



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE HISTÓRIA**

**ITAMARA WESKLA BARBOSA ALVES DE BRITO**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES SOBRE  
O PAPEL DO PROFESSOR**

**CAMPINA GRANDE  
2015**

**ITAMARA WESKLA BARBOSA ALVES DE BRITO**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES SOBRE  
O PAPEL DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentada ao Programa de  
Graduação em História da  
Universidade Estadual da Paraíba.  
Área de concentração: História

Orientador: Prof. Dr. Paula Almeida  
de Castro.

**CAMPINA GRANDE  
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B862p Brito, Itamara Weskla Barbosa Alves de  
A prática docente no ensino de história [manuscrito] :  
concepções sobre o papel do professor / Itamara Weskla Barbosa  
Alves de Brito. - 2015.  
41 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro,  
Departamento de História".

1. Ensino de História 2. Formação Docente 3. Prática  
Docente I. Título.

21. ed. CDD 372.89

ITAMARA WESKLA BARBOSA ALVES DE BRITO

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES SOBRE  
O PAPEL DO PROFESSOR

Monografia apresentada ao  
Departamento de História da  
Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciado em História.

Área de concentração: História.

Aprovada em: 14 / 05 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

*Paula Almeida de Castro*

Prof. Dr. Paula Almeida de Castro (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Valdecy Margarida da Silva*

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus avós, por todo o esforço, apoio,  
dedicação e por serem o meu laço mais  
próximo com o passado.

## AGRADECIMENTOS

Primordialmente, aos meus avós, maternos (vovô Levi e vovó Arlete) e paternos (vovô Chico e vovó Irene [*in memoriam*]), que sempre foram meu ponto cardeal, meu porto-seguro: o maior sentimento de gratidão que eu consegui expressar nessas linhas inóspitas, mas meus mais calorosos afetos em vida.

Aos meus pais que sempre deram o seu máximo, estando ou não ao alcance dos mesmos, para que eu chegasse onde hoje estou.

Aos meus irmãos, Natã, Ítalo, Melissa e Igor, por muitas vezes me lembrarem do prazer que consiste na infância recheada de afetos e brincadeiras múltiplas.

Aos meus tios e tias (maternas e paternas) por muitas vezes me tratarem não apenas como sobrinha, mas como se fosse seu próprio irmão/irmã ali.

Aos meus primos e primas que sempre torceram pelo meu melhor.

Ao meu ex-professor e fiel encaminhador a tal carreira profissional, Alex Alves, pela dedicação e paciência nos meus desesperos acadêmicos e, acima de tudo, ao estímulo histórico, filosófico e artístico: muito obrigada!

À minha amiga, que tenho o prazer de ser orientanda, Paula Castro, por ser a pessoa maravilhosa que é e que me acompanhou desde meus primeiros passos acadêmicos.

Agradeço ao CNPq pela bolsa de iniciação científica que foi de grande contribuição para minha formação.

Aos meus amigos feitos em sala, por todo o carinho e companheirismo ao longo do curso, Naldo, Nayanna, Geovana e Neto, obrigada por tudo. Aos amigos da jornada da vida, Helena, Thais, Juliana, Arthur Rodrigues, Juliana Almeida, por toda disponibilidade e apoio ofertados por vocês. Ao amigo Arthur Andrade, por estar em todos os lugares dos demais citados acima e ainda me apoiar na atuação, aplicação e compartilhamento do projeto científico do qual fazemos parte, de modo que, arrisco dizer, deu no laço, estreitado pela parceria, um nó fraternal.

Ao meu amigo e companheiro de caminhada, Ítalo, pelo seu apoio incondicional e pelo afeto que me dedicou na sua vida. A ele, também, o mérito de me acolher em uma família que, em partes, já tenho como minha.

A todos vocês, meu  **muito obrigada!**

*“Hay hombres que luchan un día y  
son buenos  
Hay otros que luchan un año y son  
mejores  
Hay quienes luchan muchos años y son muy  
buenos  
Pero hay los que luchan toda la vida  
Esos son los imprescindibles”.*

Bertolt Brecht



## RESUMO

O papel do professor mediante a crise educacional que o mesmo enfrenta no seu percurso profissional e pessoal é a temática de estudo apresentada neste trabalho. Este partiu da observação em sala de aula, durante as atividades da disciplina de “Estágio III” do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba. As explicações sobre a realidade docente são pautadas na teoria sobre ensino, formação docente e avaliação, alicerçando as interações entre o professor, os alunos e os processos de ensino e aprendizagem resultante destas. As reflexões do estudo realizado sobre a prática docente apontam divergências entre o ser e o professor, perpassando as vivências cotidianas entre os sujeitos escolares e o pragmatismo curricular. Além de ressaltar a importância existente na união do conhecimento teórico adquirido e a prática pedagógica desenvolvida ao longo da formação profissional, para que assim, o professor passe a assumir uma perspectiva diferente e atue como autêntico educador.

**Palavras-Chave:** História. Professor. Experiência.

## **ABSTRACT**

The teacher's role through the educational crisis that itself faces in its professional and personal path is the theme presented in this work. This study came from the observation in the classroom during the activities of "Estágio III", discipline of the history course at the Universidade Estadual da Paraíba. The explanations of the teaching reality are guided by the theory of teaching, teacher training and evaluation, "scaffolding" the interactions between teacher, students and the processes of teaching and learning resulting from these. The reflections of the study about the teaching practice point differences between the "being" and the teacher, traversing the daily experiences between school subjects and curriculum pragmatism. Besides highlighting the existing importance in the union of the acquired theoretical knowledge and pedagogical practice developed along the professional training, so that, the teacher begins to take a different perspective and acts as a true educator.

**Keywords:** History. Teacher. Experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SIABI	Sistema Integrado de Automação de Bibliotecas.
PCN's	Parâmetros curriculares Nacionais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: UMA VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA .....	14
3	ENTRE O SER E O PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE .....	23
4	A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE INDIVIDUAL .....	31
	CONCLUSÃO .....	37
	REFERÊNCIAS .....	39

## 1. INTRODUÇÃO

Os argumentos desenvolvidos ao longo dos capítulos são frutos de inquietações adquiridas ao longo do curso, contudo, tendo sido neste trabalho mais desenvolvidas até encontrar as devidas defesas nas discussões proferidas por alguns notórios autores e pensadores da área.

A discussão circunda o quanto é essencial e extremamente necessária a miscigenação dos saberes adquiridos na academia, enquanto formação de professores, e a experiência adquirida quando exercida a prática docente em meio ao devido lugar que se colocará o futuro professor: transmissor do saber.

Para tal, o primeiro capítulo, em partes, introdutório, busca abordar aspectos de todo o caminho percorrido pela disciplina de História até findar-se como ciência (sendo este mesmo posto questionado até hoje). Após todo suntuoso percurso, a mesma se consolida de vez no campo dos saberes. Para mais, veio a ter seu posto nos PCN's, ou seja, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo que a História tornou-se obrigatória e devidamente exigido o ensino dos principais aspectos oferecidos pela mesma na educação do cidadão.

Tendo o ensino da mesma utilizada por muito tempo para desenvolver no cidadão aspectos de caráter nacionalista, principalmente durante o período de ditadura militar, buscando, ainda, acabar de vez com a educação de caráter humanista, foi dissolvida essa concepção e instaurado um novo lugar para a História, de modo que a mesma conseguiu acompanhar os avanços tecnológicos preservados nas entranhas de suas memórias, ao longo do tempo.

Perpassando por questões que ressaltam a importância de escolher a devida metodologia pedagógica para que o ensino da mesma se torne mais prazerosa, ainda é lembrado, neste mesmo capítulo, o cuidado em estimular o desenvolvimento do senso crítico no aluno, fator essencial ao ensino de História.

O segundo capítulo gira discussões em torno do papel do professor na conjuntura das condições oferecidas ao mesmo no cenário brasileiro: desde o salário, as condições básicas de assistência ao exercer sua função ou até mesmo a procura pelos cursos de licenciatura nas universidades brasileira.

Dado esse contexto, percebe-se que o “ser professor” vai além do caráter financeiro. Parte de questões ideológicas e otimistas onde o mesmo vai conseguir desenvolver e superar os obstáculos pessoais, emocionais e circunstâncias, tendo em vista que, o professor, é fator crucial nesse processo de produção de conhecimento.

Sendo assim, cabe a universidade inicialmente, demonstrar a realidade que será enfrentada pelo futuro professor, e, para isso, esta disponibiliza na sua grande curricular obrigatória cadeiras como o Estágio Supervisionado, que permite que o futuro docente se familiarize com as práticas pedagógicas na escola pública.

Neste ponto, o terceiro capítulo, perpassa pela discussão da valorização do estágio como importante experiência acadêmica para que se tenha noção do que será enfrentado ao término do curso. Assim, será discorrido ao longo do texto, em forma de narrativa descritiva e em itálico, a minha experiência no Estágio Supervisionado III, na Universidade Estadual da Paraíba, e, ao final, as concepções e autocríticas desenvolvidas ao longo das análises das aulas.

Por fim, defende-se a ideia que o professor de História, assim como a mesma, percorre o mesmo suntuoso caminho para que este se consolide como o ser de suma importância que é, observando desde o que vem a ser o papel do professor, em toda sua máxima conjuntura, até sua trajetória desde a Universidade buscando conseguir miscigenar os saberes acadêmicos e sua metodologia de ensino.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: UMA VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual - com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma (CERRI, 2011).

Segundo o dicionário<sup>1</sup> Ciência (do latim *scientia*, traduzido por "conhecimento") refere-se a qualquer conhecimento ou prática sistemáticos. Por muito tempo, alguns ramos dos saberes (sejam de ordens naturais, físicos ou humanos) foram conseguindo se consolidar como saber científico, ou seja, aquele capaz de ser provado através de um método prático, comportando-se como o esperado dentro de um padrão de sistemas.

Sendo as mesmas nascidas das inquietações feitas por estudiosos (e curiosos) de determinadas épocas, devemos reconhecimento pela consolidação desses saberes como científicos, àqueles que, desde a antiguidade, elaboraram seus conceitos, na busca por respostas, em suas respectivas ciências e épocas.

Tendo em vista que a História, mesmo existindo vestígios de sua existência, como relato dos fatos, desde Tucídides, demorou a se consolidar dentro do conceito de cientificidade<sup>2</sup>. Percebe-se que as demais ciências “devem” um reconhecimento a mesma, posto que ela, em suas linhas, registrara os passos das demais, tornando possível a evolução das mesmas ao que conhecemos hoje.

O presente capítulo circunda discussões acerca do ensino de História e sua devida prática em conforme aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio, servindo ainda da utilização do referencial teórico de autores como Luis Fernando Cerri, Circe Bittencourt e Paul Ricoeur, ícones na discussão sobre História e Ensino de História.

Além dos autores citados, o livro organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, ancora o barco no mar das discussões sobre o posicionamento pedagógico mais indicado como metodologia, através do devido suporte teórico, ao futuro professor.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o%20que%20%C3%A9%20ciencia>. Acessado em: 01 de agosto de 2015.

<sup>2</sup> Tal fato ainda é questionado gerando muitas discussões mesmo na atualidade.

Através do fio das discussões tecido pelas inquietações sobre o ensino da disciplina História, torna-se possível perceber que o papel assumido pelo professor diante dos conflitos existentes na prática de ensino, deve ser de transformador e ponte do saber (ambos na dose certa), porém, antes de qualquer coisa, é um papel que exige muito otimismo e coragem do ser, em ser.

Sabe-se que, durante meados do século XVIII e XIX, a História enfrentou muitos obstáculos para afirmar-se como ciência diante das demais, posto que por essa época fosse dado por científico aquilo que se pudesse provar. Sendo a mesma uma ciência que estuda o ser humano ao longo de um determinado espaço-tempo, haveria muitas mudanças, o que dificultaria pontuar exatamente a prática de estudo da mesma. Uns questionaram o método de análise do estudo; outros, as provas experimentais; e houve ainda aqueles que não acreditaram na cientificidade da história.

Para tal, por muito tempo, a História precisou utilizar dos métodos das demais ciências para se estruturar como tal. A essa fase da historiografia foi dado o nome de Escola Metódica, pelo fato desta ser tratada como “ciência exata”. Uma vez essa fase superada, ela conseguiu seu lugar de destaque e desde então vem se modificando e se aperfeiçoando ao longo das escolas historiográficas e, assim, a forma de se fazer historiografia. Por volta do século XX, Marc Bloch (2001) definiu a História como “o estudo dos Homens no Tempo” (p.55). Porém, a historiografia recente procurou melhorar o conceito para “o estudo das **transformações** do Homem no Tempo” (BARROS, 2006)<sup>3</sup>.

É notório neste contexto que é a partir de sua autoafirmação no campo científico que a história se lançou em um novo desafio: tornar-se obrigatória como disciplina escolar. Desde então, é notável os inúmeros obstáculos da mesma para finalmente se consolidar como saber e ciência. Logo, como disciplina escolar, a mesma sofreu fortes e intensas mudanças desde sua instauração até os dias de hoje.

Percebem-se as mais variadas conquistas que a História conseguiu ultrapassar para se instaurar como ciência e mais tarde como disciplina escolar. Perpassando pelos mais suntuosos obstáculos, ela hoje, conseguiu

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752006000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752006000200012&script=sci_arttext)>. Acessado em: 20/08/2015.



instaurar-se no lugar que, de fato, fora sempre de suma importância, ainda mais quando se tratando de dar sentido às existências dos fatos e dos sujeitos através da consciência cultural, social e histórica.

O ensino da disciplina de História tem como fator implícito, o desenvolvimento do sentido crítico através da inserção do aluno na consciência histórica que o mesmo se encontra envolvido culturalmente (ou não) e historicamente. Por isso, é necessário entender e questionar-se sobre o que fazer para unir nosso saber e a prática pedagógica desenvolvida ao longo da formação profissional e apresentarmos para o ambiente de sala de aula um Ensino de História significativo, expressivo e cooperativo para a formação de cidadãos críticos e não apenas como meros reprodutores.

Se formos analisar o cotidiano escolar, a partir do planejamento das aulas, é possível observar a lacuna existente entre a vivência do estudante e a forma como o professor aborda determinados conteúdos ou temas. Um exemplo dessa lacuna está quando se ensina uma história de outro país ou época remota, como relata Ricoeur (2004):

Como ligar o ensino da história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam (RICOEUR, 2004, p. 369).

Partindo ainda dos princípios de que o professor é o fio condutor entre o aluno e o material didático e de que o aprendizado da história não se faz apenas a partir de uma dada dimensão metodológica é que se pode afirmar que as concepções epistemológicas:

[...] permeiam as propostas de ensino de História podem ser ligadas a várias correntes ou escolas históricas. Além delas, é importante destacar, ainda, as concepções dos próprios docentes, as quais determinam em grande parte os direcionamentos tomados no processo de produção de conhecimentos históricos escolares (CORRÊA, 2011, p. 9).

Assim, nota-se o processo de melhorias e aperfeiçoamento que, não só a disciplina precisou passar, mas também seus professores, que ainda se encontram como sujeitos de constante construção de saber, tendo como maior desafio demonstrar que a prática, na sala de aula, do ensino de História, pode

ser algo mais prazeroso e menos monótono, de modo que o aprendizado consiga fluir o mais naturalmente e prazeroso possível.

Enquanto disciplina, a História foi por muito tempo necessário na escola para inserir uma identidade nacionalista na memória coletiva. Em meio a um “autoritarismo institucionalizado” – principalmente após a Primeira e Segunda Grande Guerra -, gestada no seio do Regime Militar, desencadeou uma série de mudanças na educação e no ensino de História aqui no Brasil:

Tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do “ensino de 1º grau” a História e a Geografia, dissolvidas nos “Estudos Sociais”, que incluíam a “Educação Moral e Cívica”, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da “Organização Social e Política do Brasil”, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito (BRASIL, 1998, p. 7).

De modo que, esse tipo de educação, como abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), “sepultava-se por completo a educação de caráter humanista” que por tempos a História se prontificou em consolidar.

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social (BRASIL, 1998, p. 7).

Por sorte, este cenário da educação brasileira foi dissolvido – assim como os governos que estipularam o mesmo, e na passagem do século e do milênio:

Em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista (BRASIL, 1998, p. 8).

Dentre os parâmetros que a sociedade atual está inserida, a história, por sua vez procurou adaptar-se ao novo estilo de ensino e aprendizagem. Apesar da inserção dos mecanismos tecnológicos, cada vez mais intensos, os PCN's aconselham que o professor busque a “síntese entre humanismo e tecnologia”

e que, ainda, “a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária”.

Além disso, defende que “o trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do ‘eu’ e do ‘outro’ são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia” (BRASIL, 1998). Ciências Humanas que, hoje, apesar de trabalhados individualmente na escola, pedem interdisciplinaridade, entre as disciplinas que fazem parte. São elas os conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico.

Contudo, para o ensino de história há exigências a serem seguidas, ou, pelo menos, que sirvam de norte para o tipo de abordagem metodológica que o professor preferir, que constam nos PCN’s. No entanto, os conhecimentos relacionados ao ensino de História são definidos como:

Fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo (BRASIL, 1998, p. 12).

Uma vez destacada a importância do ensino de História e todo o contexto histórico para que este se torne, de fato, um saber, é preciso fomentar as discussões para que o caminho dessa disciplina chegue ao que realmente se espera, ainda é longo. Na verdade, não só nesta disciplina, mas a educação, no Brasil, de uma maneira geral, ainda está em processo de construção para o tão sonhado “ordem e progresso”.

Ainda sobre a prática em sala de aula, inúmeras vezes nos deparamos com casos de alunos que sinalizam o conteúdo de História como “monótono”, por haver “muitos textos” e até mesmo por “não ter importância esse assunto”. Além disso, o professor de História se depara na sala de aula com alguns questionamentos que os alunos fazem em relação a “qual sentido de estudar História” ou “por que estudar o passado se é mais importante o presente do que o futuro”. Outro ainda, e talvez este possa ser considerado o ponto mais

complexo de se trabalhar, o de auxiliar o desenvolvimento no aluno e situá-los no Tempo Histórico dos acontecimentos e dos fatos.

Os PCN's alertam sobre o ensino de História:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videoclipes, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo (BRASIL, 1998, p. 37-38).

O destaque acima dos PCN's quanto ao Ensino de História relaciona-se ao sentimento de resiliência do aluno e é relevante perceber que, o mais indicado ao educador é que o mesmo precisa ter a sensibilidade de estimular o aluno a se posicionar moldador e, também, fabricante da (sua) história, e que este faz isso através da sensação de pertencimento em um determinado grupo social, sua família, amigos e sua geração e que ele tem acesso aos mais variados instrumentos para fazê-lo.

Logo, fica claro que, nas palavras de Paul Veyne, “tudo é história”. O que amplia as possibilidades das metodologias a serem aplicadas nas salas de aula. Filmes, jogos, livros literários (de contos, mitologias e até romances), desenhos animados, televisão, cinema, rádio, museus e tantas outras opções que nos permitem transmitir o conhecimento e a consciência histórica necessária para que os alunos consigam se inserir dentro a identidade que eles acreditem que lhe pertença.

Acerca das novas metodologias de ensino de História, o livro “Novos domínios da História” organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, que trata da continuação de um livro anterior, “Domínios da História”, trata de perspectivas sobre materiais didáticos onde o professor pode se dar o prazer de trabalhar e incentivar através de uma abordagem pedagógica sem perder o foco e o embasamento teórico.

O livro busca tornar o professor ciente das novas linguagens e atentar para novas abordagens de ensino-aprendizagem. O livro é composto por

capítulos que discutem, do ponto de vista da História, os vários tipos de conhecimentos, como Memória, História oral, movimentos sociais, textualidade, fotografia, cinema, outras ciências, como a Antropologia e até a própria informática.

Mesmo com a ênfase da pós-modernidade às novas linguagens, atenta-se que as aulas expositivas, explicativas e dialogadas, ainda é a preferência da maioria dos professores. Tendo a utilização do livro didático quase unânime. Ainda que estes utilizem aspectos didáticos, lúdicos ou que atraiam a atenção dos alunos, por mais tempo ou mais interesse, no momento da avaliação bimestral os professores recorrerão ao livro didático, posto que o mesmo seja, em alguns casos, o único material ao alcance imediato dos alunos.

Independente do contexto de novas metodologias nos persegue a missão de conduzir um saber que necessita, apesar de toda sua importância já defendida, de demonstrar sua relevância para o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Nas palavras de Luis Fernando Cerri:

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011, p. 17).

Se tratando do ensino, desenvolvemos os seguintes questionamentos, enfatizados com clareza por Circe Bittencourt:

Qual o conhecimento histórico escolar que está sendo produzido ou reelaborado? Prevalece um currículo centrado no ensino do professor ou emergem propostas que colocam o aluno e aprendizagem no centro do processo de escolarização? Do ponto de vista epistemológico, há transformações essenciais? (BITTENCOURT, 1997, p. 16).

Neste sentido, é possível perceber que esta disciplina “é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural” (CERRI, 2011). Ainda de acordo com o PCN do ensino médio, é importante desenvolver, através das aulas de História, os seguintes aspectos no aluno:

A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e

prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 1998, p. 12).

Igualmente, como professores, não podemos ser levados a acreditar que o ensino de história ocorrerá, “magicamente”, dando conta de cumprir as funções educativas necessárias para, por exemplo:

Retirar os jovens do presente contínuo e abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência de experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, as mudanças imprevistas do desenrolar dos acontecimentos abre as portas da inteligência, à possibilidade histórica (CERRI, 2011, p. 116).

Contudo, a disciplina tem nestas funções seus principais objetivos pautados para que assim ela consiga dar sua contribuição na escola. Além disso, esta se firma em ter como papel fundamental o ensino da diferença, estando este na elaboração de noção de passado, para que não seja considerando o ocorrido, as histórias das ideias do mundo, as coisas que acontecem no tempo presente, dadas como acabadas e organizadas tal e como conhecemos hoje, como a única opção.

De modo geral, fomento ainda mais o debate, pautado na discussão feita por Cerri, ainda no livro “Ensino de história e consciência histórica”, quando este aponta que:

Ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado. O famoso bordão de que “o aluno deve produzir conhecimento histórico” não conduz (embora também não impeça) a que ele tenha que fazer pesquisa histórica parecida com a convencional, mas indica muito mais que ele pode construir interpretações passíveis de serem usadas para sua própria história, que envolve seu passado, presente e futuro. Com interpretação própria (o que não quer dizer exclusiva, mas consciente e informadamente assumida) da história, ele tem condições de ser sujeito autônomo (CERRI, 2011, p. 130).

Sendo assim, um dos principais objetivos do ensino de História é tornar o aluno sujeito e dono do saber que produz suas próprias narrativas críticas e fazer o professor, por sua vez, nas palavras de Cerri, “um mediador privilegiado

entre as contribuições da ciência histórica”. Mas, com Cerri, ainda, “essa história está apenas começando”, e nós, no papel de futuros professores, temos um longo caminho a ser percorrido.

### 3. ENTRE O SER E O PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

*“A ponte é até onde vai o meu pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente para atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento” (A ponte, Lenine e Queiroga).*

Discutir acerca do papel do professor na contemporaneidade é levantar questões dignas de uma vasta pauta de discussões. O grande problema (mais um dos grandes) é se esperar demais de uma profissão que ainda é pouco valorizada, seja em condições de trabalhos ou dos salários: a Paraíba, por exemplo, ocupa o ranking dos seis piores estados do Brasil com pior remuneração para docente<sup>4</sup>.

Hoje, não é muito difícil encontrar turmas de licenciatura, dentro da universidade, com cinco, seis alunos. Por exemplo: na seleção do vestibular, foram ofertadas quarenta vagas, sendo as mesmas preenchidas e matriculadas, mas ao passar do (per)curso, muitos vão ficando no caminho, ora desistindo do curso, propriamente dito, ora se atrelando a novas prioridades da sua vida.

Fato é que os poucos que se permitem permanecer na jornada são conscientes da realidade de sua profissão, como a falta de investimento físico e estrutural, mas principalmente na questão financeira. Desses poucos, a minoria pretende atuar no sistema público de ensino, na educação básica. Em geral, os demais, buscam a continuação dos estudos na área, aperfeiçoando-o com o mestrado e o doutorado, para assim, tornar-se professor em uma universidade, posto que a mesma possibilite um maior estímulo material.

Contudo, não adianta “tirar o corpo de campo” e culpabilizar exclusivamente os eventos ruins da Educação no Governo, na estrutura ou nos alunos. O professor é sujeito crucial e faz parte desse processo de aprendizagem. Então, devemos nos ater as condições objetivas. Apesar de que a realidade enfrentada pelos mesmos é fato, mas não exclusivo, de modo que

...não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.apeoc.org.br/extra/pesquisa.salarial.apeoc.pdf>. Acessado em 2 de agosto de 2015.



fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase (PERRENOUD *apud* VASCONCELLOS, 2003, p. 88).

Então, como **ser** professor dado às circunstâncias socioculturais? Até que ponto ele pode ser essencialmente o que é e utilizar ao máximo suas condições intelectuais para o ato de lecionar? Tais questões são de imensa dificuldade em chegar às respostas prontas e práticas, no entanto, o questionamento é válido para pensar o papel do professor e a estrutura oferecida pela sociedade ao mesmo.

Não é difícil de encontrar escolas onde alunos levam armas e drogas para sala de aula e os professores são ameaçados e totalmente desrespeitados. Facilmente nos deparamos com noticiários de chacinas em escolas, onde o professor torna-se vítima nas mãos de alunos, ou até mesmo os pais, inconformados com notas ou por qualquer outro motivo banal. Tendo isso em mente, percebe-se que, em alguns casos, essa violência recebe influência de um determinado meio que circunda o aluno.

Como se não bastasse os tantos obstáculos na sua vida profissional, ser professor no Brasil é fazer parte da estatística no ranking mundial de violência contra o professor. Uma pesquisa<sup>5</sup>, por exemplo, aplicada no Brasil, aponta que este é o país com o maior e número de casos de violência contra professores.

Sendo este estudo baseado em um questionário internacional, de larga escala, que foca as condições de trabalho e de aprendizagem nas escolas, a fim de formular políticas públicas a respeito. Mais de 100 mil professores e diretores do ensino fundamental e médio, em 34 países, foram entrevistados<sup>6</sup>. Dado essas circunstâncias, ser professor aqui no Brasil, ao que parece, não é só um ato de otimismo, mas, acima de tudo, coragem.

A difícil discussão em torno da transformação dada pela Educação no cenário brasileiro vai além das questões de violência. Na prática, o professor precisa, também, ter muito “jogo de cintura”, para não se apavorar diante a falta de interesse da parte de alguns alunos, principalmente aqueles que fazem

---

<sup>5</sup> A pesquisa revelou que 12,5% dos professores entrevistados no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana, ocupando a pior posição nessa área dentre todos os países pesquisados, que apresentaram a média de 3,4%.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/136798228/brasil-campeao-mundial-na-violencia-contra-professores>>. Acessado em: 20 de agosto de 2015.

questão de demonstrar que nada do que está sendo ensinado interessa, e não há metodologia no mundo que consiga prender sua atenção.

Em relação à questão dos valores dados pelos alunos, Tardif (2005) alerta que “cada aluno tem, em princípio, tanta importância quanto todos os outros; conseqüentemente, o professor precisa ocupar-se igualmente com cada um deles; mas cada aluno é diferente e tem necessidades e expectativas particulares” (p. 71). Neste sentido, ser professor é perceber que dilemas, problemas éticos e até mesmo conseguir tocar nas expectativas individuais se tornam ainda mais complicados na relação direta. Assim,

Em outras palavras, numa sala de aula acontecem interações significativas (e não apenas comportamentos físicos ou processos de tratamento da informação); essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros (TARDIF, 2005, p.72).

Estudos recentes indicam que o trabalho docente é uma tarefa altamente complexa e que depende diretamente do contexto, das coletividades, dos indivíduos, dos objetos determinados pela organização e dos meios que disponha para atingi-lo. Baseado em alguns estudos desenvolvidos no seio da etnometodologia, Tardif (2005) afirma:

Doyle (1986) propôs uma descrição dinâmica interessante dessa tarefa complexa. Segundo esse autor, a classe comporta as seguintes características: nela são produzidas tarefas e acontecimentos *múltiplos* e *simultâneos*, que se desenvolvem de acordo com certa *imediatez* e certa *rapidez*; têm um pouco de *imprevisibilidade*; são *visíveis* ou seja, públicos; enfim, se desenvolvem de acordo com uma certa trama temporal, *histórica*, que remete às suas conseqüências sobre os acontecimentos e as tarefas futuras na classe (TARDIF, 2005, p.72).

Algumas dessas pesquisas foram desenvolvidas no suporte metodológico da pesquisa etnográfica que demonstrou ser uma ferramenta peculiar e estritamente eficaz diante das problematizações em questão. A Etnografia, que, por sua vez, em seu conceito original, consiste em utilizar, de maneira sistemática, registros que possibilitem a descrição da cultura de um determinado povo (ou indivíduo), vem sendo utilizada de maneira mais abrangente e peculiar, nos mais variados campos que a possa comportar, e encontrou na Educação o cenário perfeito para propagar seus métodos.

Esse tipo de abordagem na Educação permite que o pesquisador exponha comportamentos e mudanças desenvolvidas por grupos de alunos (ou

o aluno, de maneira individual) podendo achar, assim, explicações para dilemas até então insanáveis. Este movimento de perceber os fatos de perto, *in locu*, permite que sejam reconhecidas as diferenças no âmbito educacional da sociedade. Como foi mencionado por Mattos (2011),

Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca (MATTOS, 2011, p. 30).

A mesma é uma metodologia que permite o estudo através da análise de dados e que requer a descrição de fatos, perspectivas, a descrição do visível, do percebido, da ação, sendo isso diretamente dependente da sensibilidade do pesquisador sobre o objeto de estudo, além da utilização de aparatos tecnológicos como vídeos, imagens, gravações, dentre outros. Dando o suporte de análise na sala de aula, baseado nessas pesquisas desenvolvidas com esta metodologia, Tardif (2005) afirma que, a partir desses estudos, fora diagnosticado que “o mestre age conforme os alunos e vice-versa” (p.72).

Percebe-se que ser professor é, também, perceber que seu principal trabalho em sala de aula, é, essencialmente, centrar nos alunos e se desenvolver concretamente no contexto de interações com eles. Nesse sentido,

O objetivo da escola nunca é simplesmente ensinar aos alunos, mas trata-se sempre de ensinar-lhes conhecimentos determinados, apresentados de uma maneira particular, de acordo com um ordenamento preciso e em função de uma imagem legítima do conhecimento, da cultura. Desse ponto de vista, transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípio pedagógico são aspectos de uma só e mesma atividade: ensinar (TARDIF, 2005, p. 71).

Este ato de ensinar e o objetivo do ensino sofreram muitas transformações ao longo do tempo histórico. Na Grécia antiga, por exemplo, a educação era pautada no ensino para vida, para domar os medos e os desequilíbrios na existência: quem ensinava era aquele capaz de transmitir ao outro as artes de “bem viver”. Já no período do medievo, os ensinamentos tinham embasamento teológico e quem tinha acesso ao conhecimento eram os monges e o alto escalão do clero.

A modernidade, por sua vez, teve o ensino muito estimulado, principalmente no período conhecido como Renascimento, pois lançava olhar

às raízes culturais gregas como reflexo ideal de cultura. E mesmo passando superficialmente por essas principais épocas da História, em nenhuma delas o professor, ser considerado principal sujeito de transformação, perdeu tanto seu lugar e status como na sociedade atual.

A exemplo disso, com todas as propostas de interdisciplinaridade, que, em partes, tem sua importância, percebe-se que na prova do ENEM, a questão que aborda o campo de História, permite que o aluno a responda sem precisar necessariamente de um professor de História, posto que o contexto da questão dê todo o embasamento para uma pessoa com uma boa habilidade de sintetização, contextualização e, principalmente, interpretação de texto, consiga responde-la tranquilamente.

Para muitos, o professor é protagonista no ato de “ser ponte” do conhecimento. O professor Celso dos S. Vasconcellos, afirma esse ponto que fora citado anteriormente sobre o papel do professor. Para ele,

O professor, além de ter um importantíssimo papel de dispor os objetos de conhecimento considerados socialmente relevantes, participa deste processo assim como catalisador na reação química: não entra propriamente na reação, mas, por sua presença e atuação, ajuda a desencadeá-la; é um elemento dinamizador, que *acelera* o processo (VASCONCELLOS, 2003, p. 58).

Para ele, o professor não é somente o transmissor do saber, mas sim, mediador entre aquele conhecimento previamente estabelecido através do cotidiano do estudante e o conhecimento que deve ser transmitido, de modo que nenhum conhecimento seja totalmente inútil, mas sim, repensado, do ponto de vista metodológico presente na abordagem didática exercida no processo de ensino-aprendizagem escolhido pelo professor e, por fim, desenvolver o saber.

A grande questão em enxergar o ensino unicamente por esse viés, é que, em um dado momento, essa “ponte” será “atravessada”, e, aquele, que fora, outrora, mediador e protagonista de suma importância no clímax da cena da educação, torna-se “descartável”. Sendo assim, para onde vai o professor como sujeito de transformação?

O professor como sujeito de transformação se encontra, antes de tudo, nele mesmo, pautado no desejo de passar um conhecimento que sirva, antes de qualquer coisa, para transformar a vida do estudante, no sentido intelectual desse desenvolvimento.

Torna-se crucial entender que não é o professor quem insere o conhecimento na cabeça do aluno. No entanto, sabe-se também que não é deixando ele sozinho que o conhecimento “brotará” de forma natural. Quem constrói é o sujeito (professor), mas a partir da relação social, mediada pela realidade (VASCONCELLOS, 2003, p. 61).

Se a tarefa do professor fosse única e exclusivamente **transmitir**, seria muito fácil e simples sua substituição por qualquer outra coisa mais prática, até mesmo mecânica. Muito pelo contrário: justamente nesse cenário repleto de informações jogadas ao lixo e ao estresse informacional é que pede uma mediação qualificada. O educando tem necessidade de estruturas de conhecimento (organização das informações), de capacidade crítica, de ser despertado para outros campos do saber (VASCONCELLOS, 2003, p. 61).

A prática dos educadores, as escolas e o sistema de ensino, são coisas dessa realidade que precisa se transformar. O objetivo do professor é ajudar nessa transformação, articulando as várias instâncias no que diz respeito ao processo educacional. Não se trata de uma tarefa muito fácil, é uma questão existencial: se o professor não acreditar e não assumir essa perspectiva, não estará em condições de atuar como autêntico educador.

No tratar a mediação em termos de dispositivos pedagógicos, o autor Jorge Larrosa mostra que o ensino não deve ser entendido como um conjunto de práticas sistematizadas, mas sim

Um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do controle, da auto-regulação etc., mas como produzindo formas de experiências de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 2014, p. 85).

Logo, por meio da atividade em sala de aula, o docente já pode estar participando de todo movimento de transformação da realidade. Contudo, para que isso se consuma, de fato, é preciso assumir uma postura crítica diante dos percalços dispostos ao longo do caminho cotidiano. Como afirma Sartre, “o importante não é o que fizeram comigo, mas o que eu faço com o que fizeram comigo” (SARTRE *apud* VASCONCELLOS, 2003, pg. 76), nesse sentido, se percebe que o desafio consiste em saber mudar as condições concretas que estão dadas, e não nas idealizadas.

O debate circunda em torno da perspectiva do professor como sujeito de transformação. No entanto, é de suma necessidade perceber que o próprio precisa acreditar na possibilidade de mudança. Para Celso Vasconcellos,

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista **objetivo** (salário, carreira, instalações, equipamentos, números de alunos por sala, etc.), quanto **subjetivo** (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (VASCONCELLOS, 2003, p. 77).

Cabe ao professor assumir essa posição reativa, defensiva e partir para autocrítica e (re)construção de sua proposta político pedagógica. Sabemos que não é tarefa simples, mas absolutamente necessária. Caso contrário, dificilmente as estruturas educacionais mudarão.

Por outro lado, a questão do aprender vai além do controle do professor. Ele faz sua parte (importantíssima, diga-se de passagem), mas dominar como o conhecimento chega ao aluno está além de suas capacidades. Não devemos nos acomodar com a questão de que o ensinar é, obrigatoriamente, aprender. Silvio Gallo, por exemplo, autor da obra “Deleuze e a Educação”, afirma que:

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempo bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo (GALLO, 2013, p. 83).

Ser professor é, neste sentido, entender que mesmo sendo a raiz canalizadora das principais informações que venham a trazer transformações para a vida de pessoas, saber que as sementes lançadas podem servir para originar o que for conveniente para quem as interpreta.

Contudo, há uma lacuna enorme entre o aprendido na teoria acadêmica e a verdadeira prática docente. O aluno que se prepara em um curso de licenciatura se depara com uma realidade bastante diferente da que a teoria o prepara.

A universidade prepara o aluno para dominar determinado conteúdo que se encaixa dentro do conceito exigido pelo Parâmetro Curricular Nacional, no entanto, na prática percebemos que o objetivo do professor é estritamente

“passar o conteúdo” que será exigido nos exames seletivos de acesso às universidades públicas do país.

Assim, entre a teoria que prepara o aluno e a prática exercida enquanto profissional, há uma linha muito tênue e difusa. Fica nítido que não existe mais aquilo que fora ensinado por muito tempo pelos antigos gregos: ensinar para o bem viver. Ensina-se para o mercado de trabalho.

O professor que recebeu uma carga absurda de materiais que o estimule a pensar e desenvolver o senso crítico outrora na academia, muitas vezes se encontra barrado diante dos trâmites do sistema educacional, reprimindo seu papel dentro da sala de aula, fatos como, por exemplo, o de não poder reprovar o aluno, na escola pública, mesmo este não estando apto ao aprendizado do próximo assunto a ser exposto.

Na questão “mercado de trabalho”, ser professor é estar dividido entre os limites do privado e as limitações do público: em um, o professor tem investimento, ferramentas, livros e um bom salário, mas não tem a comodidade de um concurso e limita suas aulas no foco exigido pela instituição; no outro, ele pode levar o conhecimento de maneira mais maleável, sem exigências, muitas vezes concursado com um salário razoável, mas limitado pela falta de recursos didáticos.

Em suma, nada se compara a preparação pessoal que o mesmo passa ao longo do tempo dentro da academia e fora também, por meio das relações interpessoais. Ainda assim, com todo preparo acadêmico e, conseqüentemente, teórico, não se pode prever como será a prática da ação docente e esta experiência é muito importante para a formação pessoal e profissional do futuro professor.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE INDIVIDUAL

*“Não creio que a profissão de historiador incite a análise psicológica. Em nosso trabalho só lidamos com sentimentos inteiros, aos quais damos nomes genéricos como Ambição, Interesse. No entanto, se tivesse o mínimo conhecimento de mim mesmo, seria esse o momento de utilizá-lo” - Jean-Paul Sartre.*

Nos três últimos períodos da universidade, o aluno de licenciatura é submetido ao estudo de uma disciplina que foca em ensiná-lo a prática docente, sendo esta denominada Estágio III. Trata de ser a aprendizagem através da experiência, ora de observação em sala de aula (no nível fundamental e depois no médio) e ora de intervenção na mesma (em um dos níveis por vez), somando, ao todo quatro disciplinas de Estágio.

A autora Priscila Rodrigues, em seu artigo “Uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores através do estágio supervisionado”<sup>7</sup>, ressalta à luz da legislação brasileira, que

O estágio curricular supervisionado na formação de professores deve ser realizado em escola de educação básica, segundo a resolução do CNE/CP<sup>8</sup> nº. 1/2002, ocorrendo, assim, em lugar similar ao que o futuro professor atuará. O objetivo é que garanta “consistência entre o que faz na formação e o que dele, [futuro professor] se espera”. As diretrizes definem ainda que os estágios supervisionados devem acontecer a partir do meio do curso de formação inicial, enquanto a prática deve permear todo o curso, promovendo, de certo modo, maior articulação entre teoria e prática no interior de cada área ou disciplinas que compõem o curso (RODRIGUES, 2012, p. 33-34).

O cerne da problematização desse capítulo apresenta-se quando, no sétimo semestre da graduação, fora oferecida a disciplina de Estágio III aos alunos do curso de licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba e a experiência docente tornara-se crucial no processo de aprendizagem do futuro professor.

A experiência proporcionada pela UEPB procurou nos mostrar como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem em uma sala de aula do Ensino Médio. No entanto, no período em que o Estágio III fora ofertado como disciplina obrigatória do período, as escolas estaduais da cidade se encontravam em greve. Assim, as aulas programadas foram apresentadas aos

<sup>7</sup> O artigo se encontra no livro “Escritos de pesquisa: educação, seus atores e instituições”, 2012.

<sup>8</sup> “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, foram instituídas através das resoluções CNE/CP no. 1/2002 no. 2/2002, que também cuidam de assuntos ligados ao estágio supervisionado.



colegas da sala que, igualmente, deveriam estar compartilhando da experiência docente em uma escola pública.

Cada um, individualmente, apresentou, como em uma aula para ensino médio, seus assuntos, que foram atribuídos de acordo com escolha mútua, entre o professor supervisor do estágio, o aluno e a turma. Por fim, foi solicitada pela professora da disciplina a problematização, de maneira individual, da parte de cada um dos futuros docentes.

Para tal, são discorridos a exemplo, dois momentos como experiência de ensino de História, e à posterior, são tecidas as devidas problematizações a respeito da prática:

### **Narrativa da AULA 1**

**Aula 1:** *A aula de tema: Mitologia e Religião Grega – Surgimento da História, no dia cinco de maio, fora o primeiro contato com a experiência docente ao se tratar de uma abordagem metodológica com enfoque ao ensino de alunos do nível médio e com preparação antes seleção de vestibular/ ENEM.*

*“Quais os principais aspectos da mitologia e religião grega?” e “Como o contexto grego permitiu o surgimento da História?”, foram as duas perguntas norteadoras para toda pesquisa de embasamento teórico e para o planejamento da aula.*

*Assim, justifica-se que se tome conhecimento da importância dos principais pilares que caracterizam a mitologia grega e como alguns aspectos dela refletem em práticas religiosas, culturais e sociais dos antigos gregos, tendo, ainda, grande influência em alguns conflitos no interior e exterior da Grécia, sendo elas de grande valia para consolidar escritos monumentais de grandes personagens, como Heródoto e Tucídides, no que hoje reconhecemos como História.*

*A aula deteve como objetivo principal fazer uma explanação acerca das continuidades e discontinuidades da mitologia grega, que segrega na História Antiga Ocidental, de modo a possibilitar ao aluno o desenvolvimento da percepção que muito do que carregamos nas entranhas culturais da nossa sociedade é herança antiga e de povos que honraram o respeito do mérito.*

*Assim, ao analisar o legado da mitologia e religião grega, percebemos o quão insinuante tornara-se esse campo no cotidiano da Grécia Antiga, e isso*

*nos permite problematizar as causas e consequências das Guerras Médicas e do Peloponeso. Por fim, com especificidade objetiva, é de suma importância para que se tome noção do legado grego, refletir as permanências das principais características daquela época (como noções de Democracia, Filosofia, Educação, Direito, Historiografia, entre outros) na conjuntura social atual.*

*A seleção de conteúdos fora escolhida de modo a obedecer a ordem cronológica da historiografia e dar sentido a tessitura da História. Primeiramente, foram abordados alguns aspectos da religião grega, depois da mitologia, seguido da citação de alguns contos de criaturas e heróis, para só assim se perceber o que há de permanências e semelhanças com o que conhecemos da religião cristã atual.*

*Para essa aula, foram selecionados alguns slides que estabelecia o enredo da aula em tópicos. Inicialmente trabalhou a questão da religião grega, os deuses do lar e como eles desencadearam o politeísmo, destacando a importância dos deuses para cada cidade e a ligação dos mesmos com a natureza. Destacou-se também a questão da mitologia grega, com citações diretas aos “Titãs”, “semideuses” e o “Olimpo Grego”.*

*Ao tratar sobre o surgimento da História, fora mencionado como se deu o surgimento daquilo que hoje entendemos como História, no contexto de Heródoto e Tucídides, tendo os mesmos, participação direta na consolidação do que hoje se tem entendimento das Guerras Médicas, Guerra do Peloponeso, mitologia e cultura social grega. Por fim, é discorrido sobre o declínio grego, evidenciando suas principais causas e as demais consequências que trará tal tragédia aos Ocidentais.*

*A metodologia de ensino utilizada seguiu de modo tradicional: aulas discursivas e expositivas, com a utilização de aparelhos midiáticos como data-show e quadro, sendo essa forma a escolhida por temer que não se perdesse a noção do tempo na utilização de vídeos ou músicas, posto que a limitação do tempo fosse dada em 50 minutos. É nítido um leve equívoco com a inibição tal aparelho metodológico de forte aproveitamento pedagógico.*

*Finalmente, a aula se encerrou com a utilização de algumas questões de múltipla escolha acerca do tema referido, sendo as mesmas respondidas e discutidas ao longo de sua resolução.*

## **NARRATIVA DA AULA 2**

**Aula 2:** *A aula do dia dezenove de maio, cujo tema trata a Idade Média – Em nome da fé, buscou sintetizar os principais aspectos dessa época. Tendo como perguntas norteadoras para a elaboração da aula: “Quais os acontecimentos mais marcantes da alta e baixa Idade Média?” e “Como esses acontecimentos refletem na nossa vida hoje?”.*

*Essa aula foi elaborada em uma média de 20 slides guiadores. Os iniciais abordaram quais os primeiros reinos medievais, tratando da divisão do Império Romano, os reinos germânicos e entre esses, a relação de dependência atrelada a ruralização da sociedade. Em meio a esse contexto, a Igreja se fortalece e se consolida como a instituição com maior poder na era medieval. Lembrando que tal feito se deu com ajuda dos governos dos impérios Franco e Carolíngio.*

*Nesse contexto surge um novo sistema de estruturação da sociedade medieval, com características econômicas baseadas essencialmente na agricultura e na estruturação hierarquizada da sociedade, onde camponeses vivem em sistema servil sob o domínio dos senhores. A esse sistema, foi dado o nome de feudalismo.*

*Também foi discutido o nascimento do comércio e o como se deu o declínio do feudalismo, além de como esse novo milênio fora de grande progresso e inovações tecnológicas, elevação agrícola, feiras e afluxo de pessoas nas cidades.*

*A aula tem como primordial objetivo, explicar, de maneira geral, os fatos mais marcantes da Idade Média e como isso é refletido atualmente, além de analisar alguns dos principais fatos que consolidaram a Idade Média no que hoje é e problematizar as causas e consequências das Cruzadas, refletindo como todos esses fatos reverberam no presente. Tendo assim, os assuntos debatidos abordado os primeiros reinos medievais, o feudalismo, a Igreja e seus poderes e o comércio e cidades no fim da Idade Média.*

*A importância desse tema justifica-se por ser, primeiramente, crucial para as muitas coisas que aconteceram na chamada Idade Média: desde a consolidação de uma religião a invasões de um povo completamente adverso a essa religião. Fatos que mudaram o rumo da humanidade, como as Cruzadas*

*que até hoje são comentadas. Outro fato que repercute até hoje é a hostilidade entre franceses e ingleses originada da Guerra dos Cem anos, também na Idade Média. Essa é uma época repleta de fatos marcantes que são possíveis de serem observados até hoje.*

*Fora utilizado o método de aula discursiva e expositiva com a utilização do quadro e aparelho de Datashow para a exibição de apresentação em power point da temática da aula e suporte da explicação.*

Na primeira aula, o autocontrole e a organização do tempo fora cuidadosamente administrados e programados para percorrer o assunto e ainda ministrar umas questões à nível de vestibular para que as mesmas fossem debatidas e discutidas no fim da apresentação. Na segunda aula, mesmo sendo igualmente cuidado e pensado, algo de força maior tomou a rédea do controle para si: a ansiedade.

Percebe-se que o estágio é uma rica possibilidade de o futuro docente problematizar, compreender e conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo aos estudantes uma melhor reflexão a partir do seu contexto real de trabalho. De modo que, para melhor resultado, indica-se que “em uma proposta de parceria, a universidade e escola devem trabalhar em conjunto, compartilhando deveres e responsabilidades, em prol de objetivos comuns bem definidos” (SNOEK *apud* RODRIGUES, 2012, p. 37).

Logo, torna-se de suma importância nesse momento saber mediar à teoria aprendida ao longo do curso a prática de ensino na educação básica. A singularidade consiste em saber permear entre essas duas fontes produtoras de saber, tendo cada uma sua parcela que se fez construindo e enriquecendo o desenvolvimento do conhecimento (TARDIF *apud* RODRIGUES, 2012, p. 36). Tardif (2012) também defende que parte de uma boa base para formação docente está na parceria entre estas duas instituições, onde haja “um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem” (TARDIF *apud* RODRIGUES, 2012, p. 37).

Individualmente, essa é, ao longo do curso de licenciatura, uma das mais difíceis das disciplinas obrigatórias. No momento da atuação, como professor que será analisado naquela situação, é como se todos os seus medos de falhar viesse à tona. Torna-se extremamente difícil o autocontrole,

mas não por falta de conhecimento, muito pelo contrário: exatamente por esse medo é que se dedica ainda mais ao estudo do tema que vai ministrar no dia.

Sobre essa combinação que é o professor, como pessoa, de maneira geral, com temores, falhas e sentimentos, há a grande questão de onde, e até que ponto, se faz a separação entre a vida pessoal da profissional no professor, e até que ponto isso é realmente útil. Sobre a aula-apresentação, foi de suma dificuldade controlar a ansiedade causada pelo *frisson* da circunstância: algo pessoal que interferiu diretamente nas experiências em sala de aula.

Somos constantemente alertados para não misturar o lado pessoal com o lado profissional e nos perguntamos até que ponto conseguimos ser um lado e deixar o outro. Os autores Juan Mosquera e Claus Stabäus (2011) atenta para que não seja percebida e concebida a imagem do professor puramente assim, friamente um ou outro, como algo mecânico. Para eles, o professor é, acima de tudo, ser humano por essência, com representações, sensações e ritmos individuais. Tratar essencialmente o mesmo com uma divisão de funções é ser redundante ao sentido mais amplo do que veio a tornar o ser: professor.

Mais que isso, os autores afirmam que é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e de nossas manifestações afetivas. Mosqueira chama a atenção para que se perceba que o professor, como adulto que é, está longe de ter chegado ao estágio máximo e imutável da maturidade, mas ao contrário. Independente da idade, a pessoa está sempre sendo posta à provas, crises e transformações que envolvem muitos aspectos. Os professores têm de construir-se diariamente e trabalhar em um mundo mutável, em constante transformação (MOSQUERA; STOBÄUS; 2001, p. 95) que é também, antes de qualquer coisa, eles mesmos.

Nestas circunstâncias, a experiência individual da prática docente, citada nos exemplos, que fora minuciosamente planejada para ser trabalhada com perfeição na apresentação da sala de aula, perdeu consideravelmente a qualidade de uma aula para outra. Assumir tal fato é perceber quais as limitações do “ser professor” existente no eu individual e na essência da pessoa, para assim buscar a excelência em seus atos nesse campo do saber.

## CONCLUSÃO

O ensino de História sustenta como fator crucial o desenvolvimento do sentido crítico inserindo o aluno na consciência histórica que envolve o mesmo culturalmente (ou não) e historicamente. Para isso, é importante atentar que a união do saber e a prática pedagógica desenvolvida ao longo da formação profissional possibilita um Ensino de História mais significativo na formação de cidadãos críticos.

Torna-se crucial entender que o ensino da mesma, enquanto disciplina, deve partir dos pressupostos metodológicos e pedagógicos do docente, em comum acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que o ensino da mesma se torne mais prazeroso e produtivo, levando sempre em consideração que seja ressaltada a importância que o aluno consiga analisar os fatos do passado, do presente e principalmente do futuro, com um senso crítico afiado, fator que inquietou grandes nomes da História possibilitando boa parte das transformações dentro do contexto que engloba o ser humano ao longo do espaço-tempo.

Logo, o processo de aperfeiçoamento que se encontra os professores permite que os mesmos, como sujeitos de constante construção de saber, tenham como maior desafio demonstrar que a prática, na sala de aula, possa ser algo menos monótono, fazendo o processo de ensino fluir mais naturalmente. É importante perceber, também, que o ensino de História não se dará de maneira instantânea e muito menos “mágica”, mas o professor deve dar conta de cumprir as funções educativas necessárias para a aprendizagem.

Para isso, ainda dentro da academia, nos processos de formação dos professores, os mesmos tem a oportunidade de se desenvolver neste sentido, como educador, na disciplina de Estágio Supervisionado (que vai desde o I até o III). A exemplo disso, o mesmo tem por objetivo garantir que na formação inicial, este atue em lugar similar ao que o futuro professor encontrará, promovendo, de certo modo, maior articulação entre as teorias do seu curso e a prática na sala de aula.

A experiência individual da prática docente permite perceber quais as limitações do “ser professor” existente no eu individual e na essência da

pessoa, para que assim o professor, como sujeito, possa buscar a excelência em seus atos nesse campo do saber.

A responsabilidade do professor é auxiliar na transformação do saber, mobilizando as várias instâncias no que diz respeito ao processo educacional. Não se trata de uma tarefa muito fácil, mas pelo contrário, o trabalho docente é muito complexo e depende diretamente do contexto, das coletividades, dos indivíduos, dos objetos determinados pela organização e dos meios que disponha para atingi-lo. Mais que isso é, antes de qualquer coisa, uma questão existencial: se o professor não acreditar e não assumir essa perspectiva, não estará em condições de atuar como autêntico educador.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **“A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula”** in: “Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas” / Ana Maria F.C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

BLOCH, Marc. **“A história, os homens e o tempo”**. In: Marc Bloch. Apologia da história. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica** – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORRÊA, Bianca. Ensino de História e Narrativa: Potencialidades de uma imagem constelar. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. – 3.ed. – Belo Horizonte, BH: Autêntica Editora, 2013.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **“O professor, personalidade saudável e relações interpessoais”** in: Ser professor / Délcia Enricone, (org.). 2.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassenzi. **Por uma História Prazerosa e conseqüente**. In: Karnal, Leandro (org.). História na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. P.17-36.

RICOUER. Paul. **O passado tinha um futuro**. In: MORIN, Edgar (org.). A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 369-378, 2004.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **“Uma proposta de colaboração entre Universidade e Escola na formação de professores através do estágio supervisionado”** in: Escritos de pesquisa: educação, seus atores e instituições / Luís Paulo Cruz Borges, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, Paula Almeida de Castro (orgs.). – 1.ed. – Curitiba, PR: CVRV, 2012. P. 33-54.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. - 10.ed. – São Paulo, SP: Libertad, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. – 3.ed. ; 1. reimp. – Belo Horizonte, BH: Autêntica Editora, 2014.