática e dos equipamentos que delas derivam, podendo estes virem a ser utilizados em sala de aula e assim produzir processos formativos “positivos” no ensino e na aprendizagem escolar formal. Estes elementos, vistos no contexto do objeto do estudo, conflitam, de certa forma, com o que foi encontrado nos docentes, sujeitos aqui observados.

Quanto à identificação dos elementos teóricos que norteiam a prática pedagógica dos professores de história no ensino médio, observou-se que o ensino de história é influenciado por diversos paradigmas teóricos e metodológicos que moldam a forma como o conhecimento histórico é abordado e transmitido pelo professor e como este mesmo conhecimento histórico é captado pelos estudantes.

Considerando que o texto objetivou identificar as “permanências” e as eventuais “rupturas” do ato de ensinar e aprender história, as permanências foram evidenciadas no ato docente pautado no paradigma “positivista”, ou seja, no ato docente que enfatiza a objetividade e a busca por fatos concretos e verificáveis na construção do conhecimento histórico, numa história possível de ser vista como uma ciência que busca leis e padrões nos eventos passados, imersos num certo “cartesianismo” da história, algo improvável e questionável à luz do revisionismo historiográfico. Do ponto de vista das “rupturas”, o que mais se evidenciou tanto na literatura consultada, como nos dados levantados junto às fontes de pesquisa e mesmo nos dados coletados junto aos entrevistados, foi a possibilidade do ensino de história e do próprio domínio do conhecimento histórico como



instrumento potencializador da formação crítica, cidadã, autônoma, humanística e formuladora de uma força capaz de “forjar” um sujeito “roteirista” e “ator principal” de sua própria história de vida, que por sua vez se conecta aos demais sujeitos históricos em igual potência.

Outro aspecto também observado, foi uma certa “relativização” de aproximação paradigmática dos professores de história como o marxismo. Talvez influenciados pela capacidade e potência da análise das diversas sociedades através de seus elementos de ordem socioeconômica, uma vez que, na perspectiva marxista, o ensino de história, a partir deste paradigma, pode abordar temas como relações de trabalho, luta de classes, desigualdade social, pobreza, acesso à terra ou moradia e transformações econômicas, temas perceptíveis à luz da realidade prática de uma imensa maioria da população brasileira. Temas que sensibilizam a atenção de todos os envolvidos no ato educativo a considerar que todos ali, de alguma forma, se situam em algum lugar destas possíveis abordagens.

As abordagens historiográficas na perspectiva renovada identificadas nos sujeitos do estudo estão ligadas aos “*Annales*”, ao culturalismo e à Nova História Cultural. No caso dos *Annales*, este paradigma possibilita, segundo os professores, uma abordagem mais ampla da história, considerando fatores sociais, culturais, geográficos e econômicos como interligados. Nele ou através dele, a vida e o cotidiano dos próprios estudantes podem ser postos como exemplo para as abordagens mais compreensíveis, críveis, reais, concretas, visto que o ensino baseado na perspectiva dos *Annales* pode enfatizar a longa duração, as estruturas, o cotidiano e as mentalidades históricas, abordagens certamente mais abstratas ou subjetivas, mas, cada vez mais, presentes no estudo da história no ambiente escolar.

Quanto ao paradigma culturalista, apesar das dificuldades conceituais que este possa provocar, o recurso deste nas práticas pedagógicas do professor de história é favorecido pela capacidade de dar ênfase na cultura, nas representações simbólicas e nas práticas cotidianas dos próprios estudantes como elementos essenciais para a compreensão do passado. O ensino de história aqui pode explorar as manifestações culturais, as mentalidades individuais ou coletivas, o imaginário das sociedades e as formas de expressão histórica. Condição possível a todo sujeito, seja ele “macro” ou “micro”, seja ele socioeconomicamente rico ou pobre, todos nesta perspectiva são sujeitos históricos.

Nesta abordagem, o que mais nos chamou a atenção, ainda que muito potente, foi a ausência da temática do feminismo e dos estudos de gênero nas abordagens ou reflexões

dos sujeitos da pesquisa ou mesmo nas carências que estes professores poderiam sinalizar na percepção dos estudantes em seus contextos existenciais, uma vez que durante muito tempo foi negado ou inviabilizado a importância das experiências e das contribuições das mulheres na história, assim como a análise das relações de gênero e das construções sociais relacionadas à feminilidade e masculinidade.

Cabe destacar que os professores de história muitas vezes combinam elementos de diferentes paradigmas para criar uma abordagem de ensino que seja relevante para os objetivos do aprendizado e para o contexto específico da sala de aula. Além disso, a escolha do paradigma pode ser influenciada por fatores como o nível de ensino, o currículo escolar e as preferências do educador.

Por fim, ao se buscar identificar elementos que permitem visualizar “permanências” e/ou “rupturas” na prática docente dos professores de história, as respostas para estas questões revelaram “inovações” e “permanências” colocadas no interior do processo que comporta a formação de professores de história e, conseqüentemente, paradoxalmente, a construção de sua prática pedagógica.

Para se chegar a esta compreensão, buscou-se explicação nos currículos que deram suporte à produção do conhecimento histórico no processo formativo destes profissionais. Nele analisaram-se, 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 nesta 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 e as duas primeiras décadas do século XXI, observando não só a literatura, mas o próprio processo de transformações pelo 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, processo muito forte na segunda metade do século XX no Piauí e no Brasil, nas últimas duas décadas, é impossível não perceber o processo de “renovação” da educação. 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 sentida 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 a sua disposição. Pelo incremento e uso destas tecnologias, a educação passou a contar com ferramentas fabulosas que poderiam encaminhar para um “salto de qualidade”. No entanto, neste campo, alguns problemas ainda podem ser identificados, sobretudo na escola pública, em que estas “novas ferramentas” 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 “professor falante” e do “estudante ouvinte”, ou ainda, do professor que só ensina e do estudante que só aprende (quando aprende), não têm mais validade, embora ainda faça parte do cotidiano da escola brasileira. Um modelo de educação a partir do qual se construa um processo de ensino e de aprendizagem compreendidos numa ótica da dialética e da formação crítico-reflexiva (tanto dos professores quanto dos estudantes) 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 do enquadramento epistêmico, parte significativa destas mudanças no contexto educacional, é fruto do 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.

No Brasil, historicamente, corroboram com estas mudanças, a crítica ao convulsivo período militar e o seu conseqüente “desmantelamento”. Some-se a estes, a construção do processo de “redemocratização” 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 Magna do país, a criação dos novos PCN’s e a nova LDB com a instituição da Lei Nº 9.394/96, e mais recentemente da BNCC, que em essência, apontam os quatro pilares da educação nacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Situando esta gama de transformações ao contexto educacional, estas mudanças são consubstanciadas pelo advento das tecnologias no campo eletroeletrônico e a nanotecnologia, como o surgimento dos computadores, da rede mundial de computadores, da comunicação móvel a distância, das transmissões via satélite, que na sala de aula,

possibilitou aos professores trabalhar, desde os anos de 1980, com ferramentas como aparelhos de TV, vídeo cassetes, DVD, Blu ray, computadores, tablets, smartphones e mais recentemente com uma gama de conhecimentos armazenados em memórias físicas (disquetes, discos rígidos, pen drive) ou abstratas, a exemplo das memórias em nuvem. Compõem ainda estes instrumentais, fruto do advento da modernidade, a utilização de micro computadores portáteis (notebooks) e projetores de imagens (estáticos ou em movimento) como retroprojetores, projetores de slides e Datashow, além da própria internet como fonte inesgotável de acesso ao conhecimento científico, visto que o acervo digital de diversas bibliotecas do planeta está acessível a um clique das teclas dos mais diversos tipos de computadores ou suas derivações técnicas.

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 consequência 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 e também de sujeitos e de atores históricos, já que este novo paradigma não rejeita nenhum tipo de fato, fonte ou sujeito histórico como objetos de suas abordagens.

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 implantação dos TCC's (Trabalhos de Conclusão de Cursos) 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, o incremento das disciplinas ligadas às Práticas Pedagógicas desde o primeiro período dos cursos. 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” a 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.

Por estas, mas por outro conjunto de mudanças, o universo educacional e o exercício da docência apontam certamente para a construção de um 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.

Assim sendo, o processo constante de renovação, reinvenção, reconstrução, reformulação da educação e, no interior desta, do ato de ensinar/aprender 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 a abordagem pedagógica problematizada e contextualizada dos conteúdos, tendo como referência o endereçamento do conhecimento *para* e *com* o estudante. Para isto, uma concepção de método de ensino e aprendizagem articulado à relação entre “conhecimento prévio” (senso comum), “conhecimento científico” (conteúdos do currículo) e “conhecimento escolar” (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 estudantes 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 de 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, ainda que possa contar com uma parafernália tecnológica, assim como também a internet como fonte inesgotável de conhecimentos acessíveis. Esta compreensão de continuidade é reforçada pela permanência do paradigma tradicional a partir do qual o professor concentra saberes secundarizando, em papel e importância, os saberes produzidos pelos estudantes.

Dentro das “permanências” que insistem em estar presentes no cotidiano da sala de aula, em pleno século XXI, podemos observar ainda algumas práticas, embora muito criticadas, de professores que leem um livro atrás de uma mesa enquanto a turma transforma-se

num “campo de batalhas”. 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 estudantes, 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, mas também observando os resultados dos dados obtidos a partir da pesquisa empírica, o que se pode perceber é que a formação acadêmica do professor de História se dá numa perspectiva crítico-social dos conteúdos e sua prática docente apresenta forte influência 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 se estuda numa perspectiva formativa de aplicação de novos modelos teórico- metodológicos, no entanto, recorre-se às velhas e tão criticadas práticas pedagógicas e abordagens historiográficas no exercício da docência lá no chão da sala de aula.

Dois pontos possibilitam entender, 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 e seus resultados 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 9.394-96) e pelos PCN’s de meados da década de 1990; o segundo, diz respeito à situação de desvalorização e rebaixamento histórico da profissão docente, manifestadas nos baixos salários, precarização das relações de trabalho, condição que começou a ser modificada com a Lei 11.494/2007 que criou o FUNDEB e a Lei 11.738/2008 que criou o Piso nacional do Magistério. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito às incertezas frente ao papel da escola e do professor na sociedade em tempos pós-modernos, condição que não se aplica só à escola e suas práticas ou sujeitos, mas que lança incertezas em todas as atividades sociais.

No campo do ensino de História, pode-se observar certa predisposição dos Cursos de Licenciatura Plena em História no Brasil de apresentar aspecto bacharelesco na formação de seus estudantes. Tal 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 a necessidade urgente de “revisão” 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.

No campo do processo formativo do futuro professor de história, tais práticas só contribuem para levar os estudantes a se distanciarem cada vez mais do interesse pela disciplina, uma vez que esta não passa de uma enfadonha aula onde 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 consequência deste modelo epistêmico tradicional de se fazer história, os egressos dos cursos de Licenciatura Plena em História, agora atuando como professores, não conseguem levar seus estudantes a se sentirem atores da História (nem atores coadjuvantes, imagine protagonistas, que é o que são de fato) 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 estudantes, 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 nos programas de vestibulares das três principais instituições de ensino superior público do Estado: UFPI, UESPI e IFPI.

Quanto à observação da atuação prática com os professores 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 à

adoção de uma prática pedagógica centrada numa ação disciplinadora e comprometida com a educação (tanto por estudantes como pelos professores).

Os que apontaram práticas pedagógicas renovadas tiveram dificuldades em caracterizar 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 microaulas aos estudantes (instrumentais didático-pedagógicos não tão novos assim).

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 se definem sob a perspectiva explicativa tendo como currículo os conteúdos definidos pelos programas de ingresso universitário oficializados pela SEDUC-PI.

As concepções de ensino e de aprendizagem emergentes das falas dos interlocutores giram em torno da transmissão de saberes previamente explicitados pelo professor, ou ainda, encontrados 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 ou ainda passar no vestibular, ainda que alguns deles se oponham a este caráter quântico ou numérico de atribuir notas aos estudantes, sendo estas notas das provas o elemento definidor de aprovação ou reprovação dos estudantes.

Para os professores pesquisados, a simples conclusão da graduação já foi motivo de diferenciação (deles) no mercado de trabalho, no entanto, reconhecem que hoje ela não é mais suficiente para o exercício 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- formação, 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 estruturais, 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 tem sofrido transformações epistemológicas significativas. Tais transformações



têm empreendido mudanças na forma de escrever com consequências 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 definem ou caracterizam história.

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 movimento e à transformação) na análise 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, passando a reconhecer a micro-história e atores até então excluídos, como objetos e sujeitos da História. Esse processo passou a ser reconhecido como “culturalização” da História.

No contexto da ação prática, o que se percebeu é que, no cotidiano da sala de aula no ensino médio, uma parte significativa dos professores de história vem 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 há décadas tenta se “libertar” do estigma de “decorativa” e “chata”. Com isto, infere-se que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de história no ensino médio precisam ser mais vigorosamente implantadas como cultura profissional, aproximando-se do paradigma renovado ou revisionista. Ação esta que já acontece de forma vigorosa no campo teórico das ciências históricas e nas ciências da educação nas últimas décadas.

Assim, conclui-se que a renovação do ensino de História, seja na escola *locus* da pesquisa, seja no Piauí ou mesmo no Brasil, é parcial. Nele percebe-se significativa renovação teórica da bibliografia de uso científico ou didático que, por sua vez, não foi acompanhada por uma alteração significativa dos referenciais metodológicos que formam atualmente a prática pedagógica do professor de História. Nela, 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 e reprodução nesta importante área do saber. Por conseguinte, a virada paradigmática na escrita da disciplina história nas décadas finais do século passado 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 se efetive 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, façam parte do contexto histórico dos estudantes, de forma a ressignificar o conteúdo proposto. Desta forma, sugerimos algumas ideias 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 à formação cidadã e reflexiva dos estudantes; c) a história deve ser construída diariamente, a partir do presente compreensível, não só dos professores, mas dos estudantes, pois é com 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 estudante 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, i) a história é movimento, portanto, acompanhemos o movimento da história. E, por fim, j) os estudantes são os principais interessados no que se deve ensinar, portanto, partir das suas necessidades, dos seus saberes ou dos seus locais de fala é essencial.

Partindo deste último pressuposto, diante de uma eventual exclusão/passividade do estudante 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 estudantes, sujeitos possuidores e construtores de novos saberes.

Em suma, a educação de modo geral, e a escola em particular, têm mudado muito no decorrer dos anos, 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, há três ou quatro décadas, se torne realidade.

# REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. (orgs.): **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa/LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica**: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Joaçaba: Roteiro, 2011.
- 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).
- 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 – Uma proposta de formação continuada para professores de Arte. Disponível em <[http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt\\_docs.pdf](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.
- \_\_\_\_\_. **A produção da crença**. São Paulo: Zouk, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus. 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. Ministério da Educação e Cultura. SEMTEC. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2002.

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.

BUENO, Eduardo. Oba! Hoje tem aula de História. **Revista Escola**. Junho/julho, 2004.

BURKE, P. (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales 1929-1989**. A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

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.

CANDAUI, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes. 1988.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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 feitios e circunstância**. 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.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994, vols. 1 e 2.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Lisboa, Difel: 1990.

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 /Jun /Jul /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.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente e Ensino de História. **Revista História Hoje**, v.2, nº4, p. 19-34, 2013. DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.4, n.1, p. 6-23, jan-jun, 2012.

DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e realidade do ensino. **Cadernos Cedex**, São Paulo, n. 8, p. 25-31.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000, p. 183-192.

FELINTO, Erick. **Em busca do tempo perdido**. O sequestro da história na cibercultura e os desafios da mídia. *Matrizes*, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de história**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 79-93, jan-jun, 2008.

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.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 Eed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de Professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- GINZBURG, C. **A macro-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. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.
- GROSSI, E. P.; BORDIM, J. **Paixão de aprender**. 2 Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- GUIMARAES, Selva. **Ensino de História hoje**: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.
- GUIMARAES, Selva; SILVA, Marco Antônio. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4º Ed. Campinas, Papirus, 2012.
- HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins, 1985.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo**: teoria e método. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- HUNT, L. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Filho, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Filho, 1992.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de Professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e para a incerteza. São Paulo: Cortez editora, 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**. Ed. Contexto: São Paulo, 2005.
- 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. UFF, 1994.
- 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.

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

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: Ed. 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 macro-história**. São Paulo. Unesp, 1992.

LEITE, Eudes Fernando; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. **Consciência história e representações**: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. Acta Scientiaru. Education. Maringá, v.36, n.1, p. 75-86, jan/jun, 2014.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34.

MAGALHÃES, Marcelo et. al.(orgs.) **Ensino de História**. Usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

MAGALHÃES, Olga. **A escolha de recursos na aula de História**. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje**: Reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Revista Tempo, vol. 11, nº 21, p. 49-64, ano 5.

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. EDUFPI, 2007. pag. 47-62.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 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.

MONTEIRO, Ana Maria et (orgs.). al. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

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, 52-160, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. O ensino de história no Brasil: 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**. Ed. Contexto: São Paulo, 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](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: Ed. Contexto, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

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.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Historiografia, memória e ensino de história**: percursos de uma reflexão. *História e Historiografia*. Ouro Preto, n.13, dez.2013, p. 130-143.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Porto Alegre. In. Pátio. **Revista pedagógica**. n. 17, mai-jul, 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 Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um modelo**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 Edição, São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIRÓS, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). Experimentos com história de vida. São Paulo: Vértice. **Revista dos Tribunais**, 1988. p. 14-43.

PEREIRA, Danilo Moura; SILVA, Gislane Santos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 10, p. 151-174, 2010.

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.historialocal.com.br>>. Acesso em 25 de ago. de 2004.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008.

ROCHA, Helenice et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

RODRIGUES, Tatiana Claro dos Santos. **Saberes Docentes na Educação Online: a perspectiva da Interatividade**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos Santos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 17-92.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. A Formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In: **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, 1996, pp. 115-128

\_\_\_\_\_; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005. p. 297-308.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SILVA, Alianna Batista da; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. “Ensino de História e memória: construindo releituras do passado, contra a destruição da memória”. In: **Anais Eletrônicos do XVI Encontro Estadual de História ANPH/PB – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande, 2014, p. 1033-1038.

SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

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, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

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.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, 2013, 551-571. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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 Mestrado). UFPI/CCE/ PPGEd. Teresina, 2007.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006, p. 13-33.

VEYNE, P. **Como se escreve a história/Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. UnB, 1981.

VIEGAS, F. J. **Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a**. Lisboa: Plátano Editora. 2001.

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.

## SOBRE O AUTOR



**JURANDIR GONÇALVES LIMA** - Professor Adjunto DEFE/CCE/UFPI; Graduado em Licenciatura Plena em História – UFPI (1999); Doutor em História do Brasil – UFPE (2016); Mestre em Educação – UFPI (2010); Especialista em História Sócio cultural – UFPI (2002); Especialista em História do Brasil – UFPI (2003); Ex-professor efetivo SEDUC-PI e SEDUC-MA e SEMEC – Teresina.

Possui vasta experiência de ensino na rede Pública e Privada de Ensino na Educação Básica e no ensino Superior. Tem estudos na graduação e no doutorado na área de História e Cidades com ênfase em fatos, fenômenos ou processos de modernização das urbes, com estudo concentrado (Tese) na cidade de Teresina entre 1970 e 2000.

No campo educacional profissional, estuda a Formação de Professores e suas Práticas Pedagógicas, com ênfase em História, Ensino de História, Estágio Docente e História da Educação. Estuda ainda as Práticas Pedagógicas Docentes na Educação Básica (Ensino de História) e no ensino superior. Presidente Sindical da ADUFPI – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (por dois mandatos: 2016-2018 e 2018-2020).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8218131282540151>

