



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RALLIK PIRES CARRARA

**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O “BOM PROFESSOR”
DE HISTÓRIA: LONDRINA (2014-2015)**

RALLIK PIRES CARRARA

**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O “BOM PROFESSOR”
DE HISTÓRIA: LONDRINA (2014-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social. (Linha de História e Ensino).

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carrara, Rallik Pires.

As representações de alunos do ensino fundamental e médio sobre o "bom professor" de história : Londrina (2014-2015) / Rallik Pires Carrara. - Londrina, 2016.
135 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima da Cunha.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Estudo e ensino - Tese. 2. Professores de história - Tese. 3. História - Tese. I. Cunha, Maria de Fátima da. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

RALLIK PIRES CARRARA

**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO SOBRE O “BOM PROFESSOR” DE HISTÓRIA: LONDRINA
(2014-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social. (Linha de História e Ensino).

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima da
Cunha
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Paula Costa
Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO

Profa. Dra. Marcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de Fevereiro de 2016.

CARRARA, Rallik Pires. **As Representações sobre o “Bom Professor” de História de alunos do ensino fundamental e médio - Londrina (2014-2015)**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar as representações de Bom Professor de História na fala de alunos das séries finais do ensino Fundamental e ensino Médio, buscando observar o que consideram relevante ao profissional desta disciplina, enquanto prática em sala de aula, e relação professor-aluno. A princípio recorre a autores do campo da Educação e do Ensino de História para refletir o papel do professor de História, e o que dizem sobre o fazer deste. Lembrando que entre o “ser” e o “fazer” docente existem vivências, motivações e questionamentos que contribuem para a formação da sua identidade como educador, que delimita olhares, sentidos, saberes e práticas. Em seguida, recorre à análise dos Questionários Prévios aplicados entre alunos de 6º, 9º e 3º ano para investigar nas narrativas de alunos como compreendem o uso da História, a disciplina de História e o professor de História. Por fim, retoma no Grupo Focal questões referentes ao professor de História, buscando as representações dos alunos sobre o Bom Professor de História.

Palavras-chave: História e Ensino. Representações. Narrativas. “Bom Professor”.

CARRARA, Rallik Pires. **Representations about the "Good History Teacher" of middle and elementary school - Londrina (2014-2015)**. 2016 135p. Dissertation (Master's Degree in History) – State University of Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This work aims to investigate the representations of The Good History Teacher by students in the final grades of elementary and middle school, searching to observe what they consider relevant to this professional discipline, qua classroom practice and teacher-student relationship. Initially, it resorts to authors in Education and History Teaching field to understand the role of the History Teacher, and what they say about his work, where between "being" and "doing" are teacher experiences, motivations and questions that contribute to the formation of its identity as educator, who sets out looks, senses, knowledge and practices. After that, the analysis of Previous Questionnaires applied among students of 6th, 9th and 3rd year to investigate the stories of how students understand the use of History, the discipline of History and the History Teacher. Finally, questions about history Teacher go back to the Focal Group, seeking for the student's representations about the History Teacher

Keywords: History and Teach. Narratives. Good Professor of History.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação de alunos por gênero	16
Tabela 2 -	Relação de alunos por idade.....	16
Tabela 3 -	Concepção de História por parte dos entrevistados.....	69
Tabela 4 -	Participação do professor na construção da ideia de História.....	71
Tabela 5 -	Importância da aprendizagem de História.....	72
Tabela 6 -	Assuntos que interessam e não interessam em História.....	74
Tabela 7 -	Aplicação do conhecimento de História no dia a dia	76
Tabela 8 -	Onde percebem o uso do conhecimento de História no dia a dia	77
Tabela 9 -	O que faz quando tem dificuldade na disciplina de História	79
Tabela 10 -	Quais são as dificuldades na disciplina de História.....	80
Tabela 11 -	Em que momentos estudam História	82
Tabela 12 -	Quais recursos utilizam para estudar História.....	83
Tabela 13 -	Possibilidade de aprender História fora da sala de aula	84
Tabela 14 -	Espaços de História fora da sala de aula	86
Tabela 15 -	Melhor professor de História lembrado	90
Tabela 16 -	Como deve ser um bom professor de História	92
Tabela 17 -	Como deve ser uma boa aula de História	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GF	Grupo Focal
IES	Instituições de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QP	Questionário Prévio
RE	Roteiro de Entrevista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – OLHARES SOBRE A HISTÓRIA E O “BOM PROFESSOR” DE HISTÓRIA	18
1.1 A Historiografia e a História como disciplina escolar no Brasil: uma breve abordagem	20
1.2 Alguns debates sobre o “Bom Professor”: na História e na Educação	28
1.3 O “como”, “o que”, e o “por que” aprender História	46
CAPÍTULO II – A ESCOLA E OS ALUNOS COMO CONSTRUÇÃO	55
2.1 A escola e o olhar foucaultiano: docilizar os corpos	55
2.2 Espaço Escolar: resistências e mediações	59
CAPÍTULO III – NARRATIVAS DE ALUNOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E O CHAMADO “BOM PROFESSOR” DE HISTÓRIA	66
3.1 Questionário Prévio (QP) como ferramenta de estudo	68
3.2 Considerações sobre o Grupo Focal: a nossa experiência	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXO	134

INTRODUÇÃO

A presente dissertação dá continuidade a temática iniciada durante a graduação em História, cuja linha de investigação buscava as representações do Professor e do Bom Professor de História nas narrativas de ex-alunos. Contudo, distinguindo-se do pretendido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se preocupava em observar o conceito de professor e “bom” professor em diferentes décadas, obedecendo o recorte temporal dos anos de 1960 até 2000, este debate se apoia na sala de aula como espaço de representações e quais papéis desempenha o professor de História pela visão de seus alunos.

Este trabalho se propõe a investigar as representações que os alunos, hoje, fazem do professor de História buscando as características que observam para o chamado bom professor desta disciplina. A intenção não é criar um protótipo de profissional, e sim problematizar a sala de aula, as abordagens de ensino e os sentidos dados a aprendizagem de História. Trata-se, aqui, de buscar uma leitura própria da História para o tema, ouvindo aquele que é seu principal alvo.

A princípio se estabelece que a sala de aula é um universo e, como tal, é composto por múltiplos autores dentro e fora dos muros da escola, mas que, a sua maneira, constrói seu chão. O dia a dia nas escolas trazem situações que implicarão direta ou indiretamente nas relações estabelecidas na prática, e exigem respostas. Portanto, fica a cargo dos educadores – na linha de frente, no papel do professor – saber lidar com as diferenças, pois será parte das vidas que serão construídas ali. Por sua própria dinâmica, a escola é *vivência* do sujeito. É a partir deste *chão* que pretendemos falar.

A partir dessas questões, dividimos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos, em linhas gerais, três eixos de discussão: 1- a Historiografia e a História como disciplina escolar no Brasil, 2- as discussões sobre o professor de História e 3- a aprendizagem da História. O objetivo é compor um quadro acerca do que propõem autores da Educação, da Educação Histórica, da Didática da História e do Ensino de História para pensar o professor desta disciplina, tomando por princípio o que espera-se do professor de História. Portanto, discute os processos que fizeram da História disciplina ensinável, e os percalços pelos quais passou até se hoje. Outro ponto trata do esperado para o professor de História

enquanto práticas de ensino e discussões teórico-metodológicas, que assinalam o protagonismo dos alunos nos processos de ensino aliado ao papel mediador do professor na construção do aprender.

Em seguida, no segundo capítulo, trazemos uma breve abordagem de Michel Foucault e José Gimeno Sacristán para discutir a instituição escolar, a construção da categoria aluno e os sujeitos que compõem e constrói o ensino, da função atribuída à escola e dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Deste modo, dialogam com as ideias advindas do *sensu coletivo* presentes nos dizeres da educação acerca da crise educacional, procurando elencar quais processos legitima estes discursos e o que está sendo pensado para superá-los.

Para o filósofo francês Michel Foucault (2005, 2013) as relações de poder modelam o sujeito, estas crescem no interior das instituições, sejam elas: prisões, igrejas, hospitais, asilos e, é claro, Escolas. Estes espaços tomam para si como tarefa a disciplina do homem (corpo e mente), onde, não será mais o homem dono de suas ações, pois estas estão subjugadas pelas instituições de controle. Paralelo ao que assinala Sacristán sobre o aluno, a escola prevista pela leitura foucaultiana é real, e enfrenta outras problemáticas.

Já o educador José Gimeno Sacristán (2005) narra a construção do indivíduo aluno em função da instituição escolar, este surge como uma categoria à parte que compreende o sujeito escolarizável, ademais da infância e adolescência. Ou seja, o sujeito aluno foi *institucionalizado* pela escola cuja função é formar o cidadão. Sacristán faz críticas a este padrão de aluno já defasado e que compromete o interesse que ele poderia ter pelo ensino, pois foi produzido para um modelo tradicional de escola que já não condiz com a realidade Moderna/Pós-Moderna. Desta forma, assinala que é preciso combater a rigidez dos sistemas de ensino, que vai além de paredes, muros e chão, e fala de todo um processo educativo.

Por fim, no terceiro capítulo traçamos os caminhos tomados por esta pesquisa ao longo de todo o processo de dissertação, que compreendem os seguintes pontos: em primeiro lugar, delimitação do objeto de investigação, elaboração do Questionário Prévio, apresentação dos resultados preliminares, e em segundo lugar, estrutura do Grupo Focal, categorização dos resultados e análise dos dados.

É possível dizer que estar em sociedade significa viver emerso numa dada complexidade das relações interpessoais, sejam elas no âmbito da família, do trabalho, da religião, da política, da escola – ou, nesta pesquisa, da sala de aula –, pois sua própria natureza permeia basicamente tudo que sofre a ação humana. Mesmo assim, e talvez por isto, não evita que surjam incertezas, problematizações, embates, em realidade privilegia-se deles. O que se pretende demarcar é a contradição entre a aparente falta de referencial e, ao mesmo tempo, a procura por paradigmas já estabelecidos, que parecem contribuir para o sentimento de angustia sobre o mundo de sentidos que nos cerca.

Podemos dizer também que nos privilegiamos deste mundo de sentidos, conhecido por Representações Sociais ou Representações Coletivas, que se propõe a investigar como são construídos os sistemas de referência utilizados, e, socialmente elaborados, para classificar indivíduos, grupos e acontecimentos cotidianos, que contribuem para a construção da realidade compartilhada. Advindo da Psicologia Social, foi objeto de estudo de grandes nomes, tanto do campo da Sociologia quanto da Psicologia, como Émile Durkheim, Serge Moscovici, Denise Jodelet, e, nesta pesquisa, do historiador francês Roger Chartier, trazendo a princípio que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ou seja, são formas de comunicação que circulam no cerne em que foi criada e carrega o sentido ideológico e simbólico que as insere em um determinado grupo, cuja função principal é a de comunicar, possibilitar o diálogo, as explicações, os julgamentos, e que respondem sempre ao meio.

Portanto,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas

econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

A teoria da Representação Coletiva de Chartier fundamenta a proposta desse trabalho ao buscar formas de apreensão e entendimento do mundo partindo de diferentes narrativas e seus atores sociais, nesse caso, os alunos. São as representações dos alunos sobre o Bom Professor de História, das turmas do 6º e 9º ano do ensino Fundamental e 3º ano do ensino Médio da Escola Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva¹, situada na região sul de Londrina (PR), que serão investigadas na análise de narrativas que visam a descrição e apreensão do segundo (objeto de estudo), de acordo com o ponto de vista do primeiro (ator social da pesquisa).

Buscando abranger opiniões diversificadas, ficou estabelecida a aplicação do Questionário Prévio² para turmas de 6º ano, 9º ano e 3º ano, pois seria possível dialogar com alunos que vivenciassem diferentes níveis de aprendizagem de História. Devido a dificuldade de agendamento, condicionada ao calendário escolar adaptado para o ano de Copa do Mundo, a aplicação ocorreu em dois momentos entre Junho e Agosto de 2014, na Escola Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva na região periférica de Londrina (PR), na zona sul. No total foram três encontros dos quais dois ocorreram em junho e o último em agosto após as férias escolares.

O Questionário Prévio foi definido a fim de propor um guia de investigação dividido em duas etapas, procurando perceber o desenvolvimento das ideias dos alunos sobre a disciplina de História, e que conhecimentos foram mobilizados em suas respostas.

No total foram elaboradas onze questões³ dispostas a seguir:

¹ O Colégio Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva fica situada à Rua Antonio Theodoro de Almeida Camargo, 315, no Jd. Tarobá, zona sul de Londrina. A escola possui 23 turmas sendo: 10 de Ensino Fundamental, 6 de Ensino Médio, 2 de Educação de Jovens e Adultos e 5 de atividades Complementares. Com relação à sua posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola obteve a nota 3,2 em 2011 e 3,6 em 2013. Estes foram os últimos dados que encontramos sobre a escola. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, não encontramos nenhuma nota sobre o que consideram sobre o bom professor, em geral, ou de história.

² Agradecimentos a professora e grande amiga Janaína dos Santos Correia que possibilitou o diálogo com a equipe pedagógica da Escola Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva, e aos demais professores que cederam o espaço de suas salas de aula para a aplicação do Questionário Prévio (QP).

³ No anexo A deste trabalho encontra-se uma cópia do Questionário Prévio respondido pelos alunos.

QP1 - O que você entende por História?

QP2 - Foi algum professor de História que ensinou esta concepção de História?

QP3 - Você acha importante aprender História? Por quê?

QP4 - Quais assuntos te interessam em História? E o que não? Por quê?

QP5 - Já aplicou algum conhecimento aprendido nas aulas de História no dia a dia? Cite exemplos.

QP6 - Quando sente dificuldades na matéria, o que você faz? Quais são essas dificuldades?

QP7 - Em que momentos você estuda História? Como estuda?

QP8 - Você acha que existem outras formas de aprender História fora da sala de aula? Cite quais.

QP9 - Qual foi (é) o melhor professor de História que você já teve? Por quê?

QP10 - Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor de História?

QP11 - Como deve ser uma boa aula de História?

A primeira etapa, referentes as questões de 1 a 8 (QP1, QP2, QP3, QP4, QP5, QP6, QP7 e QP8) lida especificamente com a disciplina de História, as ideias que possam ter sobre a mesma, a importância que atribuem a aprendizagem desta disciplina, como se relacionam com a aprendizagem de história no dia a dia e onde enxergam História, seja dentro e/ou fora do espaço escolar. Já a segunda etapa, sobre as questões 9, 10 e 11 (QP9, QP10 e QP11) busca-se o chamado bom professor de História, e a boa aula de História. Tais questões fizeram parte do Roteiro de Entrevista (RE) aplicado no Trabalho de Conclusão de Curso requisito da graduação em História, e foram retomadas por acreditarmos na sua pertinência para esta pesquisa⁴. Os alunos que responderam são compostos por uma quantidade maior de meninas, como podemos observar:

⁴ As respostas dos alunos serão analisadas ao longo dos capítulos e, em especial, no capítulo três de nosso trabalho.

Gênero					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Meninos	14	7	7	28	41.1%
Meninas	13	12	15	40	58.8%
	68				

Tabela 1 – Relação de alunos por gênero.

No total foram coletados 68 questionários, em três turmas (6° ano, 9° ano e 3° ano) que frequentam a escola regular, no ano de 2014, em Londrina (PR). Destas, 6° ano (39.6%) e 9° ano (27.6%) estudam no período vespertino, e 3° ano (32.6%) no período matutino, na modalidade “blocado”. Com idades variando entre 10 a 18 anos, totalizando 40 meninas (58.8%) e 28 meninos (41.1%). Para questões de identificação a nomenclatura utilizada neste trabalho foi definida da seguinte forma: iniciais dos nomes, idade, série⁵. Com relação à idade temos o seguinte:

Idade						
	Homem/ Idade	Qtde	Mulher/ Idade	Qtde	Total	%
6° Ano	11	8	10	1	27	39.6%
	12	5	11	3		
	13	1	12	9		
9° Ano	13	4	13	5	19	27.6%
	14	3	14	7		
3° Ano	16	3	16	8	22	32.6%
	17	3	17	7		
	18	1	-	-		

Tabela 2 – Relação de alunos por idade.

⁵ As respostas serão reproduzidas com a ortografia original.

Por fim, podemos dizer que o que nos orienta no trabalho de pesquisa é pensar na educação como espaço de possibilidades, que promove o diálogo, o debate de ideias e o respeito à diversidade, categorias essas que juntas esperam contribuir para a formação daquele cidadão consciente, ativo e preparado para atender e responder as demandas que a sociedade lhe impõe, seguindo o que prevê as bases da educação formal.

Repetindo o que havia dito anos atrás: esse trabalho é antes de tudo um exercício de estudo e reflexão em andamento.

CAPÍTULO I: OLHARES SOBRE A HISTÓRIA E O “BOM PROFESSOR” DE HISTÓRIA

No presente capítulo faremos uma breve abordagem sobre a historiografia, principalmente a partir da escola dos *Annales* e a construção da História enquanto disciplina, para podermos perceber como a mesma vem sendo tratada e as transformações pelas quais vem passando, também para entendermos como se chegou até as presentes discussões do século XXI. Podemos perceber que em relação aos sentidos dados à História, seja como ciência acadêmica, conhecimento escolar, e, principalmente, como componente de formação social, em ambos os casos, é inegável o papel desta (História) para a construção do sujeito que, na contramão, tem dificuldade de se perceber como parte dela.

Aprender, ler e/ou escrever sobre História demanda a compreensão de que o movimento Passado/Presente/Futuro é relevante na construção da mesma, e também complexo. Pois, exige o exercício da empatia, da curiosidade e do entendimento das experiências que lhes são próprias, e que precisam ser consideradas pelos processos de aprendizagens. De fato, parece difícil, pois remete a um movimento que parte de fora, choca-se com as grades internas do sujeito (os chamados conhecimentos prévios), para, só então, tomar forma no discurso. (RUSEN, 2001, 2006, 2007; BARCA, 2006, 2008; LEE, 2001). As atividades citadas – aprender, ler e escrever – foram listadas por serem requisitos de um ambiente educacional, que não faz distinção por disciplina, pois cabe a todas e devem encontrar nelas meio de se firmarem.

O ensino tradicional pautado em fatos, datas e heróis, da chamada *Histoire Événementielle*, facilitou o distanciamento da compreensão temporal de passado, e também de presente, e de futuro, pois inviabiliza que o homem simples se perceba como parte da História quando esta parece somente dizer a figuras importantes e aos acontecimentos significativos.

Acreditamos que o projeto mais ambicioso seja possibilitar uma mudança nas relações estabelecidas com a aprendizagem de História no campo prático da vida, de acordo com o proposto pela consciência histórica – de Jörn Rüsen e nomes como Peter Lee, Isabel Barca, entre outros. Ora, a dificuldade é exatamente dar um sentido para a História que rompa com senso comum de História/Passado/Tempo. O

que vemos em sala de aula são estudantes desmotivados. Por que devemos aprender isto? Onde vou usar aquilo? Quais conhecimentos serão úteis para mim? São questões comuns para o professor em sala de aula.

Por outro lado, temos professores que precisam equilibrar as políticas públicas educacionais às demandas cotidianas – que fala sobre a falta de estrutura do espaço físico escolar (sabemos que em realidade o que temos são salas de aula sucateadas, o que é uma ingrata constante no dia a dia das escolas no Brasil), na desmoralização dos profissionais da educação (que já não se enxergam como parte de um sistema de ensino ou significativo para ele), no sentimento de insegurança (que provocou significativas mudanças no modo como nos relacionamos com o outro e o meio), na inversão dos valores sociais (frente a uma sociedade cada vez mais incompreendida e marginalizada), dentre outros fatores de uma lista interminável de queixas que tem como resultado o sentimento coletivo de insatisfação. Ao longo deste trabalho voltaremos a esta questão, por agora basta dizer que a educação está em crise, e esta também é um processo histórico.

Vivemos numa cultura do “imediatismo” que visa o hoje – o progresso desenfreado, sem que se reflita sobre – em detrimento do que é considerado ultrapassado. Neste contexto, torna-se muito difícil aprender a se colocar no lugar do outro, quando se está acostumado a observá-lo de cima, destituindo-o de seu universo e o expondo ao presente, ou saqueado da História explicações de eventos, fatos e etc. E mesmo que no senso comum não esteja tão claro o papel da História, ela é fundamental. É preciso contribuir para a formação de uma consciência histórica que de acordo com Rüsen (2001, p. 57) entende-se por: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Deste modo, o que teremos a seguir é, acima de tudo, uma interpretação das leituras feitas no campo dos saberes sobre o ensino de História e, especificamente, da Educação e da Educação Histórica, que se preocupa em compor um quadro sobre a História como disciplina escolar, o *fazer* e o *ser* professor de História e o *porquê* aprender História. À vista disto, se discutem aspectos da didática e da prática docente, sobretudo no que compete a formação de um professor reflexivo que trabalha em conjunto com o aluno – que, no entender deste trabalho, é o

esperado do professor de História nos dias de hoje. Entretanto, deve-se ter em mente que estas são construções feitas de acordo com as mudanças pensadas para *o ensinar e o aprender*, e que se encontram em constante reformulações, ou seja, também são concepções construídas no seu tempo histórico.

A História deve ser objeto de interpretação, de igual modo, também é o professor de História (alvo desta investigação) e também o aluno de História (aquele para quem damos voz).

1.1 A Historiografia e a História como disciplina escolar no Brasil: uma breve abordagem.

De que *lugar* falamos quando buscamos a disciplina de História? Como entender o *lugar* que ela ocupa atualmente, seja enquanto pesquisa, seja como campo específico do ensino de História? Acreditamos que para tornar específicos esses questionamentos, talvez seja melhor refletir que processos levaram a construção da disciplina de História no Brasil. Devemos muito a historiografia francesa para nossas formas de pensar História (mas não só a ela).

Foi em meados do século XX que a historiografia sofreu um significativo revés, cuja pretensão foi modificar o que se acreditava ser História até então. Marc Bloch, Lucien Febvre foram os precursores deste movimento com a chamada Escola dos *Annales*, fruto da criação da revista intitulada inicialmente de: *Annales d'histoire économique et sociale*. Que teve forte influência da conjuntura internacional atravessada em 1929 com a queda da bolsa de Nova York e a crise econômica subsequente, e o período entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra Mundial.

Não somente foram questionadas antigas crenças e modelos que até então regiam a produção historiográfica predominante no século XIX – de uma história preocupada com os grandes homens e fatos – como abriu espaço para novas abordagens, outros olhares e, principalmente, ampliou o fazer historiográfico ao buscar um diálogo entre História e Ciências Sociais.

Preocupou-se em livrar a história do ostracismo disciplinar imposto – legitimado pela dita História Tradicional⁶ – e comungar com outras áreas do

⁶ A História Tradicional, também chamada de metódica ou positivista, surgiu no século XIX

conhecimento, entre as quais se destacam: a Antropologia, a Economia, a Psicologia, a Sociologia, a Geografia e a Linguística, propiciando que a história se aproprie de categorias de análise e abordagem advindas destes campos de atuação. Assim, modificaram-se as formas de fazer história, aberta a outras problemáticas e novas metodologias.

Ao longo dos anos o periódico se tornaria símbolo desta corrente historiográfica, apoiando-se em uma definição de História total que se opõem a *histoire événementielle*. Cabe ressaltar que as ideias defendidas pela Escola dos *Annales*, embora tivessem repercussão a partir da criação da revista, já transitavam enquanto discussões teórico-metodológicas, um exemplo está no conceito durkheimiano de fato social advindo da sociologia. E muito do que foi divulgado como inovação partia de uma oposição criada – de senso comum – ao paradigma anterior, tornando-se (quase) uma verdade inquestionável.

A Escola dos *Annales* teve destaque na reflexão sobre fontes e documento histórico, principalmente no que tange a incorporação de novos discursos sobre o que são fontes históricas. O homem passa a ser o sujeito da história, mas não qualquer homem, e sim aquele a serviço do tempo. Onde, a “História é a ciência dos homens no tempo”. (BLOCH, 1957, p. 26). A ampliação do conceito de fonte permitiu que se fosse além dos documentos tido como oficiais, questionando não somente a ideia de verdade e neutralidade, pois agora reconhece que a história é apreendida através dos vestígios deixados – objeto de estudo do historiador – e da interpretação do sujeito, que não é neutra – embora exista quem acreditasse que sim.

Marc Bloch (2001) partindo da célebre indagação de seu filho: “Papai, então me explica para que serve a história?” (BLOCH, 2001, p. 41), escreveu o que se tornou leitura obrigatória para historiadores e aqueles que tem interesse na área, sobretudo por refletir as primeiras ideias defendidas pela Escola dos *Annales*. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador* foi seu último livro – inacabado – escrito sob o jugo do nazismo, enquanto estava preso em um campo de concentração e publicado posteriormente por Lucien Febvre. Apresenta uma

influenciada pelo pensamento do historiador alemão Leopold von Ranke. Entre suas ideias estão o rigor do método científico na pesquisa histórica, a crítica as fontes documentais, a objetividade no trabalho do historiador, e do ideal de neutralidade. Na prática prevê uma narrativa dos acontecimentos tal como aconteceram, valorizando as grandes personalidades e fatos. (BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992).

reflexão acerca da metodologia de pesquisa em História, no qual o autor demonstrou o que entendia por História. A História das Mentalidades busca como pensam e sentem indivíduos de determinada época ou grupo, unidos por um sistema de crença que os identificam.

A segunda geração comandada por Fernand Braudel, discípulo de Lucien Febvre, traz em *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II* inovação no conceito de tempo dividido em de curta ou de longa duração, tendo como pano de fundo o Mediterrâneo. Aliás, a união da História e da Geografia não é algo novo, sendo utilizado pelo próprio Lucien Febvre (1989) em “História e Dialectologia”, presente em *Combates pela História*. Já a terceira geração conduzida por Jacques Le Goff propõe a chamada Nova História ou História Cultural que defende que toda atividade humana é interesse da História.

Entre seus opositores mais famosos destaca-se François Dosse, um implacável crítico ao que acreditava ter tornando-se uma “história em migalhas”, apontando diferenças profundas entre o que pretendia os defensores da Nova História e a geração fundadora dos *Annales*. Já Peter Burke (1992) em *A Escrita da História* segue outra linha e defende a chamada Nova História – também conhecida como Nova História Cultural – produto da Escola dos *Annales*. O que se propõem é uma História total, que se opõe totalmente a historiografia positivista. Este advém de um novo paradigma que faz frente aos problemas de definição, de fontes, de síntese e de explicação, e também de método. Combate a História vista de cima, dos grandes fatos, e propõem a análise das chamadas 'estruturas'.

Desavenças a parte, ambas correntes historiográficas – da historiografia Rankeana ou a Escola dos *Annales* – trouxeram contribuições à História, ao pensamento histórico, e ao fazer historiográfico. E, talvez valha retirar destes debates aquilo que permite ver as permanências, transformações e rupturas – citando a tríade que compreende o ofício da História – comum ao exercício histórico, que por si já narram sobre um passado, uma cultura, e seus pensadores.

Embora a historiografia francesa pregue mudanças sobre as formas de conceber História – que influenciaram toda a Europa, e assim chegando a América – na prática o que ocorreu com a disciplina de História escolar foi diferente. Em linhas gerais, a disciplina de História teve o intuito de fornecer dados suficientes para a compreensão sobre o homem e da civilização da qual faz parte. Este modelo de

ensino foi o que deu contornos aos moldes de ensino tradicionalista, pautado na memorização, discurso enciclopédico, no estudo dos grandes homens, dos heróis, e dos fatos marcantes.

A partir do século XIX no Brasil, durante o período Imperial houve uma grande preocupação com o que deveria ser ensinado, sobretudo associada à formação nacional. A disciplina de História no Brasil teve seu início com o Colégio D. Pedro II, e com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que delimitou quais conteúdos seriam ensinados em História do Brasil, e tinha a intenção de preparar as elites para o exercício do poder, de identidade nacional e formação moral e cívica.

Elza Nadai (1992/1993) discute que aqui, a princípio, vigorou-se a visão de História Tradicional, imbricada nos ideais de neutralidade do discurso, objetividade na produção da História, no valor enciclopédico, na memorização de fatos, datas, personalidades, no relato sobre figuras ilustres e acontecimentos notáveis, todos submetidos a uma concepção de História Universal – seguida daquela História do Brasil preocupada com a ideia de nação – cuja identificação encontrava aporte nos moldes da historiografia europeia. Podendo sentir seus reflexos tanto no ensino, como no discurso acadêmico:

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites. (NADAI, p. 152, 1992/1993).

O Estado Novo e a Ditadura Militar ocasionaram mudanças consideráveis para a disciplina de História. A primeira trouxe os valores nacionalistas regulando o ensino de História e Geografia. A segunda teve influências mais radicais, pois criou o chamado “Estudos Sociais”, unificando ambas as disciplinas, afim de um propósito que prevê o amor à pátria, o dever do cidadão, e o conceito de nação. Deu início ao que Selva Guimarães Fonseca aponta como processo de desqualificação do professor de História. Uma das críticas a este modelo é a manutenção da ordem estabelecida, pois não previa a ação crítica do aluno.

A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis: estes conceitos passaram a ser o centro dos programas da

disciplina moral e cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse como a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. (FONSECA, 2012, p. 39).

Não é a intenção deste trabalho investigar a fundo o conceito de disciplina escolar, mas pretendemos deixar mais claro o caminho percorrido que nos traz até os dias atuais quando temas como, por exemplo, o protagonismo dos alunos tornou-se ponto focal das pesquisas na área do ensino de história. Portanto, assinalamos que as necessidades de cada época (desde o surgimento das escolas até os períodos atuais) foram traçando sentidos para a memória, tornando-se saberes úteis. Vale apontar que o conceito de disciplina foi se modificando, e ainda abarcam inúmeros debates. André Chervel (1990, p. 220), em “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo”, de pesquisa afirma que:

A história das disciplinas escolares [...] mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. [...] Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. [...] tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza.

Em meados do século XX, as mudanças que refletem a Educação propuseram pensar quais sentidos são dados para *o ensinar*, como conceituamos os saberes e, para esta pesquisa, que História é tida nas salas de aula. Assim, concordamos com Circe Bittencourt (2005, p. 40) quando dispõe que: “[...] fundamental conhecer a História das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história”. Portanto, as disciplinas escolares dizem muito sobre o currículo, e são saberes que transitam no espaço escolar, principalmente nas salas de aula.

As mudanças clamadas no final da década de 1970 e início da década de 1980, inspiradas pelo processo de redemocratização política pela qual atravessava o país, propuseram discussões acerca da escola, e em específico, sobre a educação. Nas Ciências Sociais professores uniram-se pedindo a revalorização das disciplinas

escolares de História e Geografia, que haviam sido substituídas pela disciplina de Estudos Sociais durante os anos de Ditadura Militar.

Com a reestruturação do ensino e o retorno das Ciências Sociais ao rol de disciplinas ensináveis, preocupou-se com um novo perfil de abordagem que acompanhasse a inovação na prática de sala de aula e dos conteúdos ensináveis. Discutiu-se de que modo a História foi (e poderia) ser usada para a difusão de ideologias, e de como é preciso estar atento aos discursos. A princípio, a noção de História esteve associada a um conceito de Nação, Pátria, História das Civilizações. Hoje, discutir História vai além destas perspectivas. (FONSECA, 2003, 2012).

Como aponta Kátia Abud (2007, p. 110) a História, no Brasil se firmou em sua busca pela identidade nacional, era antes de tudo advinda de uma cultura europeia “transplantada” aos trópicos. Nos anos 80, com o retorno da História como disciplina autônoma, propiciou a formulação de novos paradigmas do conhecimento histórico. A identidade buscada é a como povo brasileiro – que diverge do nacionalista de outrora – e os conhecimentos trazidos pelos alunos para sala de aula são bem-vindos para os processos de aprendizagem. Entretanto, nem tudo mudou, um exemplo são os livros didáticos onde até hoje a História ainda é trabalhada segundo um referencial eurocêntrico, como podemos observar pela História do Brasil que na maioria dos livros didáticos tem início após o Descobrimento e dificilmente antes disso.

Posteriormente, influenciados pela Nova História e pela historiografia inglesa surgiram propostas de mudanças profundas para o ensino de História, e uma das principais renovações diz respeito ao conteúdo dos livros didáticos. O surgimento da Nova História ou História Cultural veio para propor outras possibilidades à História que – para alguns como Peter Burke, Roger Chartier e Carlo Ginzburg, e Edward Palmer Thompson com a História Social – não negaria o conceito de mentalidades, mas pretende ir além das questões que ela peca ou não pode responder. A cultura aqui tratada é a mesma que pretende a interdisciplinaridade, a multiplicidade, que entende que o sujeito é dinâmico, submetido ao imprevisível, ao rotineiro, pois o presente logo é passado, e o futuro é um familiar distante – ora amigo, ora ingrato. Busca-se responder as seguintes questões: será que todos pensam da mesma forma? Respondem da mesma forma? Vivem da mesma forma? A resposta é um óbvio não. (BARROS, 2011).

Ainda para Barros, a cultura engloba todos os espaços que remetem ao indivíduo, sejam eles culturais, econômicos, sociais e/ou mentais. Tudo que é experiência passa a ser campo de interesse por acreditar que o sujeito é formado nesses diálogos. Aqueles que por muito tempo estiveram à parte da *histoire événementielle*, enfim passaram a ser percebidos – o homem comum, a mulher, o negro, os índios, o cotidiano - e nesta pesquisa o aluno - são redimensionados. O que inclui no currículo estudo dos hábitos, ritos e atitudes, que ganham espaço na História para a explicação dos *porquês* que compreendem uma sociedade.

Outro ponto fundamental para a construção da disciplina de História são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preveem reformulações sobre o que deve ser ensinado para os níveis de ensino Fundamental e ensino Médio, em grande parte atribuída a formação do cidadão. Temos como exemplo: a educação infantil, os critérios que regulamentam a educação inclusiva⁷, a Lei nº 10.639/2003 que inclui o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, a Lei nº 11.645/2008 que acrescenta o estudo da História e cultura indígena, os discursos que investem no protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem, e para a disciplina de História as práticas que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica.

Em relação aos PCN's observa-se que embora sejam elaborados de acordo com demandas e projetos educacionais vigentes, na prática, nem sempre são atendidos tal qual a proposta original. Um exemplo ocorreu em meados da década de 1990 com a utilização de eixos temáticos na organização dos conteúdos que foi combatida por muitos docentes. Para Chervel (1990) é inegável, em todo caso, que

⁷ Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, além de estabelecer parâmetros de ensino da rede básica ao ensino superior, foi um importante marco histórico para a educação especial no país. No Capítulo V dedicado exclusivamente a Educação Especial, define no Artigo 58 que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e garante o direito a material de apoio especializado quando necessário, atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. No Artigo 59 Inciso I ainda pede “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, e vai além no Inciso IV almejando “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 1996)

o professor gradativamente exerce maior autonomia, seja pelas as escolhas de conteúdo e/ou nas abordagens feitas em sala de aula, e demonstram apropriação sobre a prática docente e domínio dos espaços de aprendizagem escolar.

Em artigos publicados Abud (2003, 2005, 2007) colocou em evidência temas como construção curricular da História, produção do saber histórico escolar, cultura escolar e sujeitos escolares, entre outros temas que servem para refletir a disciplina de História tida nas escolas brasileiras. Nestes lugares as apropriações dos discursos, sejam elas no âmbito das políticas públicas, dos saberes acadêmico, dos projetos de ensino, estão condicionadas à resistência ou aceitação dos professores, que dão novas características as propostas na prática cotidiana.

Outro ponto tratado refere-se a crise educacional refletida na baixa qualidade do ensino, esta por muito tempo foi a força motriz por trás das reformas educacionais que (a grosso modo) atribuíam a responsabilidade pelo “fracasso” da Educação unicamente ao professor, pouco se preocupando em debater e/ou contextualizar a experiência escolar. Desta forma, estava montado o palco perfeito para o cabo de guerra estabelecido, onde o “problema” ora era atribuído a formação docente (ou má formação), ora as políticas públicas (supervalorizadas), e posteriormente para o aluno.

Para quebrar este ciclo,

[...] exige-se, então, do professor que construa uma nova identidade profissional, o que somente poderá ocorrer num processo longo e complexo, freqüentemente imperceptível para o sujeito. A nova identidade profissional, que se cobra do professor, corresponde às expectativas que o sistema mantém em relação à aceitação das reformas educacionais. (ABUD, 2003, p. 173).

Embora desconsidere algumas questões fundamentais, a importância da experiência na formação do profissional se mantém. A História é tida como uma disciplina essencial a formação do sujeito, “[...] indicam também a importância de determinados conceitos para a aprendizagem de História – conceitos como tempo/espço, trabalho, relações sociais, entre outros, são considerados fundamentais”. (ABUD, 2003, p. 174). Entretanto, o trabalho de Abud mostrou que em determinados momentos o que ocorre é uma distinção entre o discurso (que nega o modelo de História positivista) e a prática (que pouco contribuem para a reflexão), ou seja, equivale a uma mescla entre conservadorismo e inovação.

Na disciplina de História a escolha do currículo é uma peça chave e merece ter alguns pontos esclarecidos, ao elaborar uma proposta curricular seus autores tomam como medidas os parâmetros que são tidos como fundamentais para a aprendizagem adequando-os aos critérios de periodização, faixa etária, linguagem e temática. Entretanto, mesmo que o conteúdo disciplinar seja construído a princípio pela ciência acadêmica, na prática a cultura escolar irá surtir efeitos significativos e estes serão sentidos, ou melhor, apropriados no dia a dia da sala de aula.

A disciplina de História, embora lentamente, passa por um processo de renovação que acompanha a evolução da própria historiografia. Aprender (e ensinar) História não é mais apoiada na memorização de fatos, datas, eventos, personalidades, e sim no todo, ou tudo que sofre ação do homem no tempo. A História escolar preocupa-se com a formação do cidadão comum, capaz de responder ao mundo a sua volta. O professor é fundamental na construção desta disciplina, pois fará as pontes e desdobramentos de acordo com métodos e conteúdos selecionados que, por sua vez, estão submetidos ao contexto histórico no qual se insere. Cabe refletir como o professor está se adequando a realidade onde a informação é cada vez mais compartilhada, e facilmente acessada num único click, e como esta é percebida em sala de aula. (BITTENCOURT, 2003, 2005).

O caminho que percorremos até aqui pode nos ajudar a entender como o aluno passa a ser visto como sujeito fundamental no processo de aprendizagem e, por consequência, é necessário entender o que ele pensa, como aprende, e principalmente, como aprende conceitos em História. Não é de se estranhar que desde a década de 1980, houve uma sistemática ênfase em desmistificar a ideia de História Tradicional, visando fazer com que os indivíduos se percebam como produto e produtores de História, sendo capazes de exercer o que Rüsen conceitua por consciência histórica, onde a aprendizagem ocorre a partir de um esforço de compreensão histórica.

1.2 Alguns debates sobre o “Bom Professor”: na História e na Educação.

Entendemos que neste processo é preciso se questionar o que pensa e quais pressupostos definem a ideia do que seja um bom professor de História, visto que nestas mudanças, todas em relação a como ensinar e aprender História, o papel do

professor vem se redefinindo: agora não mais como um *transmissor* de conhecimentos, mas como um *mediador*, entre aquilo que o aluno já traz como conhecimento prévio, e o conhecimento novo, ou aquilo que Chevallard chama de *saber sábio*. Acreditamos, assim, que seja necessário investigar as discussões no campo da Educação e do Ensino de História, pois grande parte do que se discute sobre o que é ensinar de forma competente partem destas discussões.

O senso comum define professor como “o que ensina”, elencando como sinônimos, palavras como: formador, orientador, preceptor, entre outras nomenclaturas que são conhecidas. Em comum, tais definições carregam a ideia de pessoa ao qual é atribuída a responsabilidade de ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos de modo a possibilitar que o aluno – alvo de sua ação – construa aprendizagens, lembrando que a figura do professor estará presente durante toda a vida escolar.

À sua medida o processo de aceleração fomentada pelo mundo globalizado acaba por criar redes de informação cada vez mais complexas, acompanhando as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Deste modo, entre o “formar” e o “fazer-se” professor existem uma série de questões que tem início nos debates sobre os cursos de formação de professores, abrangendo as políticas educacionais e os planejamentos didático-pedagógicos voltados à educação superior. (CAIMI, 2009; CERRI, 2009; PAIM, 2007; FENELON, 1985). As propostas giram em torno das questões sobre: que profissional queremos formar? Será que essa formação condiz com a realidade enfrentada? Em que medida contribui para um profissional reflexivo que repensa a sua prática? Para uma escola que concebe o ensino como espaço de produção de conhecimento? De um aluno crítico, autônomo, e, também, ativo? Será que as universidades, incumbidos da formação inicial, pensam a escola? E, em que sentido?

Embora as questões sejam muitas, atendê-las demanda posicionamento por parte de todos os envolvidos na atividade de construção dos saberes, reconhecendo desde já que este não pertence somente ao feito no interior das instituições superiores. Não é estranho o papel do contexto histórico-cultural para a construção de um ideal de escola – de aluno, de professores, e assim por diante. O avanço tecnológico tende a uma noção quantificada do que é conhecimento, que contribui para um sentimento de inadequação que atinge e confunde a todos. Dessa forma,

volta-se a refletir sobre o tipo de ensino que queremos ter, e também que ensino está em vigor.

Em sua maioria as críticas estão direcionadas para as tendências tradicionais no modo de conceber a aprendizagem, o aluno, e também o professor, que ainda são recorrentes na escola, nas práticas em sala de aula, na compreensão de seus autores sociais, e que, portanto, fazem sentir seus reflexos no âmbito das universidades. Por outro lado, novos paradigmas sobre o aprender assinalam o *papel ativo* do aluno aliado ao *protagonismo do professor* na criação de situações educativas que favoreça a aquisição do conhecimento. Não compete mais pensar as relações de ensino-aprendizagem que isenta o aluno do processo e atribui ao professor única salvação. No que cabe ao docente, para que mudanças se efetivem é necessário repensar as práticas de ensino deste seu cerne, no caso, a capacitação superior, ou seja, o currículo acadêmico.

Caimi (2009), Cerri (2009), Paim (2007) e Fenelon (1985) configuram entre alguns dos nomes que discutem a formação do professor – em específico a formação de professores de História – frente a realidade do ensino. Tais professores-pesquisadores e formadores, em comum, refletem sobre o afastamento mantido entre Universidades e Escolas, muito embora a primeira faça uso da segunda como campo de pesquisa. Assim, vinculam a necessidade de estreitar laços, acrescida quando colocada em pauta a linha tênue entre formação superior e experiência profissional – ou seja, a teoria e prática.

São dentro das universidades que irão se formar os professores de diversas áreas do conhecimento, os mesmo que, futuramente, serão professores das séries iniciais, do ensino Fundamental, do ensino Médio, e também professores universitários. Embora haja um consenso que *ser professor* só ocorre a partir das experiências efetivas em sala de aula, ainda se questiona de que modo as universidades estão contribuindo para uma formação profissional condizente com a realidade escolar. Estas também estão inseridas nas demandas burocráticas que culturalmente se constrói segundo os interesses dominantes, contudo é preciso romper com sistemas que contribuam para uma prática de reprodução do conhecimento e difusão de ideologias.

Neste viés a formação continuada é um elemento chave para o “fazer-se” professor, que se faz presente ao longo da vida profissional. Uma gama de autores,

entre eles os citados no corpo deste trabalho, concorda que a formação inicial é apenas o primeiro passo dado ao longo da profissão docente. Trata-se de adquirir experiências capazes de auxiliar na vida profissional, e que ganham sentido e forma nas vivências. Reconhecer as demandas do meio é um exercício diário enquanto professores.

Embora a formação inicial seja fundamental para refletir a educação, é importante ter em mente que as formas e ferramentas de aprendizagens estão constantemente submetidas as vicissitudes da prática educacional. Fala-se muito sobre formação continuada – que de forma alguma diminui a formação inicial adquirida pela graduação – o que pretende é ir além, buscar o debate e a troca de experiências como docente e, sobretudo, reconhecer que somos produtores de práticas cotidianas que precisam ser confrontadas.

Na apresentação da obra “Vida de Professores”, Antônio Nóvoa (1992, p. 16) levanta a questão da identidade do professor que se apresenta como “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Ou seja, é um processo complexo, contínuo e de longo prazo, e que se constrói nas trocas efetuadas no cotidiano. Portanto, alerta que “Não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores, ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. (NÓVOA, 1992, p. 7).

Hoje sabemos da importância de considerar os conhecimentos trazidos para a sala de aula, e estes chegam com todos os autores que compõe o universo escolar. Portanto, na escola ocorre muito mais que aquisição de conhecimentos acadêmicos, é um espaço de interações tal qual a sociedade que a circunscreve. Assim: “[...] entendemos formação como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar”. (PAIM, 2007, p. 162).

Uma possibilidade ao qual me deparei há pouco tempo foi o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que possibilita aos professores da rede dialogar com professores das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como objetivo as discussões teórico-metodológicas, produção de conhecimento e mudanças na prática escolar.

O PDE se destina aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que se encontram Nível II, Classe 8 da Tabela de

Vencimentos do Plano de Carreira. O professor que ingressar no PDE terá garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. **(Resolução 1670/2009)**.

Nesse período, os professores da rede, sob a orientação de professores das IES, participam de atividades de formação continuada, cuja proposta é discutir a Educação, sobretudo, a relação Escola/Professor/Aluno e vice-versa – nas entrelinhas: métodos e metodologias diferenciados, problemas presentes na Educação Básica, integrar escolas e instituições de ensino superior – visa fornecer as ferramentas para refletir sobre a própria prática profissional, e realizar projeto de pesquisa e intervenção pedagógica. Implementado a mais ou menos 6 anos, o PDE foi regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, tornando-se um Programa do estado do Paraná cujo os frutos estão sendo colhidos. (CAMATA, 2012).

Muito se ouve e se fala sobre a escola. E esta pesquisa é mais uma a unir-se ao coro de muitas outras que investigam este campo de ação. Não é somente a escola que fala de escola. Os professores têm sua voz, o governo suas metas, os pais suas expectativas. E os alunos?! É claro que tais discursos chegam aos cursos de formação, e podem ser debatidos entre a Teoria e a Metodologia. Contudo, é na prática que se coloca a prova aquilo que foi aprendido durante a graduação.

Ao ingressarem na vida profissional os recém-professores passam por um conflito interno, o agora chamado *conflito* é antes de tudo reflexo das dúvidas que emergem diante do desconhecido, que aqui serão traduzidos como as expectativas geradas frente a uma sala de aula, pois agora se inverte, os até então alunos tornam-se professores. Este embate é potencializado quando tratamos de professores iniciantes, recém-formados que agora irão descobrir na prática as primeiras experiências como educadores, além de muitas outras funções que lhe são atribuídas, das quais cito apenas três possíveis: ouvinte, amigo e referência.

Outro programa proposto pelo Ministério da Educação que merece destaque é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa incentivar à formação de professores da Educação Básica, permitindo aproximar-se da escola e a integração entre educação básica e educação superior. Atuando como programa de iniciação à docência, os integrantes do PIBID fazem

estágios em escolas da rede pública de ensino e são inseridos no cotidiano das escolas já no início de sua formação acadêmica.

Um dos principais objetivos do PIBID é inserir estudantes de licenciatura na rotina escolar, sob a orientação de um docente da instituição superior e de um professor da escola. Infelizmente o programa não estava disponível nos meus anos de graduação, portanto, este não foi um projeto do qual pude fazer parte, mas é nítido o valor que tem para os professores em formação, corroborando com a ideia de que o fazer docente se faz pelas experiências. (PAIM, 2007; NOVÓIA, 1992; TARDIF, 2002). O PIBID proporciona a articulação entre teoria e prática, oportunidade de vivenciar a sala de aula, promover inovação na prática docente, e atuar sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem.

Portanto, foi pensando nos prejuízos que o distanciamento entre as instituições de ensino superior e as escolas causa para a educação que se inspiram mudanças para todos. É o que ocorre com o PDE e o PIBID, e estes não estão isolados. Para a História, tais medidas esperam combater a visão abstrata da mesma – muitas vezes entendida como algo distante, e que reforça o mito de que esta pertença somente aos livros ou a poucos escolhidos que pretendem fazer dela seu objeto de trabalho – para práticas que pressupõe que o verdadeiro ensino se faz com pesquisa e descoberta.

Deste modo,

Queremos um profissional de História que seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro. (FENELON, 1985, p. 31).

A pertinência do que Fenelon (1985) dizia lá na década de 1980 mantém-se atual quase três décadas depois, estas ainda são as reivindicações buscadas na formação do profissional de História. Ao final, cabe ao professor interagir ensino e pesquisa voltados para a vida profissional e a formação continuada. Desta forma, reconhece-se o compromisso estabelecido com a educação e a formação do cidadão crítico.

Há uma variedade de aprendizagens que perpassa a vida pessoal e profissional do docente, está também o modelo. Reitero que o buscado aqui é a

confirmação do papel da(s) experiência(s) na formação do sujeito. Segundo Nóvoa (1997, p. 26) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E, para isso, é necessário ater-se tanto aos conhecimentos teóricos obtidos durante a graduação, como aqueles buscados posteriormente.

Se o saber sofre influência da experiência, as formas de aprendizagem também o fazem. Saberes produzidos em sala de aula são tanto a junção dos múltiplos conhecimentos que se adquirem pela experiência, como o fato do professor ao discutir o conteúdo está proporcionando as ferramentas para que os alunos possam atuar sobre ele e a tirar conclusões. “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1992, p. 9).

Na mesma linha, Ana Maria Monteiro (2001) na obra “Professores de História: entre saberes e práticas” traz as experiências de docentes para o debate sobre *ser* professor de História, cujo objetivo está em torno das práticas cotidianas de professores de História, com ênfase nos relatos sobre as formas como mobilizam e produzem conhecimentos históricos nas salas de aula. A autora ainda tece comentários sobre as contradições entre a teoria e a prática docente, e sobre as possibilidades que são geradas no dia a dia nas escolas. Assim como Nóvoa, a autora defende que o sujeito professor se faz na prática, é consequência do conjunto de experiências e/ou saberes – da formação, das disciplinas, curriculares e da experiência – adquiridas ao longo da vida profissional.

Tardif (2002, p. 39) é referência neste assunto, investigando quais saberes dão base à formação profissional e ao trabalho de professores do ensino Fundamental, ensino Médio e Superior. Para este autor o saber é social, portanto percebe que a aprendizagem decorre das experiências adquiridas, e da complexidade das relações, cuja ação é transformadora. Assim, compreende o professor como “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

No espaço da sala de aula o que ocorre é a produção de saberes, que são múltiplos e orientados por diferentes esferas: *saberes curriculares*, *saberes da disciplina*, *saberes da prática profissional*, e *saberes das experiências pessoais*. Destes, o último merece destaque pois é o que conduzirá a todos os demais. Tudo é filtrado pela experiência, que se manifesta em diversas instâncias: família, cultura, experiência escolar, vida pessoal, e etc. Assim, para compreender os saberes profissionais é necessário considerá-lo em todos os aspectos, porque embora a princípio seja resultado de uma construção individual, também passam por um processo de socialização.

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. (TARDIF, 2002, p. 35).

As escolas tornam-se espaços de mobilização de saberes, troca de experiências, de reflexão da prática profissional, e também lugar de pesquisa, principalmente pelo que o autor observa como uma união entre *teoria* e *prática*. Neste aspecto, Tardif (2002) opõem-se as formas de ensino tradicionalistas – que apenas coopera para a desvalorização dos profissionais da educação – em que o professor é um mero coadjuvante, responsável pela transmissão de um conhecimento produzido pelo discurso científico, e que em sala de aula é reproduzido, fragmentado. O que o autor espera é combater a separação entre teoria e prática, evidenciando a subjetividade do professor.

Quanto à percepção dos alunos de nossa pesquisa, a ideia de bom professor passa por alguns crivos. A eloquência nas falas do docente foi apontada como característica do bom professor de História, bem como o conhecimento trazido para a sala de aula, lembrado de muitas maneiras, mas o principal está na credibilidade das discussões levantadas como: “*Ter bom conhecimento, e ter um poder de fazer a aula ter debates*” (I. R. F., 17 anos – 3º Ano). A dinâmica em sala é o apontado como caminho para uma aula que sai do esquema quadro/caderno/livro, pois permite autonomia na aprendizagem de História: “*O jeito que ele aborda e procura integrar os alunos na matéria*” (L. L. L., 16 anos – 3º Ano).

A paciência do professor também foi levantada por todas as séries, que apontam a habilidade por parte do docente em compreender o aluno como uma característica essencial para um bom professor de História. Segundo os entrevistados o bom professor de História é um mediador, usando o termo escolhido pelos alunos sabe ser legal, mas também cobra quando necessário. Principalmente, cria situações onde todos possam interagir estimulando que se criem eles: *“Dar os conteúdos de maneira clara, brincar quando necessário, interagir com os alunos, fazer coisas diferentes, sair da 'rotina”* (J. C. A. B., 16 anos – 3º Ano). Isto demonstraria na opinião de muitos a dedicação pelo que faz, que não passa despercebida. Eis algumas falas:

6º ANO

“Primeiramente tem que ser inteligente, saber o que está falando, saber sobre o assunto (história)” (A. O. A. S., 13 anos – 6º Ano).

“Sua explicação, sua leitura, jeito de se expressar e paciência” (E. O. C. P., 12 anos – 6º Ano).

“Um bom professor explica, tem calma com os alunos” (H. M. J., 11 anos – 6º Ano).

“É ele ensinar bem e não ser ruim para nós alunos, ser educada e legal” (K. L. M., 10 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Saber explicar bem e fazer uma aula animada” (B. S. A., 13 anos – 9º Ano).

“Primeiramente, paciência e tem que ser divertido” (F. Y. S. U., 13 anos – 9º Ano).

“[...] se divertir com agente não só ficar passando coisa no quadro” (N. N. P., 13 anos – 9º Ano).

“O jeito que ele trata os alunos e passam o conteúdo e explica tudo nos mínimos detalhes” (M. P. D., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Uma boa forma de explicar e fazer com que o aluno queira ir além da sala de aula” (J. L. S., 17 anos – 3º Ano).

Isto aponta para uma questão fundamental levantada por Lana Mara de Castro Siman (2004) de que ensinar História não é uma tarefa fácil para os professores de História. Muito embora a autora esteja pensando a partir de

pressupostos teóricos, principalmente tendo em vista a formação de um raciocínio histórico por parte dos alunos, que ao mesmo tempo em que é crítico, deve possuir a sensibilidade para refletir temporalidade histórica, em que “[...] o conhecimento é fruto de operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem dos alunos o desenvolvimento de capacidades que deem conta dessa complexidade”. (SIMAN, 2004, p. 81).

Entretanto, podemos acrescentar a esta dificuldade de se ensinar história a expectativa alta por parte dos alunos do desempenho de professor: um misto de guia espiritual e animador de auditório. Tais representações construídas pelos alunos parecem fazer parte de um imaginário já existente para além do espaço escolar, veiculadas pelas mídias em novelas e filmes. Um exemplo são os filmes hollywoodianos sobre professores. Aparentemente todos possuem uma abordagem clássica sobre professores (em sua maioria homens) que atuam em sala de aula de forma a transformar a vida dos alunos. Quase todos enfrentam, a princípio, problemas com disciplina, ou não aceitação dos alunos, ou outros obstáculos na escola e depois se transformam em líderes, ou exemplos de mudança e liderança para os alunos. Como aponta Ana Heloisa Molina (2005), desta lista fazem parte filmes como *Ao Mestre com Carinho* (1964) com Sidney Poitier, *Conrack* (1974) com John Voight e *A Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) com Robin Williams, que teve grande impacto no Brasil que vivia o período da abertura. O mesmo filme transformou a frase *Carpe Diem* (aproveite o dia) em lema de muitos desta geração⁸. Somente em 1991 com *Mentes que Brilham*, com Dianne Wiest no papel de uma professora que se torna uma espécie de tutora de um menino prodígio, vemos uma mulher assumindo o papel de professora, mesmo que a atenção não estivesse sobre ela no filme e sim em Jodie Foster que interpretava a mãe do menino. Outro sucesso do gênero foi *Mentes Perigosas* (1995) com Michelle Pfeiffer, na pele de uma professora inserida numa escola marcada pelo conflito de gangues. O século XXI traz mudanças de gênero no papel de mestre em filmes como *O Sorriso de Mona Lisa* (2003) com Julia Roberts e também em *Escritores da Liberdade* (2007) com Hilary Swank.

⁸ Outros filmes poderiam ser incluídos nesta lista como: *Meu Mestre Minha Vida* (1989), *Mr. Holland: adorável professor* (1995), *Encontrando Forrester* (2000), *O Clube do Imperador* (2002), *Escola da Vida* (2005), *Treinador Carter: treino para vida* (2005), *Entre os Muros da Escola* (2008), entre outros.

As mudanças não vão muito além de qual gênero está no papel principal, pois os roteiros ainda apresentam o mesmo estilo de professor: totalmente dedicado à turma (geralmente é só uma), que através de estratégias diversas acabam obtendo uma interação profunda com os alunos, não só sobre as temáticas das aulas, mas em suas vidas particulares. Ainda segundo Molina (2005), em grande parte dos filmes, a rotina do professor como preparar aula, corrigir provas e ter uma vida pessoal, não é apontado. Ficam no ar argumentos bem fortes que indicam o ofício de professor como algo bem próximo de uma missão. Parece que este tipo de filme carrega, ou ajuda a montar toda uma gama de componentes do que seria um “bom professor”.

O que percebemos nas falas dos alunos entrevistados, como já apontamos, são indicativos que dizem respeito à forma de ensinar os conteúdos em sala de aula. Então como ensinar? Como fazer aquilo que estes alunos tanto pedem: ensinar de uma forma diferente, com alegria, com paciência? Não sabemos se temos uma única resposta para esta questão.

Há disponível uma variedade de textos que abordam as representações de “bom professor”, seja na perspectiva de professores atuantes na rede básica de ensino – o bom professor de matemática, inglês, português, biologia, química, física, educação física, entre outros⁹ – na visão de futuros docentes em processo de formação e de alunos inseridos também nas áreas da Saúde, Ciências Sociais, e nas representações de bom professor do ensino Superior – que se preocupam com a prática, o que motiva, e quem é este profissional que podemos chamar de bom¹⁰.

⁹ CUNHA, António Camilo. Representações do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v. 11 n. 2, p. 41-52, Jul. Dez., 2010. MENDES, Inês Ferreira e TEIXEIRA, Madalena. Representações sociais do bom professor de português. **Interacções** - n° 19, p. 11-27, 2011. RAMIRO, Adriane Ziegler et. al. Saberes e habilidades para ser um bom professor: compreensões de estudantes e docentes. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n° 1, 2012. SILVA, Jefferson Peixoto. Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n° 2, p. 221-246, Nov. 2013. NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. Ensino Fundamental e Médio: aspectos psicossociais do bom desempenho profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n° 3, 2008. CAROSSO, Michele. “O bom professor deve ...”: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. FELIX, Daniela Comassetto. O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto. Dissertação (mestrado) – Pontifíci Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

¹⁰ KOLLAS, Franciele et. al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciados e estudantes da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n° 3, p. 645-658, set./dez. 2013. VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et. al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**. III Série – n° 5 – Dez. 2011. CÂNDIDO, Cássia Marques et. al. A

Embora o campo de pesquisa seja amplo, em específico não foi encontrado nenhum texto que aborde o bom professor de História como tema. Contudo, a falta de um referencial específico desta temática não impede de apontar uma perspectiva acadêmica acerca do bom professor de História através de uma leitura contextualizada dos *fazeres* do professor de História. Antes, cabe uma breve análise sobre o que dizem do bom professor em geral.

Maria Izabel Cunha (2012) em "O bom professor e sua prática" dedica-se a investigação sobre o bom professor, assim, a princípio reconhece que o professor é aquele cuja tarefa é educar, encaminhar as novas gerações para o futuro, onde seu espaço de atuação é a escola. Muito acaba por ser exigido deste profissional, pois a ele soma-se uma infinidade de atribuições: de ensinar, de formar, de educar para a vida adulta, e como cidadão consciente. Concorda que a identidade do professor surge da prática, não só como docente, mas nas experiências de vida. Deste modo, as representações do bom professor são mutáveis, atendem a demanda de quem a produz, aos interesses de alunos do ensino Fundamental e ensino Médio, e de licenciados do ensino Superior.

Na fala da autora:

[...] quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou atributos que compõem a idéia de "bom" são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz sua construção própria do bom professor mas, sem dúvida essa construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isso ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e espaço (CUNHA, 2012, p. 55-56)

Cunha (2012) não está sozinha ao afirmar que características como: compreensivo, amigo, paciente, preocupado, disposto, refere-se à afetividade almejada na relação entre professor-aluno, tanto dentro, como fora da sala de aula. [...] O BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas

representação social do "bom professor" no ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), p. 356-365, 2014. PIRES, Ennia Débora Passos Braga et. al. Docência universitária – o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o "bom professor". **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.9, n° 15, p. 187-208, Jul./Dez. 2013. GISI, Maria Lourdes et. al. Políticas educacionais e a representação de estudantes de pedagogia sobre o que é um "bom professor". **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 31, p. 51-65, 2010. GOMES, Alberto Albuquerque et. al. Profissão professor: Expectativas de estudantes sobre o bom exercício da profissão docente. *Educare et Educare*, vol. 9, n° 18, p. 419-434, Jul./Dez, 2014.

adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo (CUNHA, 2012, p. 63). As narrativas levantadas por esta pesquisa demonstram exatamente que é este o bom professor de História que os alunos querem:

6° ANO

“[...] compreensivo, ter formas criativas de ensinar” (D. F. M., 12 anos – 6° Ano).

“[...] muito paciente e educada, gosto do jeito dela ensinar e como ela explica). Eu sei que se eu estiver com dificuldade ela vai me ajudar” (E. O. C. P., 12 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Um professor (a) legal, simpático (a), que não grite muito, e que eu entenda a matéria” (M. E. M. R., 13 anos – 9° Ano).

3° ANO

“Saber cativar os alunos” (C. T. M. S., 16 anos – 3° Ano).

“[...] As formas como explicavam me incentivavam a estudar ainda mais. Graças a eles eu adoro história. Sempre consegui tirar minhas dúvidas com eles” (J. L. S., 17 anos – 3° Ano).

Buscamos um consenso sobre o aquilo que se espera do aluno, e também para o professor, ou como tratamos aqui, o bom professor. Em linhas gerais, condiz com o jogo de expectativas gerado diariamente, pois, não é só na sala de aula que se aprende, mas esta é significativa. É, sobretudo, nas relações interpessoais que a prática docente é analisada quando se buscam representações do bom professor. E podemos ir além, exige um questionamento constante da prática.

Na teia da relação “bom” professor/formação (inicial/contínua), podemos dizer que, hoje em dia, no contexto das nossas sociedades, caracterizadas por constantes e permanentes mutações (mais quantitativas do que qualitativas), todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente autoavaliação, pois a simples prática do ensino não garante seu melhoramento. (CUNHA, 2010, p. 42).

Numa análise temporal, Ghiraldelli (1997) entende uma mudança no conceito de bom professor, percebida em três eixos: 1- o professor segundo o discurso pedagógico humanista, onde tornam-se primordiais a noção de infância, ou, no caso

uma ideia de aluno, estipula os deveres da escola, e, sobretudo, o que cabe ao professor. Assim, o bom professor é aquele que forma um indivíduo fiel a si mesmo, ciente que a educação é o caminho para o conhecimento. 2- *o professor segundo o discurso pedagógico da era “sociedade do trabalho”*, aqui o mundo passa a ter sentido através do trabalho, o aluno é aquele que terá papel ativo na construção da sociedade, será o futuro trabalhador que mantém a máquina do sistema funcionando. E, por fim: 3- *o professor segundo o discurso pedagógico “tecnicista”*, a sociedade tecnicista é a sociedade de consumo, o foco sai da mente para o corpo. Consequentemente, compreende que o trabalho não é mais a resposta e nem é o caminho. O professor desse período se utiliza de técnicas para “o que” e “o como” ensinar, o aluno é avaliado por suas notas, e o exigido é o desenvolvimento das habilidades múltiplas. Nesta última, a sociedade de consumo influenciou na forma como se percebe a educação, o professor e o aluno, a mídia contribuiu para uma visão estereotipada, *ter está acima do aprender*, e a escola perde sentido. É o mesmo professor versão *hollywoodiana* trazida por Molina (2005), e que, além dos filmes, podemos ver em versões tupiniquins como o seriado *Malhação*.

Já Oechsler e Silva (2012, p. 1207), viram na revista *Nova Escola* uma possibilidade para investigar representações sobre o professor. A revista *Nova Escola* é um veículo de comunicação, circula a ideia do que cabe a um professor e, claro, a um bom professor. É sabido que a escrita carrega uma finalidade, e, portanto, propõe um discurso. “Dessa forma, uma representação pode ser originada a partir de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, que trariam um significado central para um dado objeto social”. O bom professor é reflexo do seu tempo, é definido pelas demandas que o grupo atribui a ele. De acordo com o momento histórico, cultural, social e ideológico.

Compreende, então, três fases: 1- Afetiva; 2- Cognitiva; e, 3- Prática Docente. A primeira fase fala de um professor abnegado, heroico, vocacionado. Historicamente, o Brasil passava por um período de redemocratização política, e a revista *Nova Escola* passa a ser amplamente divulgada, que, por sua vez, contribuiu para torná-la um meio de comunicação entre professores, e de divulgação de ações e políticas públicas. A segunda fase remete a um professor reflexivo, que pensa sua prática, um professor preocupado com sua formação, nitidamente numa abordagem construtivista. Onde, o bom professor constrói o saber em conjunto com os alunos.

Por fim, a terceira fase busca o professor prático, capaz de perceber sua realidade e contexto histórico-social. Portanto, a revista vê na divulgação de relatos de experiência, uma possibilidade de atuar como um manual para o professor. Assim, em resumo:

No período avaliado, a Revista parte da imagem de bom professor como sendo alguém capaz de superar, com atributos heroicos; passa para alguém que analisa as próprias condutas e procura embasar sua atividade em bases construtivas; e converge para um profissional que age, que difunde suas boas experiências com seus pares. (OECHSLER e SILVA, 2012, p. 1220).

As representações de bom professor se constroem pela interação social, que permitem (re)conhecer o *que* representam os agentes sociais em suas falas. É evidente que introduzir novas gerações à cultura tem um significado muito forte, não é fácil o papel atribuído ao professor, pois carrega esperanças, anseios e valores representados na figura do adulto, e que batem de frente com este indivíduo às vezes ‘voluntarioso’ que chamamos de aluno. As representações do bom professor estão em constante construção, pois o interlocutor muda. Deste modo, adquirem significados de acordo com os valores atribuídos à educação por professores, alunos e, claro, pela sociedade. A aprendizagem só acontece por meio da interação, aqui cabe ao docente perceber que o aluno também tem algo a oferecer. (MENDES e TEIXEIRA, 2011; RAMIRO et. al., 2012; KOLLAS et. al., 2013; CUNHA, 2010; SILVA, 2013; NAIFF, 2008; GOMES et. al. 2014; FELIX, 2009; VENTURA, 2011).

Atualmente, uma variedade de autores debate a importância de se ter em mente o conhecimento prévio do aluno como uma articulação para as aulas de história, pois cabe ao professor desenvolver atividade questionadora que deverá estimular o aluno, buscando acompanhar como este constrói sua aprendizagem. (BARCA, 2005; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; SIMAN, 2004). Dessa forma, torna-se necessário ao professor tomar conhecimento do que levar em consideração para uma aprendizagem com significado, e ser capaz de “[...] promover o trânsito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o “novo” conhecimento a ser apropriado”. (SIMAN, 2004, p. 81).

Partindo deste princípio, ensinar exige do professor a capacidade de acompanhar as transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade em que se insere. Assim, “[...] professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com

múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação”. (MONTEIRO, 2007, p. 82). No cotidiano de sua prática o professor tem que lidar com uma gama de situações que envolvem: seus alunos, os demais educadores e a comunidade que o circunda, indiferente da rede pública ou privada, mas que sem dúvida carregam singularidades que lhes são próprias. É fato que como meio de interações e trocas interpessoais o espaço escolar também está sujeito às variações típicas da realidade a qual se encontra.

Como dito, este é um espaço socializante e não está isento de problemas, pois reflete e reproduz aquilo que o constrói. Alunos, pais, colegas de profissão, gestores, escola e comunidade são os principais alvos de convívio e conflitos ao qual estão submetidos educadores, e vale para os ambos os lados. Sabemos que a escola enfrenta dificuldades, isso não deve ser negado. Contudo, se perde muito quando estas são colocadas na ordem das coisas sem solução, o que infelizmente tornou-se comum ouvir nas salas de professores, nos discursos de pais e veiculados pela mídia nacional. Ou seja, é um desgaste generalizado. Penso que talvez tenha mais vantagem àqueles que admitem que a educação esteja em crise e logo em seguida procuram novos caminhos, ao invés de somente apontar e/ou crucificar culpados. Pouca gente compreendeu ou apenas não quer aceitar que esta é outra época, outra cultura, e, para alguns, até mesmo outro século.

O aluno atual não é o mesmo do meu tempo como estudante, e nem aquele do tempo de nossos pais, avós, etc – embora carreguem entre si semelhanças (que serão abordadas no próximo capítulo). O hoje é tecnológico, cuja informação está ao alcance da palma da mão, onde é possível se conectar em tempo real com qualquer pessoa, ter conhecimento sobre política, cultura, economia, lazer. E a escola – o que inclui seus profissionais – terá que se adaptar, já está se adaptando. Portanto, discordo daqueles que preveem um fim para a escola (sim, eles existem!), talvez sim para o modelo tradicional de escola. Entretanto, a função da escola e do professor como *formadores* tem importância, pois é preciso primeiro *ensinar a aprender*.

Temos escolas e escolas, professores e professores, alunos e alunos que não podem ser tomados por iguais, pois se diferenciam por suas vivências. Seja, referencial teórico, métodos de ensino, cultura, formação, personalidade, entre outros aspectos, o que contribui para que a dinâmica escolar seja uma experiência própria. O que faz a escola boa ou ruim? A qualidade do ensino talvez? Embora

creditar o sucesso escolar a meritocracia impõe outras questões – mesmo sabendo que o desempenho dos alunos sempre será um critério considerado. De fato, são as formas como fazê-lo que mudam, por isso a importância do docente no processo educativo, e que vai além de disposições governamentais ou qualitativos.

No livro *Ensinar História*, as educadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli (2009) fazem uma reflexão voltada às didáticas e práticas escolares, sobretudo no que tange as aulas de História. É uma leitura agradável que oferece aos professores que atuam na educação básica (e interessados em História) um guia que *ensina a ensinar* História, discutindo diversos estudos sobre o âmbito da Didática da História.

Em consonância com os debates *do ensinar e no aprender*, ambas propõem reflexões acerca da História tida nas escolas, oferecendo um guia múltiplo para auxiliar professores. Conduz ao debate de temas como: (1) o que é o ensino de História, (2) que sentidos a História tem para a vida prática, e (3) como a disciplina de História é/foi compreendida; visando intercalar o discurso teórico com as narrativas de experiências. Em outro momento fazem (4) crítica às posturas excessivamente tradicionais que concebem o ensino como algo unilateral, onde professores devem fornecer conteúdo “acabado/pronto” para alunos que somente devem “recebê-lo”, e que entendem por aprendizagem a capacidade de reter determinados conhecimentos de áreas distintas.

Deste modo, o professor é um coautor em constante negociação. Assim, quando o aluno não se reconhece como sujeito “aprendente”, sente-se distante da matéria que não compreende ou vê sentido para a vida prática, o que, por sua vez, remete a um ensino estagnado. “O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção evita – em vez de promover – a habilidade de dar sentido à história, e de se orientar de acordo com a experiência histórica”. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 19-20). Ou seja, quando o conhecimento histórico perde seu caráter reflexivo, perde sua função de orientação, como afirma Rüsen ao estudar a formação da consciência histórica, em seus muitos trabalhos sobre o tema.

A importância de se considerar o contexto sociocultural existente em cada realidade está em perceber principalmente a relevância do social para o desenvolvimento da habilidade do indivíduo em estabelecer novas aprendizagens. É

uma construção que sofre influências do meio e também o influencia. Portanto, implica num processo cíclico de construção e reconstrução do sujeito, um ir e vir constante. Não é uma construção individual, pois depende de seus muitos interlocutores, em sala de aula o professor é:

[...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p.57).

No ensino de História, busca perceber as ideias históricas dos sujeitos construídas a partir de suas interações sociais, ressaltando todo momento sua relevância para o aprendizado. Assim, espera capacitá-lo a reconhecer o saber histórico e também o produzir, atuar sobre ele e dele tirar significados na prática. Neste caso, a História busca compreender o homem, e este, em contrapartida, deve aprender a compreendê-la com base nos procedimentos históricos. (ABUD, 2005; BARCA, 2005; CAIMI, 2009; CERRI, 2009; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; SIMAN, 2004; entre outros).

Desta forma,

É necessário também destacar que, do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 54).

A princípio, dar uma finalidade para a História traz *rugosidades*, remetem a posturas particulares que cada indivíduo tece consigo, com o outro e com o meio – sejam enquanto professores, ou por suas experiências como alunos – e são decorrentes das escolhas ao longo dos processos de aprendizagem escolar.

O professor fornece as ferramentas que possibilitam o aluno aprender a pensar historicamente, orientando-se no tempo e espaço instituídos, construindo significados e sentidos a partir das seleções efetuadas, e, por fim, sistematizando e elaborando conceitos que o levam a uma consciência histórica cada vez mais complexa. Nas palavras de Selva Guimarães Fonseca, “A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção

de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva”. (FONSECA, 2003, p. 89).

As classes, portanto, tornam-se espaços de aprendizagem coletiva, onde informações são compartilhadas a todo o momento, de distintas formas, sendo assimiladas em suas singularidades. Neste sentido, reconhece que o aprendizado vai muito além da relação transmissor/receptor, relegada culturalmente como missão do educador. As aulas de História são um constante exercício de (re)aprendizagens, (re)descobertas, (re)construções, onde os dias nunca são iguais. O que leva o professor de História a assumir papéis entre eles: problematizador, mediador, emancipador – apto a conduzir a atividade libertadora do pensar, e, capaz de reavaliar sua postura pedagógica.

1.3 O “como”, “o que”, e o “por que” aprender História.

Por que aprendemos História? Antes, acreditava-se que “[...] para ensinar história bastaria entender de história, pois o ensino dessa disciplina consistia num processo de transmissão de conhecimentos históricos protagonizados pelo professor”. (CAIMI, 2009, p. 71). Esta linha de pensamento corrobora com aqueles que julgavam o professor de História, e das demais disciplinas, um mero transmissor/reprodutor do conhecimento que é produzido na academia, e, portanto, bem longe da sala de aula. Com isso, imaginava-se que no espaço escolar ocorria uma assimilação direta destes conhecimentos, entre aquele que foi outorgado o direito de ensinar (educadores), para os que precisam ser ensinados (educandos). Nesta equação, são retirados os direitos a autonomia tanto dos professores como dos alunos, julgando que para aprender basta estar atento ao conteúdo posto.

Este modelo de aprendizagem “mecanizada” não diz respeito somente à História, mas se agrava quando pensamos sobre o tipo de História que os alunos estão *aprendendo*, e de que forma se relacionam com ela. Na contramão, a Educação Histórica surge como uma nova área de investigação, preocupada em grande medida com o *ato de aprender*, e não somente o *ato de ensinar*, característico do nosso sistema educacional. E propõe mudanças significativas para a pergunta: Por que aprender História? E vou além: Para que? Como? O que? Enfim, infinitas questões com a preocupação de dar um sentido para a História.

São múltiplos os fatores que dão aporte para pensar o ensino, apontando para diferentes caminhos que podem se cruzar, como da Educação e da Educação Histórica e do Ensino de História. Paralelo ao que se pensava para a Educação, advindo dos estudos da aprendizagem sociocultural, proposto por Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, entre outros nomes da aprendizagem pela perspectiva construtivista, surgem novas formas de refletir o ser humano que possibilitaram abertura para enxergar o ensino pelo viés social, abrindo espaço para pensar o meio no desenvolvimento das habilidades do indivíduo, inclusive a do pensar. E embora o foco da Educação Histórica seja desenvolver um ensino de História que seja perceptível ao sujeito, é inegável a contribuição da Educação. (FONSECA, 2003; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; SIMAN, 2004).

Vivemos em um universo de representações que dão suporte para tudo, e são com estas representações acerca do bom professor de História que iremos trabalhar ao longo do terceiro capítulo. Interesses políticos e recepção da classe se chocam com a apropriação feita do currículo, e, por sua vez, dão contorno ao ensino. É forte a intervenção do Estado. A educação bate de frente com a lógica de mercado e é por ela englobado, mesmo quando há a tentativa de recusá-la ou reavaliá-la. Isso se reflete nas políticas educacionais – vistas de cima – que em grande parte apostam suas fichas em um modelo generalista de ensino. Estas esperam que a aprendizagem seja o produto final do ato de “ensinar”, onde o aprender é reduzido a formas de transmissão do conhecimento em um sistema universal. Que, teoricamente, alcança a todos.

Para isso, acreditava-se que todos aprendiam de maneira igual e que para aprender só depende das habilidades do professor em sala de aula. Esta “mercantilização” não se preocupa com as apropriações que o sujeito faz do conhecimento, basta que ele saiba reproduzir e isso dará garantias do sucesso ou reforçará o insucesso, que é terceirizado ou não tem dono. (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009; HYPOLITO, 2010).

A História das Disciplinas Escolares demonstra que não há isenção do professor no universo da sala de aula (e que provavelmente nunca houve). Um referencial neste estudo é André Chervel (1990) na já assinalada obra “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, que investiga sobre a dinâmica que existe entre professor e conteúdo, abordagens e prática. Cada

disciplina possui História, se constrói segundo interesses de sua época, ou seja, são reflexos de uma construção identitária, ao qual foram atribuídos significados distintos de acordos com os discursos ideológicos e transformações socioculturais. Tem o papel de informar saberes, valores e ideias, cujo caráter informativo deve passar de geração para geração. Entretanto, tais conteúdos só ganham significado quando fazem (ou devem fazer) sentido no coletivo, caso este laço não seja mais possível ocorre uma mudança de eixo, ruptura ou transformação, a nível coletivo e/ou individual. A História das disciplinas escolares permite aos profissionais da educação, em linhas gerais, uma compreensão sobre as políticas públicas, os conteúdos abordados, os métodos de ensino, os sistemas de avaliação, entre outros componentes de uma cultura escolar.

É evidente que, por se tratar de concepções orientadas, carregam discursos ideológicos que norteiam as relações que o indivíduo faz consigo, com o meio e com o outro. Consequentemente, o modo como tais decisões influenciam na dinâmica vivenciada por ambos – os que ensinam e aprendem, e, os que aprendem e ensinam – possibilitou dar sentidos às singularidades da relação de ensino-aprendizagem. (CHERVEL, 1990). Este é o princípio de mudanças que buscavam novas relações de aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque, por suas contribuições aos debates da educação e da escola, trata sobre a Transposição Didática. Este ganhou ainda mais notoriedade com o estudo de Yves Chevallard (2005), *“La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné”*, onde reflete sobre os processos de construção dos saberes escolares. Toma como princípio que o saber não chega até a sala de aula tal qual da forma como foi produzido no contexto científico. Pois, o que ocorre é uma mudança de foco, em que os interesses da escola são diferentes e, portanto, há a necessidade dos conteúdos serem “didatizado” para este novo público, tornando-o “ensinável”. O que se pretendia era repensar o papel do professor, do aluno, e inserir na equação um novo elemento que é o *saber*. Tal perspectiva fortalece a função da didática e o protagonismo do professor em sua tarefa de ensinar, tendo em vista que ele precisa lançar mão de todos os recursos que possui para transpor o conhecimento científico em objeto de ensino. Criou-se uma hierarquia de saberes dividido entre: *savoir savant* (saber sábio) e *savoir enseigné* (saber ensinado).

A noção de Transposição Didática foi amplamente discutida no campo da Educação e transitou por diversas áreas do conhecimento, advindo de início dos estudos no campo da matemática. Contudo, também recebeu severas críticas pelas limitações do tema aplicado a outras disciplinas e por não reconhecer a interferência do social na produção de saberes, pois legitima os saberes científicos como base para as disciplinas escolares.

Para falar de aprendizagem de História esta pesquisa recorre, principalmente, aos estudos de Jörn Rüsen e educadores como Peter Lee, Isabel Barca, entre outros, com os quais pude dialogar durante a graduação em História, e também das experiências coletadas ao longo de minha vida acadêmica e profissional, cujo interesse permeia o ensino de História. E, embora não seja foco desta investigação, os autores acima listados foram considerados pertinentes às questões acerca da finalidade da História, em resumo: o como, o que, e o por que aprender História.

As discussões já levantadas são apenas uma pequena amostragem dos debates que contribuíram para refletir sobre a escola, o fazer docente e o papel do aluno, e que provocaram transformações no modo como se pensava a aprendizagem e a sala de aula. Entretanto, especificamente para o campo da História, Jörn Rüsen (2001a, 2006, 2007, 2012) trouxe significativas mudanças com sua forma de ver a consciência histórica. Para o autor, a História deve ser entendida como uma experiência que orienta a vida prática e é condição essencialmente humana, comum a todos os indivíduos. Com isso, o que se pretende é dar um sentido à História através dos laços que se mantêm com o passado. Ou seja, o modo como acessamos o passado e de que forma o historicizamos. Assim, como vivemos e nossos interesses vão fazer com que pensemos a História de determinada maneira e vice e versa.

Rüsen (2001a, p. 78) dispõe que,

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

A Didática da História preocupa-se com sobre *o que* e *o porquê* ensinar, e não somente com o *como* ensinar, visam na prática contribuir para a formação da consciência histórica, que se forma progressivamente. Para tal, faz uso dos conhecimentos históricos que adquire pelas experiências, e que atuam como um quadro referencial ao qual o indivíduo recorre a fim de suprir suas carências.

Portanto, concordamos com Fernando Cerri (2011, p. 65) ao assinalar que:

[...] no ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo [...]. Talvez essa seja uma das contribuições mais importante do “pensar historicamente” para a construção da cidadania.

Parece redundante – após tal afirmação – perguntar o que os alunos devem terminar sabendo no decorrer da educação básica dentro da disciplina de História. Contudo, acreditamos que o fundamental não é o conteúdo em si, enquanto uma ordem cronológica factual, mas justamente este *pensar historicamente*. É necessário entender a ideia de escola como espaço de produção de saberes, e fazer conduzir a ação docente desta forma, visando uma educação ativa.

A ideia não é acabar com os conteúdos ensinados, o que se espera é desenvolver junto com estes conteúdos os conceitos e categorias históricas, assim como as *ideias substantivas* e *ideias de segunda ordem*¹¹ que permite a compreensão da natureza da História. Significa abrir espaço para discutir outras possibilidades, fazer diálogos, levantar hipóteses, debater sobre as evidências, apresentar novas perspectivas e compreender as múltiplas temporalidades que podem coexistir. (RÜSEN, 2001a, 2006, 2007, 2012; CERRI, 2011).

Voltando a Rüsen, a consciência histórica é viva, dialoga constantemente com o outro e consigo, isto se reflete na sala de aula. É, portanto, “[...] uma categoria geral, que não é apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, através dela se experiencia o passado e se interpreta como história”. (RÜSEN, 2006, p. 14). Ou seja, é um conjunto coerente de orientações mentais, que se dá por meio da narrativa histórica.

¹¹ Entendemos estes dois conceitos definidos a partir de Peter Lee e, portanto, definimos as *ideias de segunda ordem* como evidência, explicação, compreensão, narrativa históricas, tempo, mudança, as quais estruturam epistemologicamente e dão sentido ao passado. As ideias de segunda ordem diferem dos *conceitos substantivos*, os quais são organizados pelas primeiras. Os conceitos substantivos são os conteúdos históricos, tais como Revolução Francesa, ditadura militar brasileira, por exemplo. Estes conceitos se tornam históricos quando estruturados pelas ideias epistemológicas da História.

Ao definir a consciência histórica, Rüsen (2007, p. 101) afirma que:

[...] não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação, ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente.

Novamente, gostaríamos de esclarecer que não é nossa intenção investigar o conceito de consciência histórica nas falas de nossos alunos, mas entendemos que as discussões de Rüsen trouxeram grande contribuição para o campo do ensino de história, pois colocou em questionamento, entre outras coisas, a ideia de que a História ensinada como algo *pronto* dificulta a formação de um aluno crítico, questionador, capaz de se posicionar. E, principalmente, orientar-se na vida prática, simplesmente porque não oferecem problemáticas e contribui com a ideia preconceituosa de que ela (História) trata de um passado distanciado e sem vínculos com o presente.

Outra discussão que entendemos ser de fundamental importância na atualidade é aquela trazida por Peter Lee (2001, 2006, 2008, 2011), que aborda o conceito de literacia histórica, compreendida de modo sucinto como uma possibilidade de *ler* o mundo historicamente, e que espera levar o indivíduo a um raciocínio potencialmente histórico. Ou seja, uma compreensão das estruturas históricas que tem o intuito de tornar o aluno *alfabetizado* em História, enxergando-a como um processo de cognição, que contribuí para o desenvolvimento da consciência histórica e capacita para uma postura crítica frente à realidade.

Para este autor, o distanciamento mantido entre o sujeito e a História reforça um entendimento superficial da mesma, muitas vezes tida como um acúmulo de fatos cronológicos pertencentes ao passado e/ou aos livros, documentos, e vestígios de outra sociedade, outra cultura da qual não se faz parte. E, que em nada ou quase nada faz sentido para o indivíduo, pois aparentemente não pertence ao seu universo ou fala para ele. Por sua vez, esta visão não contribui para a verdadeira compreensão do sentido da História ou do que é a História.

Desde já, Peter Lee estabelece que não a espaço para neutralidade na História, justamente por ser objeto de interpretação de quem a produz e age sobre. Afirma que: “Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por

sua vez, permite que nos orientemos no tempo”. (LEE, 2006, p. 135). Portanto, guiando-se pela preocupação de como desenvolver a compreensão dos alunos acerca da disciplina de História compreende a literacia histórica como uma “aprendizagem”, cuja função está a partir do que os indivíduos escolhem e que os guia. Mas, para ser efetiva, demanda por parte do aluno o reconhecimento das multiplicidades temporais.

Deste modo:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136).

Outro ponto levantado por Peter Lee (2001, 2011) faz relação com os conceitos de segunda ordem, entendidos como as formas como elaboramos conteúdos – são os que dão estrutura a escrita da História – abarcando: ideias substantivas, significância, inferência, empatia, permanência, evidência, narrativa histórica, entre outros. Para isso, o autor fala da importância de se entender a natureza do conhecimento histórico para desconstruir a concepção do passado como algo fixo, pois assim o aluno conseguiria se posicionar frente ao conhecimento e também produzi-lo.

É extremamente importante reconhecer aquilo que o aluno trás para a sala de aula, pois este é constantemente bombardeado pelo universo de informações que o cerca. É partir destes conteúdos que o professor deve trabalhar, tanto para contribuir na construção de novos saberes, como na desconstrução de estereótipos. Entra aqui os conceitos de segunda ordem, a exemplo o conceito de empatia, defendido pelo autor, referindo-se a habilidades de interpretação que levam a percepção do passado, do presente e do futuro em sua singularidade e, procura uma conexão de significados e sentidos com a realidade presente. Ou seja, o exercício de colocar-se no lugar do outro. Já o uso da evidência histórica na aprendizagem pressupõe o conhecimento dos procedimentos históricos, e maior autonomia do sujeito sobre o passado. A História permite a experiência vicária, que na aprendizagem histórica significa possibilitar a compreensão de culturas, valores, temporalidades, escolhas, tendo em vista o desprendimento e a tolerância.

Isabel Barca (2005, 2006, 2008) também se dedica a estudar os aspectos da aprendizagem de História no que compreende aos desafios postos para quem ensina e para quem aprende. Estes abrangem o desenvolvimento tanto da consciência histórica, quanto aos usos da literacia histórica para fazê-lo – fundamentados na capacidade de posicionamento frente à realidade. Portanto, reconhece que a História é, principalmente, objeto de interpretação contextualizada através das diversas fontes, e que foi construída de acordo com a intenção de quem a produziu. O que pressupõe a compreensão de que a História está sujeita ao olhar de quem a escreve e também de quem a lê. Neste contexto, tanto a literacia histórica, como a consciência histórica são formados pelo universo de interações que o sujeito estabelece com si, com o outro e com o meio, ou seja, é reflexo do interesse do indivíduo sobre o próprio aprender.

Com efeito, sabe-se que não existe uma única versão da História, pois esta varia de acordo com outros pontos de vista, vivências, e estruturas sociais. Assim, o reconhecimento de uma perspectiva, não significa que todas devem ser aceitas e/ou rejeitadas. De modo geral, [...] num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado. (BARCA, 2006, p. 96).

Aprender depende de fatores variados, e isto é válido para o ensino de História. Cabe agora aos professores estarem preparados para o desafio que é ensinar. Então, espera-se “A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas”. (BARCA, 2005, p. 20). É preciso ensinar a lidar com a informação, saber ler, debater, seleccionar, analisar pontos de vistas, favorecendo no ato de pensar historicamente.

Na perspectiva desta pesquisa ensinar História, por sua vez, remete ao desenvolvimento tanto da literacia histórica, compreendida resumidamente como uma forma histórica de ler o mundo, como da consciência histórica, tida como a habilidade de orientação histórica do indivíduo na vida prática. Para refletir o conceito de ensino e aprendizagem, coube aqui analisar os diversos aspectos da formação do professor, da instituição escolar e principalmente do fazer docente, como já apontados. Estes buscam novos caminhos para o professor e para o aluno

e, conseqüentemente, para a escola. (RÜSEN, 2001, 2012; BARCA, 2005, 2006; LEE, 2001; 2006, 2008, 2011; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; CAIMI, 2009; FENELON, 1985; SIMAN, 2004; SCHMIDT, 2004; FONSECA, 2003 entre outros).

É preciso contribuir para a formação de uma consciência histórica, que segundo Rüsen (2001a, p. 57), entende-se por: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Ou seja, ter autonomia sobre o aprender.

A aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos, cada se utiliza das “pontes” de acordo com os saberes (experiências) que possui, saber que vem de conexões com o mundo. A História leva a múltiplos caminhos, é formada de muitos olhares. Portanto, deve-se desenvolver a capacidade do aluno de atuar com a História, e não somente entendê-la como um acúmulo de conteúdo. Pensar historicamente e/ou ler o mundo historicamente tem a ver com desenvolver as habilidades compreensão, interpretação, explicação e narrativa, onde o sujeito passa a compreender o que constrói o passado. Assim, entende que o conhecimento se estrutura progressivamente, de ideias menos sofisticadas, para ideias mais sofisticadas, e que dão sentido a esse passado mais amplo.

A Educação Histórica é um campo de indagações, e embora não trabalhamos especificamente com este campo de investigação, utilizamos de vários conceitos do mesmo, que foram muito úteis para a nossa pesquisa. Na perspectiva de quem ensina História, o professor assume diferentes papéis, talvez o mais importante seja o de mediador entre os alunos e os saberes. Pensando nisso, cria situações que instigue o aluno a querer saber mais, dar aula é um trabalho constante de aprendizagens e reelaborações, é parte do movimento de *ir* e *vir* que o sujeito faz ao aprender.

É o professor de História que, em sala de aula, irá propor as ferramentas para que o aluno aprenda pensar historicamente. Entre elas: orientar-se no tempo, localizar-se no espaço, elaborando, sistematizando, e construindo significados que são sentidos na relação que este traça com a História. Para isso, o professor de História trabalha em conjunto com o aluno na formação de pensadores. Portanto, uma questão de extrema importância seria: como os alunos são “construídos” (e se isto ocorre) dentro da escola. Questão que abordaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: A ESCOLA E OS ALUNOS COMO CONSTRUÇÃO

2.1 A escola e o olhar foucaultiano: docilizar os corpos.

A escola sempre teve seus problemas, isto é óbvio. Principalmente por ser um espaço de convivência que como qualquer outro composto pela coletividade sofre a ação de seus agentes. Entretanto, são exatamente por tais características que se constituem novos paradigmas, buscando atender sempre a demanda imposta – sabendo que quem a impõe é o sujeito contemporâneo. Na visão desta pesquisa, Foucault seria um ponto de partida para entender o universo escolar, e embora este não tenha sido foco de seu trabalho, é possível compreender a linha de pensamento foucaultiana nos trabalhos que fazem uso dele para falar de escola.

Foucault (2013) observa que as instituições, sejam elas: prisões, fábricas, asilos, hospitais, quartéis e escolas exercem sobre os indivíduos o que chamou de poder disciplinar. Estas são definidas como instituições de sequestro, cuja função é o controle dos corpos ou, como também designa, os *corpos dóceis* que devem ser modelados para atender as demandas do sistema de controle, torná-los submissos, padronizados e, como resultado, estabelece a microfísica do poder. Como consequência, delimita-se o modo de agir, num caráter repressor a qualquer comportamento tido como desviante, ao mesmo tempo que contribui para a "fabricação" do sujeito.

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Na leitura de Thelma Moura (2010, p. 70) a escola não é uma instituição excludente, pois "[...] enquanto instituição de sequestro, ela fixa-os em um aparelho de transmissão de saber e de controle dos corpos, sob a forma de técnicas disciplinares, ou de táticas governamentais características de uma sociedade biopolitizada". Um dos objetivos da escola justamente "[...] é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens, ligando-os a um processo de produção" (MOURA, 2010, p. 70), e nisto, como analisa a autora vem obtendo grande êxito.

Trata-se, para Foucault, de garantir a manutenção dos dispositivos de poder, de adestramento do corpo e da mente. Thelma é pertinente na contextualização de Foucault ao apontar dois momentos que sustentam esse modelo de reclusão nos séculos XVIII e XIX, em que primeiro há a exclusão dos círculos sociais, e posteriormente uma mudança na forma como se concebe este indivíduo que agora deve ser “normalizado”, portanto, a inclusão serve para “homogeneizar” qualquer característica desviante.

Foucault (2005; 2013) reconhece que tais instituições sociais têm por função controlar os indivíduos, nelas temos a separação entre quem têm o poder e quem não o têm, embora na prática funcione como um ciclo em que os indivíduos exercem o poder e também sofre sua ação. O sujeito da análise foucaultiana está submetido ao julgo das relações de poder, é uma estrutura que funciona em rede, onde o corpo se torna a máquina que deve ser moldada, enquanto atitudes, comportamentos, gestos, hábitos e discursos, perpassam pelo crivo do poder de adestramento, de aprimoramento das capacidades do indivíduo, é neste cenário que se estabelecem as escolas – as prisões, os asilos, as fábricas, e etc.

O poder disciplinar exercido dentro destas instituições de sequestro propõe um olhar sobre a disciplina, pois é sobre ela que as relações de poder são observadas:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 2005, p. 106).

E, portanto:

A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2013, p. 133-134).

Esclarece que:

A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los,

localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2005, p.107).

No contexto da escola, Moura (2010, p. 72) entende que o saber pedagógico sofre transformações, pois estão submetidos às particularidades da instituição que o produz, e que legitima sua ação de controle. Assim, os dispositivos de controle servem para delimitar o que cabe ao aluno no dia a dia da escola. Um exemplo são as avaliações que são “[...] responsáveis por extrair saberes específicos de seu comportamento, que retornarão sob a forma de leis de funcionamento e novos poderes a serem exercidos sobre os sujeitos escolares”. A escola é organizada para garantir a disciplina, os horários de entrada, intervalo e saída, a disposição das carteiras são alguns dos exemplos que podemos citar como forma de controle.

Nesta perspectiva fica claro o caráter normalizador – que não cabem só às instituições de ensino – pois estende seus efeitos a uma ideia de manutenção social como um todo. Esta era uma das preocupações de Foucault, como observa Moura (2010, p. 73), pois faz com que qualquer característica fora do padrão seja desconsiderada, o “[...] próprio anormal não é uma posição marginal ou externa, mas também está contido no interior do normal, existindo entre eles uma diferença de mera intensidade”. Seja na prisão, no hospital, ou na escola o papel da fabricação de indivíduos é legitimado pelo caráter disciplinar dos corpos, o sujeito passa a ser um objeto que pode ser moldado, modificado, adequado ao padrão vigente.

Como aponta Foucault (2013, p. 142):

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação [...], marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Para Veiga-Neto (2005, p. 84-85) a escola é uma das mais relevantes instituições disciplinares. Esta também é, por excelência, a mais eficaz na articulação entre o poder e o saber, ao qual cumpre papel fundamental como espaço de fabricação/formação do indivíduo/cidadão, é nela que se legitima as estruturas de poder tornando-o instrumento a ser utilizado – característico das instituições problematizadas por Foucault. É significativo pensar que “[...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância

e da juventude”. Uma das características da escola é justamente o controle e o disciplinamento do corpo e da mente, espera-se como resultado atingir a normalização dos indivíduos, padronizados por regras e normas que cerceiam o modo de agir.

Se Foucault aproxima saber de poder, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa: “poder e saber são dois lados de um mesmo processo”. As relações de força constitui o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora em uma instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecida pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: Luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto. (VEIGA-NETO, 2005, p. 157)

Cabe a educação a responsabilidade pela formação do indivíduo, isto é inegável em qualquer temporalidade. Entretanto, Dametto e Soligo (2009, p. 2) abordam que para Foucault o sujeito é *outro* e não o sujeito da modernidade *desde sempre aí*. E que, portanto,

[...] a instituição Escola tem sua função ampliada para além do aprimoramento do homem, passando a ser atravessada e marcada pela configuração social, tendo o papel de *definir o sujeito*, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e pelo modo como transmite o saber.

Os autores evidenciam que na perspectiva foucaultiana o sujeito está sempre ligado ao contexto, constrói a si próprio em relação ao outro. Ou seja, não existe sem que haja à problematização do outro e de si, e a construção de uma identidade. Assim, Foucault busca compreender como as instituições de poder constitui o homem moderno na ótica do poder disciplinar.

Ainda para Dametto e Soligo (2009), citando Foucault:

[...] o poder disciplinar, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar” ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda *mais e melhor*. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma

economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1984, p. 153 apud DAMETTO e SOLIGO, 2009, p. 4).

Faz parte de um processo de normatização onde *educação e ordem*, caminham lado a lado.

Este espaço normatizado é constituído a partir da organização arquitetônica podendo ser comparada as prisões, com salas distribuídas lado a lado sem qualquer comunicação entre si, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos, portões e vigias nos acessos etc., ou na dinâmica do espaço interno das salas de aula, com mesas distribuídas em fileiras e alunos uniformizados, sujeitos a suposta autoridade do professor. A organização ou normatização do espaço objetiva o disciplinamento do sujeito através da individualização dos alunos, enquadrados em um espaço quadriculado, onde suas posturas e gestos são monitorados permanentemente, bem como sua produção ou aproveitamento, através de exames periódicos. (DAMETTO e SOLIGO, 2009, p. 4-5).

Dametto e Soligo (2009) observam que no século XX popularizaram-se as ferramentas de poder disciplinar nos âmbitos de convívio social, entre elas está a escola. O olhar vigilante age como um inibidor, e ao mesmo tempo um produtor de saberes. Foucault defendia que *saber e poder* encontram-se intimamente ligados, em uma sociedade disciplinar.

Vigiar passou a ser o meio de dominar, impor ordem, é um elemento disciplinar. É pelo olhar que o sujeito é moldado, controlado, e se necessário punido. É este mesmo olhar que controla o aluno – o detento, o paciente, o operário, e etc – determina o que é certo ou errado, o que pode e o que não pode. O que cabe ao aluno e o que cabe ao professor.

2.2 Espaço Escolar: resistências e mediações

O filósofo Foucault (2005; 2013) e educador Sacristán (2005) embora discurssem sobre pontos de vista diferentes estão muito próximos na fala sobre o sujeito controlado. Ao expor a trajetória que mostra a invenção do aluno, o segundo aproxima-se da ideia de poder disciplinar estabelecida nas instituições de controle, neste caso, a escola. O “aluno inventado” presente na obra de Sacristán ainda é considerado modelo, segue linhas rígidas traçadas para uma forma de ensino tradicional, no qual o modelo de escola ainda se apoia. Para tal, basta observar o sistema panóptico do espaço escolar.

Cabe ao adulto (na figura do professor) a tarefa de moldar o cidadão, onde a escola atua como instituição reguladora que se dedica a transmitir os parâmetros de conduta que torna a vida em sociedade possível. O autor analisa que a relação entre a criança (aluno) e o adulto (professor) está pautada numa hierarquia do *mais forte, mais sábio, mais apto*, cuja função do adulto é encaminhar o menor que é tido como frágil, despreparado, e, portanto, numa condição de inferioridade. Neste universo o aluno está sujeito ao professor e as demais autoridades educacionais.

A condição de adulto torna-se o ideal almejado pois significa independência, autonomia, poder de decisão, ou seja, a possibilidade de usufruir privilégio que a condição de criança lhes nega. Entretanto, o autor lembra que a condição de adulto vem implicada em deveres, principalmente na contribuição da formação do menor de seu tempo/espço, configurando um movimento cíclico interminável.

Assim Sacristán (2005, p. 102), paralelo ao colocado pelo olhar foucaultiano, observa que a condição de aluno é uma construção do homem que visa a manutenção da ordem social. E que, portanto, segue padrões, consensos e intenções definidas pelo mundo adulto, no qual foram idealizadas. Este pensamento encontra-se tão enraizado que é quase impossível pensar outras possibilidades para o menor, pois "[...] a escolarização é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma".

Em verdade pouco se ouve dele (menor) que fica dependente daquilo que o adulto define, do senso comum e suas representações. Naturalizamos as representações de criança e de aluno que chega ao ponto de ser difícil separá-los. "Representamos os dois conceitos como se fossem de alguma forma equivalentes. Em compensação não identificamos qualquer adulto como se fosse um professor, porque sabemos que nem todos os adultos o são". (SACRISTÁN, 2005, p. 15).

O que Sacristán (2005) propõe é que se busquem mudanças, cabe sim ao adulto – na figura dos pais, dos educadores e dos demais modelos de referência – orientar o menor, mas mostrando-lhes caminhos e não os impondo. A infância é sentida de maneira diferente por cada sujeito, que deste modo cria as suas experiências. De igual modo, as formas como recebem essa educação e vivência escolar também variam, pois o sujeito, no caso o menor, é ativo no processo de desenvolvimento. Os significados atribuídos a ele variam com cada período, assim,

conceitos como “aluno” e “menor” são heterogêneos e mutáveis, sujeitos às particularidades, julgamentos, desejos, frustrações e preconceitos.

Existe o consenso do que cabe ao adulto, entre outras coisas, funções como: prover, educar, proteger e garantir com sucesso a chegada da criança à vida adulta. Nas entrelinhas deste discurso o que se vê na prática são adultos que reproduzem no menor seus desejos e anseios. Neste contexto, a escola acaba por ser um espaço preparatório, uma fase da vida *pré-adulto*, indispensável ao sujeito que virá a ser o cidadão capacitado. Por isso, é preciso refletir que escola queremos.

[...] essas novas condições obrigam a repensar os ambientes escolares não só como propedêuticos para o futuro ou substitutos da família mas como lugares fundamentais e não hostis para a vida pessoal e social dos menores e dos jovens; ou estes se verão impelidos a buscar outros espaços de expressão (como já estão sendo a rua, os bares, etc.). (SACRISTÁN, 2005, p. 58-59).

O modelo de escola comumente encontrado foi pensado como um espaço de controle dos corpos que determinam padrões de conduta para todos os seus sujeitos – professores, alunos, corpo docente, pais – limitando-os em consensos sobre seus direitos e deveres. Torna-se necessário refletir o esquema escolar ainda vigente estratificado de muitas formas: com alunos enfileirados, divididos por faixa etária, regulados por horários (de entrada, saída, tempo de aula, recreio), atividades de controle (tarefas, avaliações, trabalhos escolares), e submetido ao olhar disciplinador do adulto (tendo como principal, o professor) incumbido de punir qualquer característica desviante. Outro aspecto trata dos conteúdos disciplinares e da grade curricular, ambas propostas de acordo com determinações políticas sobre o que é considerado importante aprender. Ao professor coube o papel de fiscalizar os alunos, priorizando o bom comportamento onde a avaliação atua como o medidor do nível de aprendizagem num caráter quantitativo que distingue entre *melhor* e *pior* desempenho. A escola é nitidamente controlada por adultos, mas está submetida a um sistema burocrático que está acima dela. (SACRISTÁN, 2005; MOURA, 2010; FOUCAULT, 2013)

Outro aspecto de destaque abordado por Sacristán (2005) trata-se da educação das meninas, estas foram escolarizadas muito depois dos meninos, ficando de fora dos espaços de ensino durante anos. Quando e ‘se’ ensinadas era ligado a questões morais, ou cuidados do lar e da família. Foi somente no século

XVIII, que a mulher conseguiu maior participação nos espaços escolarizados, mas em grande parte restrita as classes aristocráticas. Foi no século XX, que meninos e meninas conquistaram igualdade ao menos no ingresso ao ensino Fundamental. Embora ainda não fosse possível dizer o mesmo sobre o ensino Médio e ensino Superior.

A mulher não teve não teve tantas oportunidades de entrar no sistema educacional. Quando essa barreira começou a ser derrubada, a discriminação continuou proporcionando a ela alguns conteúdos especiais como futura mãe e esposa em desigualdade de condições em relação ao homem. Hoje, superados esses obstáculos, a discriminação se esconde no tratamento, na saída do sistema escolar e etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 107).

Vale ressaltar a pertinência da fala de Sacristán ao apontar que a discriminação ainda não foi superada, apenas mudou de foco. Os estereótipos sobre o que cabe a mulher estão dentro da escola e fora, principalmente naquilo que a sociedade julga como certo. Felizmente o feminismo no século XXI vem cada vez mais desconstruindo o estereótipo da mulher-mãe, mulher-dona de casa, ao qual a mulher sempre foi atrelada, fortalecendo o conceito de empoderamento que também está presente nas escolas, nas redes sociais, e vinculado pelos meios de comunicação.

Contudo, independente do gênero e/ou de condições socioeconômicas, “[...] o tempo da escolaridade é o tempo de não ser adulto”. (SACRISTAN, 2005, p. 147). Cabe instruir o menor para que adquiram saberes, onde o básico a ser aprendido é ler e escrever, e racionalidade suficiente que os torne qualificados para atuar no mundo adulto, através de uma tradição disciplinadora que espera transformar *menor* em *aluno* e *alunos* em *adultos*.

Segundo Horn e Rodrigues (2013, p. 127), a escola de hoje espera que para aprender “[...] o seu corpo deve estar imóvel, deve haver silêncio total e o professor é quem transmite os seus conhecimentos verdadeiros e frutos da cientificidade”. Ou seja, observam-se os mesmos parâmetros propostos pela leitura foucaultiana sobre a disciplina e o adestramento do sujeito. Citando Kohan:

[...] inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificarão garantias vitais do processo

de escolarização. O rompimento de qualquer uma dessas garantias põe em risco, a ponto de impedi-lo, o funcionamento da maquinaria escolar. (KOHAN, 2005, p. 188 apud HORN e RODRIGUES, 2013, 127)

É partindo desse panorama que podemos questionar, segundo a fala das autoras: “[...] que efeitos a organização dos espaços pode causar nos sujeitos que frequentam obrigatoriamente a escola, por no mínimo nove anos (sem contar o tempo de Educação Infantil e Ensino Médio)?”. (HORN e RODRIGUES, 2013, p. 127). E, continuamos: o que estamos fazendo de nós mesmos, ocupando esses espaços?

As autoras recorrem a fala de Aquino e Corazza para refletir o sujeito aluno, este torna-se responsável pelo o que lhe é de direito e lhe é de dever dentro da escola, mas é um sentimento limitado dentro da ideia de controle, ou seja, o aluno não é verdadeiramente autônomo. Ele só pode exercê-la dentro de um sistema de controle. Em outras palavras “[...] permite à máquina escolar um refinamento do exercício de controle sobre os sujeitos escolares, já que estes se tornam sujeitos governáveis, no âmbito coletivo, e autogovernados, no âmbito individual”. (AQUINO; CORAZZA, 2009, p. 157 e 158 apud HORN e RODRIGUES, 2013, p. 127).

É fácil perceber esta linha de pensamento, basta refletir sobre o que é esperado do aluno em sala de aula. Quem é o aluno idealizado? E o mau aluno? Voltamos a padrões já determinados, como apontou Sacristán (2005). Criamos forma de compreendê-los, analisá-los e de se relacionar com eles. Contudo, somos colocados a prova quando este supera a condição de “receptor” e passa a questionar seu papel, a função da escola e a própria forma de aprender, principalmente, o por que aprender.

Para Sacristán (2005) é essencial desconstruir a visão de *aluno ideal* – comportado, quieto, receptor, frágil – que por sua vez carregam estereótipos. Quando é definido o que cabe ao *ser aluno*, deixa-se de fora suas particularidades, preocupações, anseios, angústias, e aquilo que sabe, que traz para a sala de aula. Hoje as pesquisas acadêmicas vêm rompendo com essa ideia de aluno, mas embora se discuta sua autonomia, protagonismo e conhecimentos adquiridos antes mesmo de ingressarem na vida escolar, o que vemos na prática é a busca por este aluno inventado *a priori*.

Horn e Rodrigues (2013, p. 128) avaliam que:

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação e um conjunto de práticas de poder conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

A escola permanece encerrada a práticas pedagógicas que classificam o aluno e buscam homogeneizá-lo – tal qual analisa Foucault para as instituições de sequestro – segue-se uma rotina ano após ano, em sala de aula espera-se que todos aprendam no mesmo tempo. Isto leva Horn e Rodrigues (2013, p. 128) a questionar se: “É possível pensar numa Escola-encontro? Escola-desejo? Escola-imprevisível? Escola-vida? Sem desejar pular o muro, pois algo impulsiona a habitar aquele lugar?”.

Partindo destes questionamentos as autoras pesquisaram com crianças entre oito e nove anos de idade, convidando-as a refletir, entre outras coisas: “O que eu mudaria no meu colégio ou na minha sala de aula?”, refletindo sobre as falas colhidas, a autoras concluem que elas desejam espaços com outras configurações das quais são oferecidas, “[...] com mais cores e formas diferenciadas” (HORN e RODRIGUES, 2013, p.129). Como evidenciam, as crianças possuem saberes diversos sobre si, sobre o outro, originados na cultura da qual faz parte e que lhes são próprias da infância, em contra partida os espaços públicos destinados a elas visam uma lógica capitalista, ou seja, pronta, competitiva, padronizada.

Para as autoras, perceber na fala destas crianças que: “Colocaria mais esportes no ginásio”. Ou “Usar classes de plástico, um quadro de giz com pernas e rodas”. E, “Tirar a mesa redonda da sala para ter mais espaço para brincar”. (HORN e RODRIGUES, 2013, p.131. Grifos do autor). Cumpre a função de demonstrar o quanto elas desejam espaços de interação, atrativos, e que promova o encontro. Embora esta não fosse uma questão elaborada aos nossos alunos, as autoras percebem uma busca por parte dos mesmos por situações que pudessem romper com os lugares demarcados aos “corpos dóceis” em sala de aula.

Nas narrativas dos alunos por nós investigados o ambiente escolar deveria abarcar brincadeiras (14.7%), pois “[...] deve ter momento para aprender, copiar, dar

risada, mas tudo em seu tempo” (K. L. M., 10 anos – 6º Ano). Outra palavra que foi chave nos discursos analisados foi interação, tida por 17.6% dos alunos como fundamental para uma boa aula. *“Uma aula que faça com que o aluno se motive a querer saber mais, se aprofunde no conteúdo”* (T. P., 17 anos – 3º Ano). Deste modo, *“Deve ser aplicada por em professor que gosta do faz por que assim ele cativa os alunos e os fazem aprender”* (J. K., 17 anos – 3º Ano).

Mais algumas falas:

“Sendo divertida e o professor interagindo com o aluno” (C. T. M. S., 16 anos – 3º Ano).

“Uma aula que os alunos possam interagir com o professor que não fique só em textos grandes” (F. G. C., 17 anos – 3º Ano).

“Sendo divertida e o professor interagindo com o aluno” (C. T. M. S., 16 anos – 3º Ano).

“Dando risada e fazendo a matéria ser real e bacana!” (G. F. F., 16 anos – 3º Ano).

“Divertida, que faça a aula render muito conhecimento” (T. B. S., 16 anos – 3º Ano).

Chama atenção a quantidade de vezes em que as palavras interação e divertida aparecem nas falas. Desta forma corroboramos com as falas de Horn e Rodrigues (2013, p. 131), sobre a possibilidade “[...] de territórios escolarizantes, talvez não tão institucionalizados, mas abertos ao encontro, ao acaso, às formas inusitadas da vida”. Para as autoras: “[...] escola-encontro, escola-desejo, escola-imprevisível, escola-vida, sem desejar pular o muro, pois algo impulsiona a habitar esse lugar”. (HORN e RODRIGUES, 2013, p. 131). E acrescentaríamos, talvez através da interação e do riso. É preciso educar ensinando.

Além destas questões, outras se fizeram presentes, em especial narrativas mais elaboradas, sobre o que é o bom professor e a boa aula de história. Para tanto, fizemos uso de duas técnicas de pesquisa: do Questionário Prévio e do Grupo Focal, que abordaremos melhor no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III: NARRATIVAS DE ALUNOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E O CHAMADO “BOM PROFESSOR” DE HISTÓRIA

Esta pesquisa pretende investigar as narrativas de alunos que frequentam o ensino regular no período de 2014/2015 – entre as séries finais do ensino Fundamental e do ensino Médio – na cidade de Londrina (PR), para observar como descrevem o chamado bom professor de História. Desta forma, dá seguimento a um projeto de investigação iniciado anos antes, durante o Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação de História, e desde então reflete a linha de investigação ao qual venho me dedicando.

A temática espera observar como os alunos de hoje refletem o professor de História, buscando em suas narrativas o chamado bom professor de História em seus múltiplos papéis assumidos em sala de aula. Embora use como referencial o adjetivo “bom”, este aqui corresponde à seguinte definição: um adjetivo que indica “o que é e como deve ser, ou com convém que seja”¹².

Ou seja, optando pela fala do aluno esperamos contribuir para um debate que em grande parte é acadêmico, político, sociocultural, mas que pouco ouviu seu principal alvo. Portanto, espera encontrar nas narrativas dos investigados (aquele que fala na pesquisa) o professor de História (aquele de quem se fala) desejado, e com isto, contrapor com o professor de História construído pelos debates da Educação e do Ensino de História.

Antes se faz útil retomar o conceito de Representação Coletiva apresentado na Introdução desta dissertação. Na obra de Chartier (1990) “A História Cultural: entre práticas e representações” o autor versa sobre o papel do historiador, portanto, dialoga com vários autores como: Bourdieu, Mauss, Durkheim, Cassirer, Ginzburg, Bakhtin, Certeau, Foucault, Elias, Veyne, e outros. As representações significam as muitas formas como os grupos narram sua prática, “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 17). O mundo social é representado de acordo com os interesses de quem a produz –

¹² Na íntegra aparece desta forma: 1. **Adj:** que é como deve ser ou como convém que seja. **In:** *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2014*, <http://www.priberam.pt/dlpo/bom> [consultado em 15-09-2014]

neste caso alunos no 6º ano, 9º ano e 3º ano da rede básica de ensino. Chartier alerta que a realidade é impossível de ser aprendida em sua totalidade, em outras palavras, as o que temos são práticas e representações.

O autor demarca a existência do poder simbólico transmitido pelo discurso, este poder que a representação exerce relaciona-se ao imaginário que ela transmite – um exemplo utilizado por Chartier (1990, p. 198) é a figura do rei no Antigo Regime, em um momento coloca que:

É certo que as representações do poder soberano se insinuam em muitos dos textos e dos objectos que povoam o cotidiano da maioria. Pode-se pensar que são eles, melhor do que as séries de imagens mais convencionais ou do que os escritos de circunstancia, que modelam o amor dos povos pelos reis e cimentam a crença na autoridade dos príncipes. O conjunto destas representações constitui sem duvida uma <<cultura política >> de Antigo Regime, na definição mínima desta, entendida como a adesão à majestade real, mostrada, explicada, exaltada.

A representação tem como função traduzir o mundo social e, por sua vez, seus personagens, costumes, modos de ver e se relacionar, enfim, uma cultura. Nesta perspectiva, Carvalho (2005, p. 154) lembra que “A força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas pode também dar a perceber a distância entre os signos exibidos e a realidade que eles não podem dissimular”. Barros (2005, p. 135) também complementa a leitura demonstrando que:

As noções complementares de “práticas e representações” são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes.

Assim, pretendemos analisar narrativas de alunos que frequentam a Educação Básica, entre as séries finais do ensino Fundamental e ensino Médio, na Escola Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva no período de 2014/2015, na cidade de Londrina (PR), buscando observar suas ideias a respeito do chamado bom professor de História.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹³, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), através da Resolução nº

¹³ O Projeto Político Pedagógico (PPP) disponibilizado pelo site refere-se ao ano 2010, e não faz

2125/04, desde 2004 a escola esta localizada na Rua Antonio Theodoro de Almeida Camargo, nº 315, no Jardim Tarobá, região sul de Londrina (PR). Atende alunos do ensino Fundamental ao ensino Médio (período matutino e vespertino), e Educação de Jovens e Adultos (período noturno). E desde o ano de 2009 o colégio oferta duas turmas de CELEM – Espanhol Básico (período noturno).

Para atender aos objetivos que esta investigação se propõe foram elaborados instrumentos de investigação cujo intuito foi favorecer a produção de discursos por parte dos investigados que nos possibilitassem analisar as opiniões e reflexões dos alunos sobre a disciplina de História e o professor de História. Portanto, abarca o período de elaboração, aplicação e análise dos resultados do Questionário Prévio (QP) e, posteriormente, da aplicação e categorização do Grupo Focal (GF), visando uma abordagem específica com os entrevistados.

Os dados levantados serão disponibilizados a seguir.

3.1 Questionário Prévio (QP) como ferramenta de estudo:

A princípio não foi previsto a aplicação de um Questionário Prévio (QP), contudo ao longo da pesquisa percebeu-se a necessidade de estabelecer quais relações os alunos mantêm com a disciplina de História, a aprendizagem de História e o professor de História. Tendo em mente tais questionamentos, pensou-se na elaboração de um instrumento de pesquisa que atendesse a esta demanda e para qual público-alvo seria destinado.

As aulas de História são ministradas por professores cuja formação é em História a partir do 6º ano do ensino Fundamental até o 3º ano do ensino Médio. Ao longo destes sete anos, alunos e professores vivenciam a disciplina de História na sala de aula – e fora dela – onde se desenvolve a formação histórica do sujeito.

Partindo desta perspectiva, a questão QP1 procurou investigar o que o aluno entende por História, quais significados atribui a ela, o que consideram relevante na

menção a turmas de 9º ano, segundo propõe o projeto de lei que amplia o período de oito para nove anos de duração no Ensino Fundamental. Embora a Lei nº 11.274 – que altera a Lei nº 9.394, definida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – entrasse em vigor desde 6 de fevereiro de 2006, as escolas públicas e privadas teriam até o ano 2010 para se adaptarem, seguido de matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Disponível em:

<http://www.ladcleiagodoy.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3345/arquivos/File/PPP.pdf> [consultado em 14-04-2015].

aprendizagem de História, e também o papel do professor de História para a construção desta visão de História.

QP1					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Fatos e Acontecimentos do Passado	15	14	9	38	55.8%
Fatos e Eventos significativos	1	2	5	8	11.7%
Passado que tem influências sobre o Presente	7	-	6	13	19.1%
Tudo é História	-	1	1	2	2.9%
Não Responderam	4	1	1	6	8.8%

Tabela 3– Concepção de História por parte dos entrevistados.

A análise dos dados revela que a grande maioria dos alunos compreende a História como um estudo de fatos e acontecimentos do passado (55.8%). *“História é uma matéria que estuda o passado”* (M. N. C. P., 13 anos – 9° Ano). O que se repete também na questão QP3, quando foram questionados sobre a importância de aprender História, onde aprender sobre o passado (41.1%) mostrou ser a função fundamental dada a disciplina de História. Contudo para 19.1%, entre os alunos do 6° ano e 3° ano (19.1%) também apresentou-se a ideia de que a História é importante para compreender o presente, do qual se reconhecem como parte. *“Pra mim história não é só uma matéria, são varias lições de vida. E aprendo a viver nos dias de hoje e descubro o passado”* (E. O. C. P., 12 anos – 6° Ano). Talvez daí venha à afirmação de uma pequena minoria (2.9%) de que *“tudo seja História”* (T. B. S., 16 anos – 3° Ano). Outra perspectiva aponta a História como aquela lembrada por fatos e eventos significativos (11.7%), que por convenção são tidos como de conhecimento geral, como fragmentos de um passado e/ou presente. *“Matéria que estuda os grandes principais acontecimentos do nosso país e do mundo”* (C. T. M. S., 16 anos – 3° Ano). Um exemplo de fala diz *“não ter uma concepção de História”*. Entretanto, em outra questão QP-3, considera a aprendizagem de história importante, *“[...] pois história está envolvido no nosso cotidiano”* (F. G. C., 17 anos – 3° Ano).

As múltiplas vozes evidenciadas nestes exemplos de fala remete esta pesquisa a refletir sobre os estudos feitos por Peter Lee (2001)¹⁴, Isabel Barca (2000; 2001; 2004)¹⁵, e das pesquisadoras brasileiras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia (2005; 2006)¹⁶ cujo objetivo é investigar a compreensão dos alunos em História. Em comum, ambos concordam com o fato de que o aluno chega a sala de aula dotados de ideias históricas, mediadas pelos meios de comunicação, familiar e social, que não devem ser menosprezadas, mas sim serem tomadas como ponto de partida para a mediação do conhecimento.

A seguir mais exemplos:

6º ANO

“História é a ciência que estuda o passado e o presente para desvendar o futuro” (D. F. M., 12 Anos – 6º Ano).

“Eu entendo que é o estudo sobre acontecimentos do passado” (G. F. F., 11 anos – 6º Ano).

“Eu acho que ela explica sobre a vida antiga ou sobre agora” (G. F. P., 12 anos – 6º Ano).

“Eu entendo que as historia e usada para poder saber dos ancestrais” (G. R. L., 12 anos – 6º Ano).

“Eu entendo que história e um acontecimento que aconteceu a muito tempo” (M. D. S., 12 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Coisas do passado o que aconteceu no passado” (E. D. V. B., 14 anos – 9º Ano).

¹⁴ Um dos precursores do projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) Peter Lee, em conjunto com Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, procurou investigar ideias dos alunos sobre narrativa, evidência, explicação e compreensão de História. Ver: LEE, Peter. “Progressão da compreensão dos alunos em História”. *Perspectivas em Educação Histórica. Actas da I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2001.

¹⁵ Isabel Barca criou, através do conceito Aula-Oficina, um método de trabalho onde professores e alunos juntos criam um plano de ensino que priorize o protagonismo do aluno no trabalho com fontes históricas. Ver: BARCA, Isabel. “Aula oficina do projeto à avaliação”. Para uma educação histórica de qualidade, 4., 2004, Braga. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2004.

¹⁶ O projeto “Recriando Histórias” conta com a participação de professores, alunos e familiares no “trabalho com fontes históricas, enfatizando a exploração dos documentos em estado de arquivo familiar” permite que os envolvidos se percebam cada vez mais próximos da História. Ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história”. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.

“É a vida da humanidade” (G. L., 13 anos – 9º Ano).

“Conta que já aconteceu, como foi criado, ou culturas diferentes” (M. F. A. J., 13 anos – 9º Ano).

“Que a história é tudo o que aconteceu antigamente” (M. F. D. M., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Estudo sobre algo que já aconteceu, a pouco ou a muito tempo”(A. C. L., 17 anos – 3º Ano).

“História desde o começo do mundo, é todo e qualquer fato que acontece, porém, nem sempre todos os fatos são passados adiante ou são estudados detalhadamente” (J. K., 17 anos – 3º Ano).

“História é relatar fatos que ocorreram no passado que influenciaram o presente” (J. L. S., 17 anos – 3º Ano).

“É o estudo e conhecimento sobre acontecimentos que geraram revoluções no passado, e que duram ou não nos dias de hoje” (L. L. L., 16 anos – 3º Ano).

“Estudo da evolução da humanidade, da terra, acontecimentos e fatos que ocorreram que fizeram do mundo o que é agora” (T. P., 17 anos – 3º Ano).

QP2					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Sim	19	9	11	39	57.3%
Não	3	7	9	19	27.9%
Mais ou Menos	1	-	2	3	4.4%
Não responderam	4	3	-	7	10.2%

Tabela 4– Participação do professor na construção da ideia de História.

Cabe questionar o que contribui para que a maioria dos alunos veja a História como algo desvinculado dele, de um passado do qual não fez parte, principalmente levando em consideração que cerca de 57.3% dos alunos responderam que o professor foi uma figura essencial para a concepção que criaram sobre o que é História (QP2). *“Sim. O profº ensinou que história é importante para nos ficarmos conciente no tempo” (F. Y. S. U., 13 anos – 9º Ano).* Já 27.9% disseram que não, talvez por terem formulado por si que finalidade a História deve ter. O mesmo ocorre

entre os alunos do 3° ano, cuja concepção de História é uma mescla dos conhecimentos que trazem e dos ensinados pelo o professor de História. *“Parcialmente, um professor apresentou-me um conceito e eu cheguei a essa conclusão” (J. K., 17 anos – 3° Ano).*

QP3					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Conhecer fatos importantes	8	1	2	11	16.1%
Entender-se no Presente	-	2	5	7	10.2%
Conhecimento sobre tudo	1	-	1	2	2.9%
Aprender sobre o Passado	12	11	5	28	41.1%
Passado para compreender o Presente	5	1	8	14	20.5%
Não responderam	4	5	2	11	16.1%

Tabela 5–Importância da aprendizagem de História.

Dos sessenta e oito entrevistados, somente três (4.5%) disseram não considerar importante aprender História (QP3): *“Não. Porque não gosto de saber do passado” (A. B. Z. R., 13 anos – 9° Ano).* E, *“Ainda não, Nunca precisei de história” (G. F. F., 16 anos – 3° Ano).* Ou seja, 95.5% dos alunos veem importância na aprendizagem desta disciplina seja para conhecer fatos importantes (16.1%), entender o presente (10.2%), aprender sobre o passado (41.1%), utilizar o passado para compreender o presente (20.5%), ou obter conhecimento sobre tudo (2.9%). Aproxima-se do que Rüsen (2001^a, p. 58) chama de consciência histórica, pois trata das formas como os sujeitos investigados mobilizam (e utilizam) seus saberes históricos para além do que ocorre na sala de aula, diz respeito ao “[...] modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”, e faz parte de cada indivíduo que se guia de um referencial temporal.

Abaixo alguns exemplos de fala:

6° ANO

“Sim. Porque alem de falar, descobrir, aprender sobre o passado também entendemos o presente”. (E. O. C. P., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, porque é muito bom conhecer o passado” (G. F. F., 11 anos – 6° Ano).

“Sim, eu posso ser um professor de historia” (H. M. J. , 11 anos – 6° Ano).

“Pra mim sim. Porque eu gosto de saber de onde veio a minha origem e o de meu país” (I. C. F., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, pois em alguns momentos da vida podemos precisar” (K. L. M., 10 anos – 6° Ano).

“Sim, porque com a história podemos saber de onde veio a casa, quem criou a energia e etc” (L. E. B. P., 11 anos – 6° Ano).

“Sim. Porque história eu acho que e muito importante saber porque atraves dela nós conhecemos o passado de nossos pais, avos etc” (M. D. S., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, porque aquilo que você não sabe você acaba aprendendo” (V. B. S., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, porque parece que agente volta ao passado vive o que não tem jeito de viver” (V. H. M.. C., 11 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Sim. Porque a gente pode aprender o que aconteceu no passado A.C e D.C” (B. V. F. C., 14 anos – 9° Ano).

“Sim, porque é um meio de conhecer às coisas antigas, origem” (E. D. V. B., 14 anos – 9° Ano).

“Sim, porq precisamos no nosso dia a dia” (L. C. Q., 14 anos – 9° Ano).

“Sim por que tenho mais conhecimento” (M. E. K., 14 anos – 9° Ano).

“Sim, pois quero aprender mais sobre meu país e os outros a alguns anos atrás” (M. E. M. R., 13 anos, 9° Ano).

“Sim, pra aprendermos sobre o que já aconteceu no passado e o que está acontecendo em nosso redor” (M. F. A. J., 13 anos – 9° Ano).

“Sim. Porque é nossa obrigação saber o que aconteceu antigamente, para comparar o tempo de hoje!” (M. F. D. M., 14 anos – 9° Ano).

“Sim porque eu amo história” (M. F. M., 13 anos – 9° Ano).

3° ANO

“Sim para saber melhor sobre a história de nossa pátria, o que influenciou no mundo de hoje, etc” (C. T. M. S., 16 anos – 3º Ano).

“Sim é sempre bom aprender um pouco sobre o passado” (G. A., 17 anos – 3º Ano).

“Sim, pois assim sabemos tudo o que aconteceu para podermos contextualizar, a gora como 'mundo' atual” (J. C. A. B., 16 anos – 3º Ano).

“Sim, pois é através dela que podemos compreender a evolução do mundo e os motivos que o tornaram a ser o que é hoje” (J. L. S., 17 anos – 3º Ano).

“Sim, aprende pelo que nossa sociedade já passou e o que está passando talvez também seja história futuramente” (K. S., 17 anos – 3º Ano).

“Sim porque é importante para nossa vida acadêmica e social cultural” (L. R. L., 16 anos – 3º Ano).

“Acho muito importante porque a história está muito relacionada no meio que vivemos e seria muito importante que todos intedelas ” (M. R. L., 16 anos – 3º Ano).

“Sim. Porque a qualquer momento de nossa vida podemos usar” (R. M. S. G. C., 16 anos – 3º Ano).

“Sim. Para saber o que aconteceu no passado, como aconteceu e porque aconteceu” (V. L. S., 16 anos – 3º Ano).

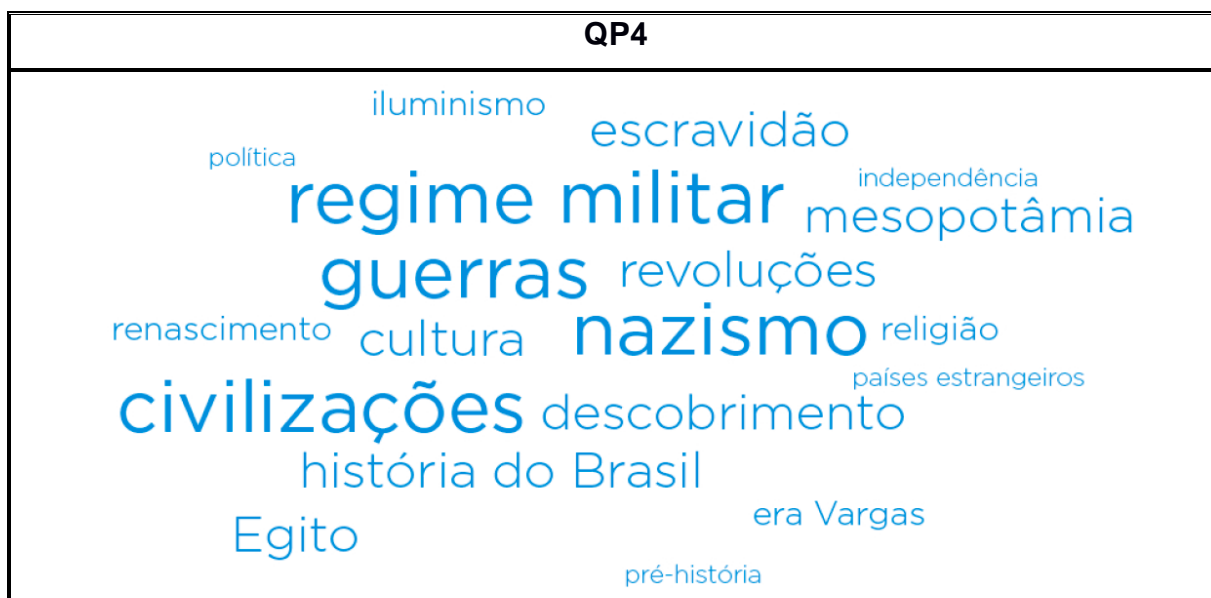


Tabela 6 (nuvem de palavras)– Assuntos que interessam e não interessam em História.

Com relação aos assuntos de interesse pôde-se perceber que estão diretamente relacionados com o grau de escolaridade em que se encontram, portanto remete a grade curricular de cada série. Os investigados deram mais riqueza de detalhes ao falarem de assuntos que gostam, entre eles 1º e 2º Guerra

Mundial foram os mais citados. *“A 2ª Guerra Mundial e o Nazismo, por que é interessante e legal”* (B. V. F. C., 14 anos – 9º Ano). Embora não seja foco desta pesquisa leva a outra questão, porque será que assuntos relacionados a guerras chamam tanta atenção? O que os fazem interessante para os alunos?

Já acerca de assuntos que não gostam foram mais restritos, somente 26.4% dos 68 alunos foram os que responderam sobre o que não gostam de aprender, citando assuntos como Independência do Brasil, Religião, entre outros. *“Não gosto de indígenas, Independência do Brasil, porque é chato”* (J. L. S., 17 anos – 3º Ano). De modo geral, os alunos concordam que gostam de aprender História, independente de ter ou não um assunto específico de preferência.

6º ANO

“[...] não me interessa a história do Brasil porque não gosto” (A. G. Z., 12 anos – 6º Ano).

“Tudo. Porque eu amo história e tudo que ela encina e preserva, me interessa”. (E. O. C. P., 12 anos – 6º Ano).

“Eu gostei de aprender sobre a pré história e não gostei de estudar sobre o egito” (G. R. L., 12 anos – 6º Ano).

“[...] história me enterece por que fala de tudo que é passado, presente, futuro” (I. K. O. C., 12 anos – 6º Ano).

“Guerras, impérios do passado. Eu me interesso por ela como um todo, porque eu acho facinante” (M. A. F., 12 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Guerra entre países” (B.S.A., 13 anos – 9º Ano).

“Sobre a pobreza e as antigas escravisão. Porque nas antigas era muito diferente de hoje” (G. A. D. O., 14 anos – 9º Ano).

“[...] não interessa o assunto de outros países, por que não sei se vou conhecer os países pessoalmente” (G. L., 13 anos – 9º Ano).

“Segunda Guerra Mundial, Nazismo, Facismo” (M. F. M., 13 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Religião, porque na minha opinião Religião não deveria ser tratado em escolas” (I. R. F., 17 anos – 3º Ano).

“História do Brasil, pois vemos o que gerações passadas enfrentou e efeitos constituídos” (K. S., 17 anos – 3º Ano).

“Todos os tipos porque História é muito importante na formação acadêmica do indivíduo” (M. R. L., 16 anos – 3º Ano).

“As guerras, são acontecimentos importantes e que chamam atenção” (T. B. S., 16 anos – 3º Ano).

A quinta questão “Já aplicou algum conhecimento aprendido nas aulas de História no dia a dia? Cite exemplos.” do QP foi por esta pesquisa considerada emblemática e levanta várias reflexões.

QP5-A					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Sim	15	4	9	28	41.1%
Não	12	15	13	40	58.8%

Tabela 7– Aplicação do conhecimento de História no dia a dia.

A princípio deve-se levar em consideração que para a grande maioria a História são *Fatos e Acontecimentos do Passado*, e que "conhecimento" em sala de aula associasse a conteúdo, o que fica evidente em ambiente escolar. Portanto, está pesquisa reconhece que a pergunta não atenda exatamente ao que se queria investigar a princípio, "se a História está presente no seu dia a dia", o que contribuiu para uma certa estranheza. E que também poderia justificar por que a grande maioria, cerca de 58. 8%, disseram não ter aplicado qualquer conhecimento de História no dia a dia. *“Não tive oportunidade” (L. L. L., 16 Anos– 3º Ano)*. Uma hipótese que comprova este pensamento, é a de que os alunos já deram indicativos de quando utilizam História ao responderam as questões QP1 e QP3.

Fazemos uso da História diariamente, mesmo sem se dar conta disso. Voltando ao que diz Rüsen (2006, p. 14) e visando uma melhor compreensão das funções que esta exerce:

[...] a consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado, pois ela dá a estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.

Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

Faz parte do indivíduo que se guia em suas escolhas, onde “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (RÜSEN, 2006, p. 14). Portanto, diz respeito às experiências coletadas no dia a dia, que também são próprias de cada um, pois para que seja validada é necessário ter sentido para o sujeito que utiliza. E é aqui que o professor de história encontra dificuldade, pois alunos com perfis tão variados aprendem de forma diferente, ou seja, o que faz sentido a um aluno pode não ter o mesmo resultado com outro.

Dos 41.1% que citaram exemplos do uso de História no dia a dia, 22% pertencem ao 6º Ano. É um dado relevante visto que é a partir da sexta série que passam a ter um professor específico para a disciplina de História. Embora reconhecemos que a questão QP5 possa ter falhas, aqui temos outra questão: porque os alunos do 6º ano foram os que viram mais possibilidades de ver História no dia a dia? Será que com o passar dos anos a História gradativamente fica mais distante?

Os que disseram já ter aplicado conhecimentos de História no dia a dia trouxeram como exemplo filmes e programas de TV (5.8%), tarefas escolares (11.7%) e, o principal, em conversas informais (25%) com outras pessoas, sejam nas rodas de amigos, com seus familiares e demais adultos, ou nos vestígios de passado. *“Sim, quando eu vejo as igrejas antigas me lembra as antigas casas”.* (I. C. F., 12 anos – 6º Ano).

QP5-B					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Filmes/Programas de TV	3	-	1	4	5.8%
Trabalhos, Tarefas, Debates, Redações	2	2	4	8	11.7%
Conversas informais/Vestígios do passado	11	2	4	17	25%
Não responderam	13	15	14	42	61.7%

Tabela 8– Onde percebem o uso do conhecimento de História no dia a dia.

A seguir mais falas:

6° ANO

“[...] falei com minha mãe” (D. F. M., 12 anos – 6° Ano).

“Mais ou menos, gosto quando alguém tem uma duvida e eu já aprendi sobre aquilo gosto de explicar. Só assim”. (E. O. C. P., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, programa de TV que fala de história e rádio muito mais”. (I. K. O. C., 12 nos – 6° Ano).

“[...] Historias sobre minha vó”. (J. M. L. R., 11 anos – 6° Ano).

“Sim. Em parques, cidades, pontos turísticos”. (M. A. F., 12 anos – 6° Ano).

“[...] no futuro o historiador vai saber sobre nós”. (V. H. M. C., 11 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Sobre os pobres, como eles viviam antigamente”. (G. A. D. O., 14 anos – 9° Ano).

“Sim. Exemplo para explicar uma coisa da guerra do norte e sul dos EUA”. (G. L., 13 anos – 9° Ano).

“Sim com a minha família [...]” (M. E. M. R., 13 anos – 9° Ano).

3° ANO

“Sim. Quando vejo filmes que tem influências históricas por exemplo”. (I. C. C. S., 17 anos – 3° Ano).

“Sim, na escola e em algumas redações”. (J. K., 17 anos – 3° Ano).

“Sim, quando fazemos uma ponte do que aconteceu e trazemos para os dias de hoje”. (K. S., 17 anos – 3° Ano).

“Sim, argumentar com pessoas usando História como base”. (L. R. L., 16 anos – 3° Ano).

“Sempre! História esta presente no dia a dia a través de tudo”. (T. P., 17 anos – 3° Ano).

QP6-A					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Recorre ao professor	19	11	12	42	61.7%
Pede ajuda a quem sabe	4	2	4	10	14.7%
Pesquisa	-	1	7	8	11.7%
Estudo/Leio	6	5	5	16	23.5%
Não responderam	3	3	3	9	13.2%

Tabela 9– O que faz quando tem dificuldades na disciplina de História.

A questão seguinte (QP-6) é significativa para perceber a importância dada ao papel do professor em sala de aula, visto que é ele a quem 61.7% dos alunos ouvidos recorrem nos momentos de dificuldades com a matéria. *“Peço ao professor para me explicar de novo” (B. V. F. C., 14 anos – 9° Ano)*. Outra medida tomada é pedir ajuda a quem sabe entre os colegas de sala (14.7%) *“Busco ajuda com meus colegas, pois as vezes eles me explicam com uma linguagem que eu intendo(sic) com mais facilidade” (L. L. L., 16 anos – 3° Ano)*, pesquisar por conta própria (11.7%), e/ou estudar a partir dos livros e textos que estão a mão (23.5%).

6° ANO

“Eu procuro estudar mais (A. O. A. S., 13 anos – 6° Ano).

“Eu consulto a professora ou minha irmã que e professora de geografia mais também deu aula de história geralmente, a dificuldade e de entender pois história é muito complexo” (D. F. M., 12 anos – 6° Ano).

“Chamo a professora, em matéria que eu não sei” (G. E. M. 11 anos – 6° Ano).

“Eu sempre peço ajuda professores e amigos” (I. K. O. C., 12 anos – 6° Ano).

“Eu falo para a professora explicar e eu estudo” (M. D. S., 12 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Pra entender é difícil, procuro prestar mais atenção” (E. D. V. B., 14 anos – 9° Ano).

“Tento estudar mais, na maioria das vezes são tudo pois não gosto muito de história” (M. E. M. R., 13 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Procuo pedir melhores explicações da professora ou de quem entenda do assunto” (C. T. M. S., 16 anos – 3º Ano).

“[...] quando tenho pergunto para as colegas, professor ou pesquisa” (G. F. F., 16 anos – 3º Ano).

“Pergunto ao professor, e ele tira minhas dúvidas, ou pesquisa na internet” (J. C. A. B., 16 anos – 3º Ano).

“Vejo vídeos-aulas no youtube” (V. S. L., 16 anos – 3º Ano).

QP6-B					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Decorar para a prova	1	1	2	4	5.8%
Não entender a explicação do professor	1	-	3	4	5.8%
Compreender o conteúdo ou as motivações	9	9	3	21	30.8%
Cronologia	-	-	1	1	1.4%
Conceitos Históricos	1	-	2	3	4.4%
Não responderam	15	10	12	37	54.4%

Tabela 10 – Quais são as dificuldades na disciplina de História.

De maneira inversa poucos foram os que citaram exemplos de dificuldades tidas na matéria de História. Destas, cerca de 30.8% disseram ter dificuldades em compreender o conteúdo, principalmente no que chamaríamos de *ler nas entrelinhas*. Ou seja, não alcançam a compreensão global do tema que foi trabalhado em aula, das motivações, das consequências, das casualidades. *“As dificuldades são que as vezes eu não entendo o conteúdo e fica tudo difícil” (M. D. S., 12 anos – 6º Ano).* Entender a explicação dada pelo professor (5.8%) também foi apontado como um fator de dificuldades. *“Pergunto ao professor, porque não entendo o que ele quis dizer” (G. A., 17 anos – 3º Ano).*

Ambos os aspectos apontados estão interligados e afetam outro ponto listado que se refere ao domínio de conceitos históricos (4.4%), estes unem conteúdo e

natureza da História são de vital importância para a aprendizagem, pois quando não estabelecidos contribui para incerteza. Segundo Peter Lee (2001) a formação de um arcabouço referencial que une os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem devem ser considerados e enriquecidos. Principalmente, estabelecendo que:

O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras. (LEE, 1994, apud. BARCA E GAGO, 2001, p. 241).

Portanto, quando mais estimulados a resolver confrontos poderão estabelecer conexões, fazer classificações, cogitar possibilidades e ideias históricas cada vez mais sofisticadas, e configura uma apropriação do conteúdo. Nesta perspectiva cabe ao professor estar atento a sua prática, disposto a refletir a metodologia de ensino utilizada e sobre quais significados pretende alcançar. (LEE, 2001; BARCA, 2006). O mais próximo visto na fala de uma aluna para exemplificar esta questão diz que: *“Geralmente as dificuldades dentro da sala de aula são ligadas a metodologia(sic) do professor; História envolve mais que só teoria no quadro [...] Fatos históricos, entre outros poderiam ser aplicados em vídeos e etc (aulas+praticas)”* (T. P., 17 anos – 3º Ano).

6º ANO

“[...] são em assuntos de história que eu não entendo”(A. O. A. S., 13 anos – 6º Ano).

“As dificuldades são em decorar nomes difíceis” (A. B. S., 11 anos – 6º Ano).

“[...] as dificuldades são nas provas” (J. M. L. R., 11 anos – 6º Ano).

9º ANO

“[...] a dificuldade é lembrar da matéria na hora da prova” (B. V. F. C., 14 anos – 9º Ano).

“[...] dificuldade de lembrar o conteúdo” (P. P. L., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Dificuldades para entender o “porque” alguns fatos aconteceram” (I. C. C. S., 17 anos – 3º Ano).

“A principal dificuldade é criar um segmento, uma linha do tempo” (J. K., 17 anos – 3º Ano).

“Dificuldades em relacionar os fatos ocorridos em cada parte da matéria” (J. L. S., 17 anos – 3º Ano).

“Decorar períodos, os acontecimentos” (R. M. S. C. G., 16 anos – 3º Ano).

QP7-A					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Somente na escola	18	17	19	54	79.4%
Para as tarefas	7	2	5	14	20.5%
Em casa	7	2	4	13	19.1%
Antes da prova	8	-	2	10	14.7%
Prestando atenção	2	4	-	6	8.8%
Para o vestibular	-	-	3	3	4.4%
Não estudam	3	-	1	4	5.8%

Tabela 11– Em que momentos estudam História.

Outra questão (QP-7) aponta que é em grande parte em sala de aula (79.4%) onde os alunos dedicam momentos para estudar História. E também para assuntos relacionados com a escola, como exemplo as tarefas escolares (20.5%) que podem ser atividades para casa (19.1%), trabalhos individuais ou em grupos. Já outros revelam estudar História somente antes das avaliações (14.7%). *“Quase nunca só pra prova” (V. B. S., 12 anos – 6º Ano).* Ainda temos aqueles que afirmam somente prestar atenção (8.8%) durante as aulas. *“[...] presto muita atenção na aula. Por isso não estudo em casa” (E. O. C. P., 12 anos – 6º Ano).* Entre os alunos mais velhos apresentou-se outra possibilidade como estudar História pensando no vestibular (4.4%). *“No colégio, e em casa pro vestibular” (A. C. L., 17 anos – 3º Ano).* Alguns admitem não estudar (5.8%) em momento algum, nem em situações escolares. *“Muito difícil estudar história” (L. F. M., 16 anos – 3º Ano).*

6º ANO

“Eu só estudo na escola em casa não estudo” (C. V. G., 12 anos – 6º Ano).

“Na sala e em casa quando estou fazendo tarefa” (D. F. M., 12 anos – 6º Ano).

“Dentro da sala e em casa quando vai ter prova” (G. F. F., 11 anos – 6º Ano).

“Na sala de aula e antes do dia da prova, eu tento explicar para mim mesma como se eu fosse a professora” (I. C. F., 12 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Estudo na escola ou em casa” (G. L., 13 anos – 9º Ano).

“Na escola, com o professor” (L. M. D., 14 anos – 9º Ano).

“Só dentro da sala de aula” (M. P. D., 14 anos – 9º Ano).

“Na aula, dai eu presto atenção de vez enquanto” (N. N. p., 13 anos – 9º Ano).

3º ANO

“No colégio ou em casa” (I. C. C. S., 17 anos – 3º Ano).

“Somente quando estou muito necessitado de nota, procuro estudar o que vai cair na prova” (L. F. L., 16 anos – 3º Ano).

“Somente na escola” (L. L. L., 16 anos – 3º Ano).

Infelizmente foram muitos, cerca de 61.7%, os que não responderam sobre quais recursos utilizam para estudar História, como mostra a tabela a seguir:

QP7-B					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Livros	6	2	5	13	19.1%
Internet	1	1	2	4	5.8%
Material escolar	8	2	5	15	22%
TV/Filmes	-	-	2	2	2.9%
Não responderam	16	15	11	42	61.7%

Tabela 12 – Quais recursos utilizam para estudar História.

Talvez isso se deva ao fato de que a necessidade em estudar História só faça sentido diante de situações escolares, por isso cerca de 22% dos alunos afirmaram recorrer aos livros, cadernos e apostilas disponíveis para a disciplina de história.

Como citado anteriormente 79.4% dos investigados somente estudam em sala de aula, para tarefas, trabalhos ou em situação de prova. Outro dado ao qual cabe a devida atenção refere-se ao uso de livros (19.1%) como recursos utilizados para estudar História, como lembra Kátia Abud (2007) o livro didático é provavelmente a maior fonte de informação dos alunos, e talvez o único livro de História que tem. “[...] *Eu estudo lendo o livro de história, revisando os assuntos no caderno*” (A. O. A. S., 13 anos – 6º Ano).

A internet (5.8%) é citada como recurso de pesquisa e aprendizagens. É inegável que progressivamente esta foi ocupando todos os aspectos da vida cotidiana, chegando ao ponto de ser impossível uma vida fora da rede. Entretanto, leva ao questionamento sobre como melhor utilizá-la visando à aprendizagem. E, cabe refletir: em que medida? Como professores e alunos podem se beneficiar ?

6º ANO

“[...] estudo no caderno e pesquisa no computador” (H. M. J., 11 anos – 6º Ano).

“[...] estudo lendo o que está escrito no caderno ou no livro” (L. E. B. P., 11 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Lendo os textos, vendo os mapas e etc” (M. F. D. M., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Internet, livros e outros meios” (A. C. L., 17 anos – 3º Ano).

“Assistindo jornais, lendo coisas na internet” (F. G. C., 17 anos – 3º Ano).

“[...]lendo livros ou assistindo filmes” (I. C. C. S., 17 anos – 3º Ano).

QP8-A					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Sim	21	16	19	56	82.3%
Não	6	-	2	8	11.7%
Não responderam	-	3	1	4	5.8%

Tabela 13 – Possibilidade de aprender História fora da sala de aula.

Ao serem questionados se existem outras formas de aprender História fora da sala de aula, cerca de 82.3% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que sim. Já dizia Lana Mara (2004) que ensinar história não é uma tarefa fácil, podemos concluir que aprender também não. Um caminho possível assinalado pela autora decorre de dois pontos principais: da *ação mediadora* do professor e do papel dos *objetos mediadores*, em função da aprendizagem do aluno.

Ainda citando Christian Laville aponta que:

A história é provavelmente a mais abstrata das disciplinas. Menos do que todas as outras, ela pode se submeter à experimentação. O laboratório do historiador é inteiramente imaginário. Sem contar ainda que a história utiliza uma linguagem e conceitos complexos, mutáveis, freqüentemente diferentes em suas concepções históricas e no seu senso corrente. Estes fatores fazem da disciplina histórica um domínio do saber particularmente difícil ao acesso pelas inteligências dos adolescentes. (LAVILLE, 1975, p. 33-34 apud SIMAN, 2004, p. 83).

O conhecimento histórico é construído visando o raciocínio histórico, mas antes é preciso aprender a lidar com os vestígios deixados, ou seja, as fontes históricas – em diversos formatos, linguagens e funções, que já foram uma vez mediadas pela cultura que a construiu e será novamente pelo meio que a interpreta. Já foi batido ao longo deste texto que o aluno adquire ideias históricas bem antes da sala de aula, que podem facilitar ou dificultar na aprendizagem. E vai além:

Muito mais cedo do que supomos nossos alunos vivenciam formas de discriminação social e cultural a negros, índios, mulheres e pobres; ou ainda experimentam efeitos das visões estereotipadas ou fatalistas que prevalecem em relação às diferentes culturas, grupos e classes sociais. Essas visões podem vir tanto das relações sociais compartilhadas e/ou das visões historiográficas que ainda circulam, dominantes, em seus grupos de pertencimento. (SIMAN, 2004, p. 84-85).

A aprendizagem ocorre por meio da assimilação, uma construção interna que depende da ação mediada da linguagem, dos signos e das ferramentas psicológicas. Isto quer dizer tudo aquilo que compete ação humana, que o torna apto a atuar socialmente. Em sala de aula há a possibilidade da interação, diálogo, aquisição de conhecimento, reforçar ou mesmo desconstruir conceitos, representações, significados. Assim, segundo a autora, a ação mediadora do professor de história atua como estímulo para a construção de um raciocínio histórico do aluno através do uso de mediadores culturais, cuja função é auxiliar na compreensão do passado.

Como veremos a seguir, ao apontar espaços de aprendizagem de história fora da sala de aula os alunos recorrem a traços, ou melhor, vestígios históricos que podem auxiliar na compreensão sobre determinada cultura, temporalidade, evento, personalidade, que a sua maneira são testemunhos do passado, e são a partir delas que podemos fazer pontes com o presente.

QP8-B					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Museu	2	5	3	10	14.7%
Livros	5	5	2	12	17.6%
Monumentos	-	2	-	2	2.9%
Internet	5	5	-	10	14.7%
Lugares históricos	-	1	5	6	8.8%
Filmes/Vídeos/Música/Fotos	1	3	5	9	13.2%
Jogos eletrônicos	-	-	1	1	1.4%
Redes Sociais	-	-	1	1	1.4%
TV/Jornal	2	-	5	7	10.2%
Viagens	-	-	3	3	4.4%
Documentários	-	-	2	2	2.9%
Debates	-	1	2	4	5.8%
Com pessoas mais velhas	6	1	1	8	11.7%
Não responderam	12	4	7	23	38.8%

Tabela 14 – Espaços de História fora da sala de aula.

A gama de possibilidades apresentadas para aprender História fora da sala de aula é um indicador de que as experiências coletadas a partir das relações com o meio produzem sentidos, e estes estão de acordo com o que cada indivíduo considera relevante. De acordo com 17.6% pode-se aprender História através da leitura de livros, este dado também corrobora com a ideia de uma cultura livresca. Os chamados lugares de História também foram lembrados, por isso ir a museus foi o que 14.7% responderam como possibilidade para aprender História, seguida de conhecer lugares históricos (8.8%), fazer viagens (4.4%) ou visitar monumentos (2.9%). É possível perceber, como aponta a tabela acima, um amadurecimento de

ideias entre as séries investigadas ao buscarem espaços de aprendizagem de história, onde a variedade de vestígios históricos citados pelo 3º ano supera as séries anteriores.

Abaixo mais exemplos de fala:

6º ANO

“Acho que indo no museu histórico” (A. G. Z., 12 anos – 6º Ano).

“Mais ou menos. Você pode ler, pesquisar e etc [...] mas se você quiser aprender mesmo, entender a história, vem a escola” (E. O. C. P., 12 anos – 6º Ano).

“[...] perceber o tempo passar” (J. M. L. R., 11 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Sim, nos museus, monumentos e na internet” (B. V. F. C., 14 anos – 9º Ano)

“Sim, estudando por livros” (L. M. D., 14 anos – 9º Ano).

“Sim, com os livros, com a nossa vida e a nossa realidade” (M. F. A. J., 13 anos – 9º Ano).

“Sim, em museus” (M. P. D., 14 anos – 9º Ano).

“Sim. Fazer passeios em lugares históricos” (V. F. N. R., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Acho que sim, em um museu talvez ou algum lugar que tenha acontecido tal fato” (A. C. L., 17 anos – 3º Ano).

“Sim, com passeios ou viagens que envolvam a matéria a um lugar histórico por exemplo” (I. C. C. S., 17 anos – 3º Ano).

“Sim, visitando lugares históricos” (J. L. S., 17 anos – 3º Ano).

“Ir em lugares que foram importantes no passado.” (V. L. S., 16 anos – 3º Ano).

Também com 14.7% a internet volta a ser lembrada como uma possibilidade para aprender História, talvez pela facilidade que oferece em coletar informações. Na mesma linha as redes sociais (1.4%) surgem como um lugar de livre diálogo e posicionamento onde é possível discutir acerca de tudo. Entretanto, por serem ferramentas de livre acesso devem ser avaliadas com cuidado, pois usadas de forma errada podem sugerir um conhecimento vago.

6° ANO

“Sim. Lendo livros e pesquisando na internet” (A. B. S., 11 anos – 6° Ano).

“Na televisão no Deu a Louca na História” (G. F. S., 11 anos – 6° Ano).

“Sim. Com os pais, na TV, na internet” (M. A. F., 12 anos – 6° Ano).

“Sim, na internet e celular e livros” (N. F. G. M., 11 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Sim. Wikipédia” (F. Y. S. U., 13 anos – 9° Ano).

“Na internet” (M. E. K., 14 anos – 9° Ano).

3° ANO

“Sim, pelas redes sociais, televisões” (F. G. C., 17 anos – 3° Ano).

“Sim, lendo bons livros e assistindo documentários confiáveis” (L. R. L., 16 anos – 3° Ano).

O universo midiático é um importante meio de comunicação das massas e também espaços de troca de informações abarcando documentários (2.9%), programas de TV e jornais (10.2%). Além dos meios já citados, 13.2% dos alunos lembraram que se pode discutir História através de filmes, vídeos, músicas e fotos. Outra possibilidade veio através de games virtuais (1.4%), atualmente há no mercado uma variedade de jogos com temas históricos como *Age of Empires*, *Tomb Raider*, *Battlefield*, *Assassin's Creed*, entre muitos outros que permitem aos jogadores vivenciarem situações de guerra, antigas civilizações, conhecer lugares históricos, personagens e até mesmo “falar” com eles.

6° ANO

“Sim a história pode estar em um livro, diário, foto do corpo humano e etc” (G. R. Z. B., 12 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Sim eu acho, como uma exposição para levar nois, as explicação seja mais legível e tenha filme como nas antigas” (G. A. D. O., 14 anos – 9º Ano).

“Sim. Assistindo filme” (M. F. D. M., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Alguns jogos e filmes tem altos teores históricos, Medal of Honor retrata as guerras mundiais, tem vários filmes do gênero” (E. P., 18 anos – 3º Ano).

“Sim, ir em alguns debates assistir coisas de história etc” (G. F. F., 16 anos – 3º Ano).

Outra situação onde é possível aprender História é conversando, por isso dialogar com pessoas mais velhas foi o que 11.7% apontou como modo de aprender. *“Sim, conversando com pessoas sobre suas vidas etc” (D. F. M., 12 anos – 6º Ano).* Neste aspecto a família tem papel fundamental pela troca de experiências. *“Sim, com nossos avós e avôs” (L. R. P., 12 anos – 6º Ano).* É interessante para esta pesquisa neste momento mais uma vez salientar que os alunos identificam formas para aprenderem história, seja visitando lugares históricos, através das fontes documentais, fotografias, letras de música, documentários, filmes e até mesmo jogos virtuais. Demonstra também que a História pode ser aprendida pelos cinco sentidos, interiorizada, vivenciada. Onde aprender é uma troca.

O segundo bloco da pesquisa abarca as questões QP9, QP10 e QP11, visam investigar o chamado bom professor de História e a boa aula de História. O objetivo foi observar o que os alunos consideram significativo na relação professor/aluno, como enxergam as aulas de História e própria aprendizagem desta disciplina. Também foi um ensaio para a atividade do Grupo Focal (GF), que irá tratar especificamente das representações do bom professor de História.

QP9					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Paciente	8	-	1	9	13.2%
Boa explicação	8	8	15	31	45.5%
Domínio de sala	2	-	-	2	2.9%
Uso de recursos didáticos/dinâmica (o)	3	2	5	10	14.7%
Não "briga"	2	-	-	2	2.9%
Disposta (o) a ajudar	1	-	1	2	2.9%
Humor/Saber brincar	3	2	4	9	13.2%
Interação com o aluno	-	-	5	5	7.3%
Nunca teve um bom professor de História	-	1	-	1	1.4%
Não responderam	9	8	3	20	29.4%

Tabela 15 –Melhor professor de História lembrado.

Ao serem questionados sobre qual é/foi o melhor professor de História de suas experiências escolares (QP-9) os entrevistados puderam traçar características da personalidade deste docente recuperado pela memória. Do total 29.4% não responderam sobre o tido bom professor de História, e somente um aluno do 9° ano afirmou nunca ter tido um professor memorável de História, esta informação serve para refletir a insatisfação deste aluno, que em outro momento aponta uma boa aula de História (QP-11) como a que *“Não tendo aula vaga”* (M. P. D., 14 anos – 9° Ano).

Embora alguns aspectos sejam específicos de uma determinada série – como, por exemplo, entre 2.9% dos alunos do 6° ano o bom professor é aquele que *“Não precisa gritar, brigar e falar muito”* (M. F. M. R., 12 anos – 6° Ano), mas que também tenha domínio de sala (2.9%) e *“[...] saiba lidar com os conversadores”* (V. B. S., 12 anos – 6° Ano), ou entre os alunos do 3° ano onde 7.3% dos entrevistados valorizavam a interação professor/aluno *“ele interage com os alunos fazendo que eles entendam”* (M. R. L., 16 anos – 3° Ano) – em linhas gerais o que mais chama a atenção em todas as turmas (45.5%) é o domínio sobre o conteúdo abordado e a boa explicação.

6° ANO

“[...] ensina calmamente, detalhe por detalhe” (C. V. G., 12 anos – 6° Ano).

“[...] jeito de administrar a aula, bom humor” (D. F. M., 12 anos – 6° Ano).

“[...] em várias aulas ela discute, tira as dúvidas e na hora de responder as perguntas ela ajuda muito e ela é legal” (L. E. B. P., 11 anos – 6° Ano).

9° ANO

“[...] ela explicava bem, e eu aprendia” (B. V. F. C., 14 anos – 9° Ano).

“[...] porque ele ensinava bem e eu conseguia aprender bastante” (M. F. D. M., 14 anos – 9° Ano).

3° ANO

“[...] ela explicava a matéria e passava vídeo, não só cópia. Ela explicava de uma forma que ficava fácil entender” (I. C. C. S., 17 anos – 3° Ano).

“[...] dinamiza, contextualiza e direciona na época e cativa os alunos com a disciplina” (J. K., 17 anos – 3° Ano).

O uso de recursos didáticos (14.7%) ajuda para uma boa compreensão da disciplina, gera o interesse pela matéria, aulas mais dinâmicas, colaborativas e divertidas. Onde tanto professores quanto alunos possam produzir saberes *“[...] o método diferenciado, com paródias, explicação bem dinâmica, coisas que nos faziam pensar” (A. C. L., 17 anos – 3° Ano).*

3° ANO

“[...] dava uma aula diferenciada para nós” (F. G. C., 17 anos – 3° Ano).

“[...] o método dinâmico de ensino dela me divertia e me despertava(sic) interesse” (L. L. L., 16 anos – 3° Ano).

Outro ponto citado foi a paciência (13.2%) para ensinar, característica apontada principalmente entre alunos do 6° ano. Vale lembrar que estes alunos estão começando um novo ciclo de ensino, tendo professores específicos para cada disciplina. Um professor disposto a ajudar (2.9%) também foi lembrado, auxiliando no processo de aprendizagem.

6° ANO

“[...] ensina mais brinca também, ela não é chata, explica bem e é paciente” (G. B. S., 11 anos – 6° Ano).

“[...] tem paciência e uma vontade de ensinar que é grande” (I. C. F., 12 anos – 6° Ano).

Na mesma linha o humor (13.2%) surge como um aditivo para as relações que surgem em sala de aula, e na fala dos entrevistados tornam as aulas mais interessantes. *“[...] As aulas era para diversão e o mais importante, aprendíamos a matéria” (V. L. S., 16 anos – 3° Ano).* O professor sai da esfera hierárquica daquele que ensina e torna-se *“[...] uma amiga para todos” (G. F. F., 16 anos – 3° Ano).* E de quebra *“[...] faz a matéria mais divertida e de fácil compreensão” (T. B. S., 16 anos – 3° Ano).*

QP10					
	6° Ano	9° Ano	3° Ano	Total	%
Paciente	6	3	1	10	14.7%
Legal	6	3	-	9	13.2%
Ter conhecimento	4	1	4	9	13.2%
Compreender o aluno	5	1	2	8	11.7%
Dinâmica (o)	1	2	7	10	14.7%
Boa explicação	8	15	13	36	52.9%
Interação com o aluno	-	2	4	6	8.8%
Saber cobrar	4	-	1	5	7.3%
Dedicação	-	-	2	2	2.9%
Não responderam	3	1	-	4	5.8%

Tabela 16 – Como deve ser um bom professor de História.

Enquanto 29.4% não responderam sobre quem foi o bom professor de História de suas experiências, 88.2% dos que responderam ao questionário citaram características que esperam de um bom professor de História. Para falar do bom professor de História (QP-10) os alunos usam argumentos semelhantes à questão anterior. Novamente a boa explicação (52.9%) aparece em destaque, pedindo por

um professor *“Que seja calmo e saiba explicar bem e trabalhar diferente”* (E. D. V. B., 14 anos – 9º Ano). O conhecimento trazido para a sala de aula (13.2%) é lembrado através do *“Uso de materiais além dos livros, bom domínio da disciplina”* (E. P., 18 anos – 3º Ano). Por sua vez, contribuí para dinâmica em sala (14.7%) visando aulas mais vividas, colaborativas, interessantes, entre outras características.

6º ANO

“Ele (a) tem que ensinar de um modo que os alunos entendem ou se não explicar várias vezes” (I. S., 12 anos – 6º Ano).

“Quando ela explica mais de uma vez, ajuda na hora das dúvidas” (L. E. B. P., 11 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Que seja calmo e saiba explicar bem e trabalhar diferente” (E. D. V. B., 14 anos – 9º Ano).

“Saber explicar a matéria em um modo que todos entendem” (L. M. D., 14 anos – 9º Ano).

“A explicação e o que ela faz durante a aula, como passar filmes, lê histórias, etc” (P. P. L., 14 anos – 9º Ano).

3º ANO

“A sua forma de ensinar, se for só copia sem explicação não adianta” (A. C. L., 17 anos – 3º Ano).

“Um professor que sabe ser bom nas explicações” (F. G. C., 17 anos – 3º Ano).

“Que tenha um boa formação acadêmica e queensem seus conhecimentos de forma agradável” (M. R. L., 16 anos – 3º Ano).

“Um professor que saiba explicar de uma forma mais dinâmica” (R. M. S. C. G., 16 anos – 3º Ano).

A paciência do professor (14.7%), ao contrário da QP-9, foi levantada por todas as séries, que também apontam a habilidade por parte do docente em compreender o aluno (11.7%). *“Explicar com paciência, ser amigo, compreensivo, legal, inteligente”* (G. F. F., 16 anos – 3º Ano). A habilidade em compreender o aluno pode significar saber respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, estar disposto a ouvi-lo, disposição para ajudar.

Como foi apontado anteriormente, o bom professor de História nas falas dos alunos é aquele capaz de atuar como mediador entre a aprendizagem e o aluno, mas também para a relação professor-aluno. Portanto, cabe a ele saber dosar entre os momentos de cobrança (7.3%) “[...] *legal, boa, inteligente e um pouco chata com quem é chato*” (I. K. O. C., 12 anos – 6º Ano), e de amizade – na palavra usada pelos entrevistados o bom professor tem que ser *legal* (13.2%). “[...] *ele seno (sic) legal divertido meigo, não seja bravo*” (G. F. P., 12 anos – 6º Ano). Com isso, proporciona momentos onde todos possam interagir (8.8%). “*Saber explicar, ter um bom relacionamento com os alunos*” (L. F. M., 16 anos – 3º Ano). Mostra dedicação (2.9%) pela profissão escolhida. “*Seu amor e dedicação com o que faz*” (J. K., 17 anos – 3º Ano).

QP11					
	6º Ano	9º Ano	3º Ano	Total	%
Ter brincadeiras	5	2	3	10	14.7%
Professor preparado (a)	2	1	1	4	5.8%
Não ser chato (a)	1	-	-	1	1.4%
Boa explicação	7	6	4	17	25%
Uso de recursos didáticos/dinâmica (o)	6	8	9	23	33.8%
Disposta (o) a esclarecer dúvidas	1	-	-	1	1.4%
Recusa ao uso da cópia	8	1	-	9	13.2%
Proporcionar a interação	1	3	8	12	17.6%
Visão pragmática	4	-	-	4	5.8%
Fazer passeios	-	1	1	2	2.9%
Não responderam	7	4	6	17	25%

Tabela 17 – Como deve ser uma boa aula de História.

A última questão do QP “Como deve ser uma boa aula de História”, traz dados contrastantes, como serão apontados a seguir. Uma aula dinâmica (33.8%) abarca atividades diferenciadas, diálogo, interação (17.6%), momentos de diversão (14.7%) e também para a aprendizagem. A aula de História requer planejamento (5.8%) por parte do professor, pois o contrário será percebido. Portanto, a boa aula requer boa explicação (25%) visando a compreensão da matéria a ser discutida.

6° ANO

“Uma aula em que se discute e se explica antes e depois fazer as atividades” (L. E. B. P., 11 anos – 6° Ano).

“Um professor que interage e conversa com os alunos” (L. R. P., 12 anos – 6° Ano).

“[...] um professor que faça agente entender de uma maneira que faça aprender realmente” (M. D. S., 12 anos – 6° Ano).

9° ANO

“Com uma professora que explique melhor”. (M. N. C. P., 13 anos – 9° Ano).

“Uma boa aula com explicação que os alunos entendem”. (G. L., 13 anos – 9° Ano).

3° ANO

“Bastante discursiva, anotações principais no quadro, lista de exercícios, debates e uma maior relação com a atualidade, porém não mudando a essência dos fatos”. (J. L. S., 17 anos – 3° Ano).

“Dinâmica, interativa”. (L. L. L., 16 anos – 3° Ano).

“Uma boa explicação com bons recursos pedagógicos”. (L. R. L., 16 anos – 3° Ano).

“Interessante, que voltemos naquela época sem sair do lugar”. (V. S. L., 16 anos – 3° Ano).

Entre os alunos do 6° ano aparentemente prevalecem uma visão pragmática (5.8%) sobre a didática em sala de aula, se por um lado busca aulas dinâmicas, por outro observa a boa aula de História como um ambiente *“Com silêncio, atenção focada na professora. Esclarecimento de dúvidas e etc” (E. O. C. P., 12 anos – 6° Ano)*. Contudo, este silêncio nas entrelinhas procura o respeito mútuo *“Em silêncio, respeitar as professoras ou professores e também respeitar os colegas de classe” (I. S., 12 anos – 6° Ano)*. Lembrando que *“Um bom professor e também a sala quieta porque é bem mais melhor estudar, você tem mais energia, e fazer trabalhos” (J. M. L. R., 11 anos – 6° Ano)*. Mais uma vez esta pesquisa se questiona, por que o silêncio é tão importante para os alunos do 6° ano? Será um reflexo do que ouvem em sala de aula?

Outro dado que chama atenção foi a quantidade de vezes em que aparece a recusa da cópia (13.2%) tida como algo pouco desejado. *“Uma boa aula de história*

deve ter uma boa professora, a aula não pode ser chata e não tem que passar matéria no quadro negro” (A. O. A. S., 13 anos – 6º Ano).

Mais algumas falas:

6º ANO

“Sendo diferente, inovando e sem cópias grandes de texto” (D. F. M., 12 anos – 6º Ano).

“Não copiar nada” (H. M. J., 11 anos – 6º Ano).

“Tem que prestar atenção na atividade, fazer o que a professora pasa no quadro e etc” (I. K. O. C., 12 anos – 6º Ano).

“Não copiar nada, ler os textos com a professora, fazer desenhos sobre o conteúdo” (M. A. F., 12 anos – 6º Ano).

9º ANO

“Com uma bela explicação e sem copiar nada, apenas responder oralmente” (P. P. L., 14 anos – 9º Ano).

Já sobre a dinâmica e o uso de recursos didáticos em sala (33.8%) o uso de filmes ganham destaque por ser uma possibilidade de aulas diferenciadas. Também são ferramentas cuja intenção é prender o telespectador a uma narrativa cinematográfica de cunho histórico, vários trabalhos discutem as possibilidades de levar filmes para as aulas de História visto que são bem recebidos pelos alunos¹⁷. Os passeios escolares (2.9%), mesmo que pouco citado, é uma possibilidade interessante de aprender sobre a história fora do ambiente escolar. Cabe lembrar que na questão QP-8 sobre as possibilidades de aprender História fora da sala de aula os sujeitos investigados citam visitas a museus (14.7%), lugares históricos (8.8%), monumentos (2.9%) e viagens (4.4%).

9º ANO

“Passar filmes e explicação oralmente e não só no caderno” (B. V. F. C., 14 anos – 9º Ano).

“Uma boa explicação na materia e mais filmes” (G. A. D. O., 14 anos – 9º Ano).

¹⁷ A este respeito ver a dissertação de ROSSI, Fernando. **O Cinema como Mediação na Produção do Conhecimento histórico sobre a ditadura militar no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

“Com mais filmes, livros, conversas” (M. F. A. J., 13 anos – 9º Ano).

“Passando filme, e levando nós para passear e ensinar” (M. F. D. M., 14 anos – 9º Ano).

“Passando vários vídeos sobre a matéria, filme, etc” (N. N. P., 13 anos – 9º Ano).

3º ANO

“Dinâmica, com utilização de outros métodos, não ficar em algo só”(A. C. L., 17 anos – 3º Ano).

“Divertida, com vídeos, filmes, e conversar sobre a matéria”(I. C. C. S., 17 anos – 3º Ano).

“Com vídeos, debates, passeios” (M. R. L., 16 anos – 3º Ano).

Os momentos de interação (17.6%) voltam a aparecer como requisito para uma boa aula de história. *“Uma aula que não seja cansativa e que os alunos interage com o professor” (L. F. M., 16 anos – 3º Ano).* Que também deve ser um espaço para brincadeiras (14.7%). *“Tem que ser divertido as profª tem que fazer uma brincadeiras” (F. Y. S. U., 13 anos – 9º Ano).* Contribuindo para aulas *“Mais extrovertida, mais nunca fugindo da matéria” (M. E. M. R., 13 anos – 9º Ano).* E *“Com explicação correta e brincadeira sobre a matéria” (C. V. G., 12 anos – 6º Ano).* Não se esquecendo de *“[...] alunos empenhados nas mesmas coisas estudar” (E. D. V. B., 14 anos – 9º Ano).*

Por fim, vale ressaltar que 25% dos entrevistados não responderam sobre como seria uma boa aula de História. É um dado preocupante visto que, como apontado anteriormente 29.4% não responderam qual foi o melhor professor de História de suas experiências. Na contramão, pode-se observar que embora não tenham respondido as questões QP-9 e QP-11 foram mais assertivos nas representações do bom professor de História desejado (QP-10), onde somente 5.8% deixaram esta questão em branco.

A experiência com o QP permitiu refletir como melhor direcionar o Grupo Focal (GF), principalmente na escolha da faixa etária/série. A princípio a ideia era convidar entre os participantes do QP aqueles que quisessem fazer parte do GF, mas nenhum dos alunos do 3º ano se mostrou dispostos a participar desta segunda etapa, outro fator foi o desencontro de horário visto que os alunos do 6º e 9º ano estudam no período vespertino e os alunos do 3º ano no período matutino. Visto que

no entendimento desta pesquisa a falta dos alunos do 3º ano faria falta a reflexão sobre o que se considera como bom professor de História, foi repensada a aplicação do GF para um grupo mais restrito, como veremos no tópico a seguir.

3.2 Considerações sobre o Grupo Focal: a nossa experiência.

Inicialmente o projeto de pesquisa de mestrado tinha como proposta trabalhar com entrevistas de alunos feitas separadamente, seguindo um roteiro pré-estabelecido que abarcasse as questões sobre o que esperam de um professor de História, buscando o chamado bom professor de História. Entretanto, durante reuniões de planejamento e orientação, foi sugerida pela orientadora Maria de Fátima da Cunha a proposta de intervenção Grupo Focal (GF), devido a experiência do uso deste recurso em trabalhos de orientandos anteriores. O GF tem como objetivo propor um diálogo mais dinâmico entre o pesquisador e os entrevistados, que seriam então convidados a expor suas opiniões, tendo a experiência de confrontar ideias, opinar sobre aspectos que julgam pertinentes e fazerem críticas.

Deste modo, o GF deve ser proposto para atender os seguintes temas:

- O professor de História;
- Práticas de ensino em sala de aula;
- Os significados atribuídos a disciplina de História;
- Relação professor-aluno;
- A boa aula de História.

Faz parte desta proposta de intervenção proporcionar o debate entre os participantes, onde o pesquisador assumiria o papel de mediador. Para tanto é necessário um guia de investigação composto por perguntas de referência que tratassem do tema por nós escolhido. Ou seja, questões que o fizessem refletir sobre o que esperam do chamado bom professor de História. Como já havia trabalhado um tema semelhante no Trabalho de Conclusão de Curso, surgiu a possibilidade de retomar parte do Roteiro de Entrevista (RE) utilizado anteriormente, cujo valor acreditamos captar a essência da pesquisa.

A primeira parte foi construída para conduzir os sujeitos participantes a refletir sobre o bom professor de suas experiências como alunos, em específico o chamado “bom” professor de História:

1. Qual o melhor professor que você já teve (tem)? Que disciplina ele ministrava (a)?
2. Qual a melhor definição de História que um professor já deu? (Esperar, se não souberem, perguntar: Ou todos ensinaram que é a “ciência que estuda o passado?”)
3. E entre os professores de História, qual foi (é) o melhor?
4. Porque ele (ela) era bom professor?
5. Descreva todos os detalhes que lembram a prática desse professor (a) de História? Quero saber o que faz você lembrar-se desse professor como “o melhor professor que teve (tem)”.
6. Como era (é) a relação entre professor e alunos em sala de aula?
7. Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor de História?
8. E o que caracteriza um professor de História ruim?

Já a segunda parte lida com a aula de História e a concepção de “boa” aula de História:

9. Como são as aulas de História no colégio?
10. Quando você estuda História? "Se responder que somente para as provas, questionar se ele também estuda em outros momentos".
11. Você acha importante aprender História? Por quê?
12. Você gostou (gosta) da forma como aprendeu (aprende) História? Por quê?
13. Quando sente dificuldades na matéria, o que você faz? Quais são essas dificuldades?
14. Você acha que existem outras formas de aprender História fora da sala de aula? Cite quais?
15. Como deve ser uma boa aula de História?

Embora as questões acima tenham objetivos definidos, atuaram como um apoio ao mediador que deve manter-se atento ao debate gerado e conduzir as indagações de acordo com as respostas dadas pelos alunos investigados. Mas afinal de contas o que podemos dizer do Grupo Focal?

De acordo com Kind (2004) é difícil chegar a um consenso entre os próprios autores que propõe o uso desta técnica de pesquisa sobre a quantidade ideal no número de participantes, a literatura sugere que os números variam de no mínimo entre seis a oito e no máximo dez a quinze participantes, levando em conta o tempo da atividade, e, principalmente, a habilidade do moderador em proporcionar que todos os indivíduos possam participar de forma satisfatória.

Já Gondim (2003, p. 151) enxerga a possibilidade de realizar grupos menores, entre quatro a dez pessoas, em linhas gerais "A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo", portanto as opiniões coletadas mesmo quando haja discordância são tomadas como do grupo. Esta técnica de trabalho consiste de uma entrevista em situação grupal, onde a interação entre os participantes visa a produção de dados.

Deste modo, leva-se em consideração que no interior do grupo pode surgir informações que não seriam possíveis em entrevistas individuais. Assim, "[...] o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo". Tendo "[...] como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado". (KIND, 2004, p. 126).

Outro dado relevante é que os indivíduos participantes, geralmente, possuem alguma característica em comum relacionada ao tema a ser explorado (no caso desta pesquisa são alunos de uma mesma série que estudaram juntos durante todo o ano de 2014, data em que foi aplicado o QP). Embora não haja consenso sobre a quantidade de indivíduos que compõe o grupo – observado também durante as leituras escolhidas para a fundamentação teórica desta técnica – é preciso salientar que o ideal seja pensar o GF de modo a possibilitar a discussão adequada do tema – neste caso, as representações do bom professor de História – alerta para o fato de que grupos numerosos dificultam o trabalho do mediador em cumprir seu objetivo principal de fazer com que todos possam se expressar sobre o tema.

Consequentemente, levaria a necessidade de recorrer a mais encontros, dividir em grupos menores e abordar questões mais específicas.

Na mesma linha, Trad (2009, p. 791) observa que “As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo”, o que contribui para a riqueza do debate. O tempo de duração de um GF varia com o número de participantes, entre 60 e 120 minutos, e caso o tema seja totalmente explorado em uma única sessão não será necessário marcar novos encontros.

De modo mais específico Trad (2009, p. 786), referenciando Scrimshaw e Hurtado, delimita como função do moderador os seguintes pontos:

- (a) introduzir a discussão e a manter acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “deixas” de comunidade da própria discussão e fala dos participantes; (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; (f) observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto pra o debate.

Outro sujeito necessário na aplicação do GF é o observador, cuja função é, durante o encontro, observar e relatar a interação do grupo, o gestual, as sutilezas, os “não ditos” que possam ocorrer durante a atividade, ou seja, atentando a detalhes que talvez passem despercebidos no diálogo. Seu papel não é o de intervir, mas sim analisar todos os indivíduos, inclusive a postura do mediador no decorrer do exercício. E após a conclusão do encontro cabe a ele passar suas impressões sobre a atividade realizada para o mediador. (KIND, 2004; TRAD, 2009; GONDIM, 2003).

Com relação a análise dos dados coletados, Gondim (2003, p. 155) parte da ideia de codificação de dados, ou seja, “[...] pode ser realizado com base em categorias previamente elaboradas ou de modo indutivo a partir de todas as respostas produzidas no grupo”. Assim, as categorias expressam como os participantes se posicionam diante do tema proposto, criando núcleos temáticos. O produto gerado através da discussão do grupo são como “[...] dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico”. (GONDIM, 2003, p. 158).

Durante o exame de qualificação, uma das sugestões da banca examinadora foi aplicar o GF somente para os alunos do 9° ano, por considerá-la uma turma intermediária e, por isso, próxima tanto dos alunos do 6° ano, quanto dos do 3° ano. Por outro lado, esta também foi a turma que deixou mais questões em branco no QP aplicado, sendo o GF uma nova possibilidade de ouvi-los e talvez sanar algumas omissões.

A aplicação do GF ficou prevista para o início do ano de 2015, logo com o retorno das férias escolares. Entretanto, neste início de ano houve uma paralisação geral dos professores do Paraná frente às medidas políticas do governo Beto Richa. Os professores, então, lutando por uma educação de qualidade e respeito à categoria entraram em greve durante 29 dias entre Fevereiro e Março, adiando o período de voltas as aulas. E, novamente entre Abril e Junho, durante 45 dias. A greve mobilizou não somente escolas públicas de todo o Estado do Paraná, mas também as universidades Estaduais e Federais.

Não havendo a possibilidade de aplicar o GF na Escola Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva, e não sabendo até então os rumos que a greve tomaria buscou-se junto aos alunos opções de fácil acesso a todos os participantes e que também atendessem aos requisitos da atividade, ou seja, uma sala confortável, privada, e que não sofra com possíveis barulhos externos. A opção sugerida foi utilizar o espaço de estudo da Biblioteca Pública Municipal de Londrina Pedro Viriato Parigot de Souza, localizada na região central da cidade. Tendo definido o lugar, faltava combinar um horário e data que fosse compatível para os interessados em participar do exercício.

A turma do 9° ano possui ao todo dezenove alunos, destes sete são meninos e doze são meninas. Através das redes sociais, como o *Facebook*, foi possível que contatássemos todos os alunos, convidando-os novamente para fazer parte do GF. Contudo, somente nove destes deram retorno, sete meninas e dois meninos, e inicialmente aceitaram o convite. Deste total, dois alunos (um menino e uma menina) se mostraram receosos com a atividade, mas confirmaram presença. Após algumas negociações ficou definido o encontro para o dia 12 de março às 14h, em frente a já citada biblioteca. Infelizmente na data e hora marcada somente dois alunos

apareceram, uma menina e um menino que aqui serão conhecidos pelas iniciais dos nomes: **L – menino, V – menina**¹⁸.

Kind (2004) e Trad (2009) já alertavam para as possíveis ausências que poderiam surgir no momento do GF. Esta é uma preocupação constante para os pesquisadores que se utilizam desta técnica, portanto aconselha-se sempre a convidar um número maior do que o mínimo pretendido para evitar imprevistos. Buscando evitar tais ausências, durante o planejamento da atividade foi conversado diversas vezes com todos os alunos através do *Facebook* e telefone, inclusive foi pedida a autorização dos pais ou responsáveis explicando a proposta da pesquisa. O dia, horário e local foram escolhidos em comum acordo, e ficou definido que o vale transporte seria pago pela pesquisadora, no dia marcado foi confirmado a presença de todos via telefone, logo na parte da manhã e, a tarde uma hora antes da atividade, como as aulas não haviam começado a princípio imaginou-se que não teríamos problemas.

Embora não correspondesse ao mínimo de quatro participantes citado por Gondim (2003) decidimos manter a estrutura do GF procurando favorecer situações em que ambos pudessem expor suas opiniões, complementar e/ou interferir na opinião do outro¹⁹. As questões foram sendo postas aos alunos ao longo da atividade, esperando ouvir o que cada um teria a dizer, deixando claro desde o início que este é um espaço onde estão livres para falar e as divergências de opiniões seriam bem-vindas²⁰.

Sobre a primeira questão: o que eles entendem por História, temos as seguintes narrativas:

V – Ah, eu acho que é uma matéria legal eu acho assim que é uma das matérias mais legal que você aprende o que foi no passado, o que aconteceu no passado é o mesmo que tá acontecendo agora.

L – Verdade...

M – Pode falar...

L – Ah é... é uma matéria que lembra tudo do passado, tudo que aconteceu...isso aí.

¹⁸ Seguindo a ideia das iniciais será usada a letra M para definir espaços de fala da mediadora.

¹⁹ É importante ressaltar que, em nenhum momento, os alunos tiveram acesso ao roteiro elaborado.

²⁰ Na transcrição das falas adotamos o símbolo de reticências (...) como forma de reproduzir as pausas e quebras de continuidade nas narrativas por entendermos que estas são significativas no processo de interpretação das intencionalidades dos participantes.

Aqui percebemos uma clara definição de História relacionada ao passado, ainda aparentemente sem vínculos com o presente. O mesmo percebido em falas do questionário prévio (QP-1 e QP-3).

Os participantes aos poucos foram levantando aspectos que auxiliassem na percepção sobre quem é o bom professor de História de suas narrativas. A princípio, pôde-se observar que este professor também é compreendido pela abordagem em sala de aula e os recursos que utiliza para falar de História.

V – Eu acho que os trabalho que a gente fazia.

L – Os filme que a gente assistia.

V – É...a gente assistia muito filme.

L – A gente assistia muito filme daí a gente tinha que faze as vezes relatório e pergunta sobre os filme...a professora passava e a gente respondia.

V – Ela fazia jogo assim...ela recortava as palavras e colava assim daí ela fazia uma pergunta a gente encontrava a resposta dava pra ela e ela dava alguma coisa pra gente.

L – Não, tipo ela recortava um monte de papelzinho com as pala...com uma palavra só daí ela fazia pergunta que quem tivesse a resposta no papelzinho entregava pra ela e ela pegava e dava um...um pirulito pra gente.

V – Ela dava doce pra gente.

L – É dava doce pra gente.

V- ... e eu gostei muito dos filme que ela passava e muito dos trabalho também que ela passava porque a gente aprendia muito até a gente era pra gente só que num deu pra gente faze era pra faze um vídeo com uma música e fala sobre o Hitler.

L – É tinha esse negocio também trabalho aí que tinha que faze vídeo com uma música sobre Hitler.

Durante a conversa surgiu uma informação de que a professora em sala havia se utilizado bastante de filmes para um determinado conteúdo, no caso Segunda Guerra Mundial. Instigados a falar mais reconhecem que é “*interessante*” aprender

através de filmes, de que é possível aprender “mais do que quando só se usa o quadro”:

L – Porque normalmente os professor... é difícil passá né...filme essas coisa, daí ela sempre passava, mais filme do que coisa no quadro...era bem difícil ela passa.

M – E você acha que por filme é possível aprender história, você se via aprendendo ou se via só...que a professora ‘tava...você conseguia...

L – Não, aprendia sim, porque depois dos filmes, assim ela passava os trabalhos, as pergunta...aprendia sim, mais do que ela passando no quadro assim, explicando...era melhor os filme.

M - E o que que você pode dizer sobre isso?

V – Ahh eu acho assim, que eu aprendi mais... quase toda sala aprendeu mais porque ela passava além do filme, muito vídeo, muita “imagem escrita” que ela resumia tudo.

L – Ahh, os slides...ela passava slide na TV também...

V – É ela resumia tudo...

L – Tipo...umas partes escritas, assim e ela ia explicando nos slides, não passava no quadro.

V - E a gente não tinha que copiar quase nada, com ela a gente não copia quase nada. Quando a gente copiava era bem pouquinho porque ela só passava assim “explicando”.

L – Todos os slides que ela passava ela explicava, das fotos, de imagem, texto, tudo.

M – Então, uma pergunta pra vocês, vocês falaram que na sala não copiaram quase nada, mas vocês podem dizer pra mim que aprenderam?

L – Sim.

V – Bem mais do que copiar muita coisa. Antes dela passa o filme ela escrevia todo o contexto do filme, pra gente, a gente copiava, só que ela resumia daí na hora que a gente via o filme, a gente assistia o filme, passava depois que a gente assistia, ela ia “explicando” parte por parte, só que ela não parava, ela ia “explicando” pra gente, a gente ia aprendendo cada vez mais.

L – As vezes ela parava no meio do filme, explicava uma coisa ali.

M – Vocês responderam ao Questionário Prévio que um bom professor é aquele que tem uma boa explicação mas assim, o que vocês podem me dar mais de detalhes do que seria uma boa explicação?

L – Ela explicava bem.

V – Os professor não segui tanto o livro, não ficasse seguindo tanto o livro, tem professor que segue muito o livro e ela não seguia tanto. Invés dela seguir tanto o livro, ela fazia novas idéia com o mesmo conteúdo que a gente aprendia bem mais do que ficar lendo livro todo dia.

Aqui já temos um indício do que seria a boa explicação tão citada no QP-9, QP-10 e QP-11, ou seja, a habilidade do professor em construir uma narrativa. Aparentemente, para estes alunos a ideia do “bom professor” ou da “boa aula” passa pelo crivo do uso de materiais alternativos, que saiam da prática do questionário e da cópia do quadro. Por outro lado, a explicitação da existência dessas ocorrências em suas vidas de estudante ainda é muito clara:

V – Passa muita coisa pra essa aula, passa muita questão.

L – É, tipo, que nem um exemplo, se ela, se uma professora de história fosse que nem a professora de geografia, (...) como eu falei, ela passava muita questão, ela só passava no quadro assim copia de tal a tal e responde, só, não explicava mais nada. Os trabalhos dela, os negócios, dela era tudo resumo da pergunta. Ia estudar pra prova, ela falava assim: as resposta ‘tá tudo naquelas pergunta, só vocês lê, estuda por lá [incompreensível]

V- Só que assim ainda ‘tava bom, teve professora nossa que passava cinquenta questão e falava: ‘tá dessa página até aquela, num explicava a matéria e deixava. Vocês têm que ‘tá no outro dia aqui, e tinha dia que era na primeira aula e não dava tempo de terminar, ‘cê tinha que terminar na sala correndo, se não terminasse ela tirava tudo seus ponto, e não explicava, só brigava com a gente.

L – Professora de história tem que explicar bem, história é bem importante.

Aqui temos também uma possível razão para os alunos recusarem tanto a “cópia” em sala de aula, citada nas falas do QP-11. “V – Teve professora nossa que passava quarenta questão, então a gente não entendia “bulufas” que ela falava”. A História é uma matéria que exige interpretação, em outras palavras, o que Peter Lee

(2001; 2006; 2008; 2011) chama de empatia. Caso contrário ela se torna incompreensível, ou seja, o que os alunos não gostam é da cópia por ela mesma, sem aprofundamento, sem explicação, sem que se dê sentido ao que foi escrito.

Já a questão da disciplina aparece associada a figura de autoridade do professor que deve saber diferenciar entre alunos desinteressados na matéria e os demais que se mostram atentos, tomando as ações cabíveis. O não agir tornaria a aula cansativa para todos, diz respeito também a relação entre professor e alunos, e as tentativas de acordos estabelecidos. Como apontou o QP-9 e QP-10 o professor tem que saber cobrar, exercer o domínio de sala.

L – Ele tem que saber comandar a sala.

V – Diferenciar...ele tem que saber diferenciar.

L – A aula dele tem que ser boa pra ele poder...

V – Tipo assim, saber quem faz bagunça, conversar com ele pra ver se melhora, e tipo igual ela, ela não, a pessoa não tava querendo prestar atenção na aula, ela não, ela pegava o microfone e começava a expirica, todo mundo ficava quieto, tudo mundo escutava.

L – É ela tinha uma caixinha de som, ela explicava com o microfone quando tava todo mundo conversando assim e quando ela ficava brava, ela saía da sala e ia lá e chamava a diretora.

V – Só que quase todo mundo da sala [incompreensível] dois repetiram só.

L – Direto ela fazia isso.

V – E ela não era de cobrar muita coisa da gente, ela passava e esperava a gente fazer e depois entregar pra ela, ela nunca foi de chegar e “não, quero isso agora”.

L – Ela passava bastante trabalho, direto ela passava trabalho.

Também é possível perceber na fala dos entrevistados que conseguir fazer com que todos participem nem sempre é uma tarefa fácil o que leva a um impasse.

M – Então ela aparentemente era uma professora que sabia dosar, sabia, ela sabia equilibrar o ambiente da sala de aula, porque eu sinto pela resposta de vocês que ela era uma professora querida assim, bem lembrada.

L – Então ela é, ela é sim, mas por um lado ela não sabia muito bem impor assim a autoridade dela na sala, sabe, porque ela tinha que falar no microfone, ninguém escutava ela se ela falasse normal, ela tinha que subir lá chamar a diretora pra acalmar todo mundo.

V – Até que a gente queria que esse ano ela voltasse, só que “nois” num sabe se ela vai voltar esse ano.

L – É a gente não sabe se ela vai continuar ali né.

F – O tom de voz dela [incompreensível]

L – É ela tem uma voz bem...bem baixa.

Um dado que chama a atenção na fala dos entrevistados trata da relação com professores de História designados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). A falta de um professor concursado da matéria faz com que a relação dos alunos com professores desta disciplina seja sempre um recomeço, o que dificulta na criação de laços mais profundos. O que, por sua vez, não impede que estes possam aprender. De fato, deixa clara a percepção que os mesmos têm da sala de aula e da importância do professor na aprendizagem, e isto diz muito sobre a forma como este professor conduz as aulas de História.

M – O...assim, vocês sempre tiveram professores de história PSS né, que que vocês analisam dessa relação? Porque assim, é professor que fica com vocês um determinado tempo só né.

L – Professor de história sempre sai, não sei por que, mas sempre vai e entra outro.

V – Teve um ano que a gente ficou, que a gente recebeu três professor no ano né, em 2013 a gente recebeu três professor no ano, porque um ficou até, eu acho que no começo do ano, saiu.

L – Depois entrou aquele um lá.

V – Daí entrou uma mulher, primeiro entrou uma mulher, não, é, entrou mulher ela tava grávida, começou a passar mal, saiu. Entrou um professor ficou uma semana, nessa uma semana a gente aprendeu a matéria do ano inteiro.

L – Nossa aquele professor ele era bom, ele explicava bem.

V – Ele era muito legal.

M – É o professor que subiu em cima da mesa?

V e L – É.

L – Não em cima da mesa, em cima da cadeira. Ele era muito divertido assim e todo mundo ficava quieto, todo mundo escutava ele falando, ele resumia tudo, ele passava bastante coisa no quadro, mas ele resumia tudo, a gente copiava, ele explicava.

V – O que a gente não aprendeu com a primeira professora, a gente aprendeu com ele.

L – Tipo, ele era bem, bem do nosso tipo assim sabe, ele conversava bem, brincava sim mas ele explicava.

M – A linguagem dele era mais acessível.

V – Tipo ele não explicava muito com essas palavra antiga, explicava mais com palavra de agora, que fica mais fácil pra aprender.

A questão da afetividade entre professor e aluno já havia sido apontada nos QP, e surgem novamente como gancho para uma boa aula de História. Associa-se a forma como o professor – e o aluno – se comporta em sala, além de um olhar mais caricato como a que foi apontado na fala “*subir na cadeira*”, mas diz sobre uma cumplicidade entre professor e aluno. Fragmentos de fala como “*explicava bem*”, “*era muito legal*”, “*todo mundo escutava ele falando*”, “*a linguagem dele era mais acessível*”, resume tudo o que foi apontando pelos os alunos do 6° ano, do 9° ano e 3° ano, sobre um bom professor de História presente no QP mostrando que este é real e percebido pelos alunos.

São características relevantes para entender quais são as representações do aqui chamado de bom professor, ou seja, aquele vivenciado justamente nas relações estabelecidas entre professores e alunos dentro (e fora) da sala de aula. É o professor que no seu fazer se mostra acessível, amigo, bem humorado e também preocupado com seus alunos, estas são somente algumas das características citadas que corroboram para que este professor de História seja um referencial na vida destes estudantes. Assim, a boa explicação apontada na fala dos entrevistados, tanto no QP e reafirmada no GF, trata-se da habilidade do professor de apropriação do discurso, pois ensinar História é saber contar Histórias, e, portanto, depende muito do papel desempenhado pelo narrador, onde este – o bom professor de História – é aquele que: *“conversava bem, brincava sim, mas ele explicava”*.

O bom professor de História entende seu público e, portanto, exercendo o papel de comunicador adéqua a linguagem para aqueles que são seu alvo, faz com que o aluno se veja próximo daquilo que está sendo construído em sala de aula, e por consequência do processo de aprendizagem. É uma via de mão dupla, onde a antipatia também gera uma reação de estranheza, contribuindo para o distanciamento entre professores e alunos.

M – Uma coisa que da pra perceber é que o professor tem que ter essa relação próxima com aluno né, ... qual é o peso que vocês observam assim de um professor que sabe se relacionar com o aluno?

L – Eu acho que é melhor né, pra comunicação com os alunos, acho melhor o professor ser mais solto, num sei, ele não ser tão bravo, não ser tão fechado, que ninguém vai gostar dele, dele fechado do jeito que ele é.

V – Igual a gente teve uns professor, que era de cara virada com a gente, que a gente não se dava bem com ele, a gente não aprendia quase nada.

L – Verdade.

V – A gente passava meio assim de cara.

Como apontado ao longo dos capítulos anteriores *ser professor* ocorre na prática, no dia a dia da sala de aula e no exercício da profissão. (NÓVOA, 1992; MONTEIRO, 2001). E está diz sobre as experiências coletadas no decorrer da vida,

que, por sua vez, podem ser entendidas também nas relações mantidas com o outro, entre elas faz parte a relação professor-aluno. Os papéis que ambos – professores e alunos – representam ficam evidentes para os entrevistados nas falas a seguir, numa espécie de ação/reação.

M – Me fala um pouco mais daquele professor que vocês gostaram o que vocês percebem que ele fazia pra conseguir aproximar vocês, além da fala ser mais jovem, assim que vocês olhavam pra ele e falavam assim “esse cara é o cara”?

L – O jeito dele ser assim né, divertido.

V – Ele dava ponto pra gente de graça, também [incompreensível]

L – Não dava ponto de graça, a gente fazia os negócio mas ele não passava aquelas coisa difícil assim, tem professor que judia demais, passa coisa que não tem nada a ver.

V – E o modo dele dar ponto de graça pra gente, só da gente prestar atenção, tinha dia, ficou uma semana, tinha dia que ele não passava trabalho, só que a gente prestando atenção na explicação, a gente ele não criticava, não brigava nada com a gente.

L – A gente tinha que copiar do livro uma, duas, três paginas assim que a gente tinha copiar inteiro, ele resumia tudo no quadro, a gente só copiava o que ele passava.

M – Você já tinha compreensão daquilo porque ele tinha já te dado uma explicação?

L – Já, ele explicava tudo. Ah, o professor difícil assim é aquele que coloca muita coisa, muita pergunta, muito essas coisa, não explica, não sabe explicar direito, daí fica foda né, você vai passar pergunta só e vai deixar a gente estudar pra prova baseado naquele, só que ele passou e não explica nada.

V – E tem professor até que tem professor que pega e vai trabalhar só por trabalhar mesmo, tem professor que interage com os aluno, esses são os melhor professor, tem professor que vai, ‘ ah tô vindo só porque eu tenho que pegar o dinheiro mesmo’, passa uma coisinha de nada, explica mais ou menos, passa a prova,

recebe o salário. Tem professor que não, que ele vem, entra, prepara uma aula legal, uma coisa pra interagir os aluno, tem professor que não.

M – Você acha que tem um retorno realmente da sala assim quando o professor se prontifica a tentar explicar, você acha que realmente a sala para?

V- Para, quando é uma coisa legal a sala para.

L – Se é aquele professor bem querido assim mesmo, quando ele quer falar assim, todo mundo para, todo mundo para o que ta fazendo e escuta ele falar, porque...

V – Quando é aquele professor que só vem mesmo por vir, os alunos não tá nem aí.

L – É o professor tem que saber interagir com a sala né, senão não dá certo.

Se não há possibilidade de interação entre professor e aluno as aulas ficam comprometidas, ou realmente não tem aula. O que vimos no QP-9, QP-10 e QP-11 se repete nas falas trazidas aqui, pois o tido bom professor de História é o mesmo que transparece no exercício da autoridade, no domínio da matéria dada, nas abordagens de ensino e nos recursos que leva para a sala de aula, visando formas variadas de aprendizagem sobre o conteúdo. Contudo, não é simplesmente lançar mão de materiais diversificados, é preciso que estes sejam trabalhados em conjunto com os alunos, caso contrário gera confusão. Mais uma vez o exercício da cópia pela cópia é criticado, assim como a falta de autoridade do professor.

L – Ah tem que saber interagir com os alunos, tem que ser gente boa, não pode ser aquele professor fechado, que chega na sala só passa aquilo e fica sentado na cadeira de cara fechada.

V – Tem que ser um professor alegre, que ele venha porque ele quer vim trabalhar, não porque ele é obrigado.

L – Não porque ele ta se sentindo com obrigação de vim, só pra passar o negócio pra gente só.

M – E com relação ao que ele vai ensinar, como que é essa postura dele como professor que ensina? Porque até agora vocês falaram da relação deles com vocês né, agora com a matéria, com a disciplina como é esse professor ensinando?

V – *Ele tem que vim e ensina bem, não tem [incompreensível]*

L – *Tem que ter bastante recurso na matéria de história, tem que ter bastante recurso pra poder estudar bem história, porque história não é fácil, mas também não é difícil, ele tem que ter...*

V – *Tipo, ele tem que trazer um bom material.*

L – *É, ele tem que ter os recursos, filme, que nem a gente falou.*

V – *E ele não pode tanto encher o quadro, ele tem tipo que passar um negocio que a gente aprenda e que não lote tanto.*

L – *Em história se o professor só passar as perguntas lá só e explicar um pouco assim, daí é meio difícil de entender né.*

M – *Eu percebo que quando vocês falam encher o quadro, é como só colocar lá mesmo, um texto que depois não é retomado, seria isso?*

L – *É tipo, ele vamos supor ele vai passa o texto, daí ele pega isso e explica, e ele fala que é pra gente estudar pra uma prova assim, fala pra gente se basear naquele texto.*

V – *E ele explica mais ou menos, não explica muito bem. Tem professor que explica assim, tem professor que na hora que ele explica você entende tudo, tem professor que ele explica e você não entende “bulufas” do que ele fala, “cê” se atrapalha mais ainda.*

M – *Por que você acha que isso acontece?*

V – *Não sei, tem professor que explica que você entende tudo, tem professor que explica que você não consegue entender nada, porque ele ta num assunto, ele muda pra outro, vai mudando até...*

L – *Os professor que você não entende nada, é aqueles professor que não sabe impor autoridade na sala, porque a sala ta lá todo mundo conversando, daí você ta tentando entender o que ele ta falando só que não da, porque ele não sabe pôr ordem na sala, ta a sala inteira, tipo conversando assim e não pra prestar atenção no que ele fala.*

M – E como esse professor pode impor essa autoridade, na opinião de vocês?

L – Pra ele poder impor a autoridade assim, ele tem que ser, ele tem que chegar assim na sala e tem que ser legal.

V – Ele tem que se enturmar com os alunos.

L – Por que se ele for um professor chato e for querer impor ordem pros alunos, ele não vai obedecer.

V – Se o professor for legal, assim também com os aluno, se ele se da bem desde o começo do ano, o ano dele vai ser maravilhoso, se ele não se da bem com os aluno, o ano dele vai ser o pior ano.

L – Se ele for sempre de cara fechada, ele não vai conseguir pôr ordem nunca.

Novamente o adjetivo “legal” aparece nas representações do chamado bom professor de História, onde a autoridade do professor também se expressa no tipo de relacionamento que mantém com seus alunos. Ao mesmo tempo, estes fragmentos de falas também são significativos ao revelar o desconforto gerado em sala de aula quando professores e alunos não convivem bem.

M – Esse ‘ser legal’ pode ser tantas coisas que assim, o que o professor realmente pode fazer, efetivamente, pra ser querido?

V – Tratar os alunos bem não chegar na sala, gritando, berrando e querendo, mandando os outros calar a boca, sentar e encher o quadro.

L – É porque tem professor que manda, manda.

V – Tem professor que chega, “cê” ta quieto, sentado, já pronto com tudo aberto, ele chega, ‘cala a boca, senta, arruma tudo’, e “nóis” “tamo” lá tudo prontinho, sem “nóis” ter feito nada.

M – [incompreensível] que nem vocês falaram do professor que chega, senta, que vai trabalhar [incompreensível] por que vocês acham que tem professor que vai trabalhar de cara fechada?

V – Porque na hora que ele chega na sala, ele já começa a brigar com os aluno sem “nóis” ter feito nada.

M – Mas por que vocês acham que ele é assim, você acha que é o jeito dele mesmo ou alguma coisa que interfere pra ele ser assim?

L – Tem professor que é bem sério né mesmo, não tem jeito, tem professor que é bem sério.

V – Só que daí a gente até entende quando o professor ta sério, mas tem vez que o professor ele é uma pessoa assim legal só que do dia pra noite ele fica bravo e continua o resto do ano assim. Ele mostra ser uma coisa no começo e depois no meio ele vira outra pessoa. É stress eu acho também.

M – É stress do próprio dia a dia da sala de aula?

V – É eu acho que é porque os professor não são mau, só que os aluno também não ajuda.

L – É, tem professor tem dia que ta uma beleza, de boa, mas tem professor que num, esse professor mesmo que ta bem num dia assim e no outro ta diferente, “cê” sente assim quando o professor “ta” diferente , ele chega na sala de cara fechada e tem dia que ele chega de bom humor fala com tudo mundo.

V – É porque tem professor que no começo ele ta de bom humor, no final do dia ta um mal humor “desgramado”, “cê” vai perguntar alguma coisa de explicação [incompreensível].

Talvez aqui possamos perceber um possível motivo do adjetivo “legal”, ao referir-se ao bom professor de História, estar tão presente na fala dos alunos, seja no QP ou no GF, pois narram os conflitos existentes em sala de aula que, a sua maneira, ditam formas de agir e sentimentos de ambos os lados – entre eles, citamos: incompreensão, ressentimento, apatia, insatisfação. Este é um assunto complexo que levanta sérias questões das quais não podemos chegar a um resultado satisfatório sem um maior aprofundamento. Um exemplo seria investigar o que existe por trás deste comportamento autoritário do professor. Lembrando que os alunos, ao menos estes que fizeram parte da entrevista, percebem o que cabe a eles nesta equação.

Contudo, podemos observar que este distanciamento dificulta ainda mais na percepção da sala de aula como espaço de aprendizagem e até no interesse pela

disciplina de História. Na escola o professor é a maior referência que o aluno tem para aprender, deste modo, é ele a quem a maioria recorre quando encontra dificuldades da matéria, assim como demonstrou o QP-6 e nos fragmentos a seguir:

M – É...pessoal assim, vocês já falaram bastante de como são as aulas de história pra vocês, mas quando vocês tem dificuldade na matéria, o que vocês costumam fazer?

L – Pede ajuda pro professor.

V – A gente chega neles e pergunta.

L – Tipo a gente fica, quando a gente tem muita dificuldade assim, a gente fica muito em cima do professor, tinha professor assim que a gente, quando a gente muita dificuldade, em volta da mesa dele assim ó, a gente fazia uma roda em volta da mesa dele e ficava todo mundo conversando junto.

V – A gente sentava em volta da mesa, não tinha um aluno que não ficava, se sobrava era 2, 3, 4. E teve professor, tinha professor, se você não entendesse, tipo se você precisasse dele, se você não entendesse direito, tivesse uma prova um trabalho, podia chegar no meio do corredor conversar com eles que ele te tratava bem.

L – A sala ficava deserta, tava todo mundo em volta dor professor com as cadeiras.

V – Pra aprender.

L – Pra aprender o que ele tava passando.

M – E esses professores que vocês tão falando, são professores de história ou de outra matéria?

V – Tem de várias matérias, tem de história, de várias matérias que eram legal com a gente.

L – É, não, tipo tinha alguma matéria que a gente tinha dificuldade, era vários professor que a gente fazia isso, tipo quando a gente tinha dificuldade a gente chegava assim e sentava todo mundo em volta dele, precisava aprender, ele

explicava pra um, daí essa pessoa explicava pra outra, era assim, daí a gente aprendia.

São nestes momentos que o bom professor de História se mostra acessível, principalmente ao acolher a dúvida do aluno sem recriminações. Fragmentos como: *"tava todo mundo em volta dor professor com as cadeiras", "Pra aprender", "Pra aprender o que ele tava passando"* demonstra a importância do professor para o processo de ensino, onde ele é um coautor que trabalha junto ao aluno.

Por outro lado, os entrevistados percebem a importância de aprender História para compreender o que está a sua volta e sua própria História. Entretanto, fazem ressalvas quanto à própria significância para esta "História".

M – Vocês já falaram que acham importante aprender história, mas vocês conseguem se ver parte dessa aprendizagem, vocês conseguem se ver utilizando essa história que vocês aprendem em sala de aula?

V – Eu acho que a gente utiliza sim pra várias coisas, porque assim, você chega em casa, cê conta pro seu pai e pra sua mãe o que cê fez, tipo é muito legal cê aprender, e eu gosto mais de história que de outras matérias até, eu acho que a gente aprende muito, a gente acaba se envolvendo.

L – Às vezes você vai precisar dessa matéria no dia a dia né, pra falar alguma coisa, explicar alguma coisa pra alguém.

V – Acho que faz porque todo mundo faz assim, nasce vive e morre e acaba virando parte da história de qualquer jeito, porque daí um conta 'ai aquela pessoa era assim' e vai passando.

L – É "cê" só num vai ficar marcado na história né.

V – É.

L – "cê" só não vai ser lembrado quando "cê" morrer.

M – O que você tem que fazer pra ser lembrado?

V – Só se você fizer uma coisa muito boa ou muito ruim.

L – Só se você for uma pessoa famosa, legal, é daí no caso você vai morrer e você vai ser lembrado, todo mundo vai lembrar ‘ah, ele fazia tal coisa’.

M – Uma história é menor que a outra, por assim dizer?

L – Acho que sim.

É evidente que a forma como a História é ensinada em sala de aula contribui para que nos lembremos de grades fatos, personalidades históricas, eventos importantes. Vale ressaltar que no QP-1 e QP-3 boa parte dos alunos, a princípio, observa a História como um estudo do passado, contudo, também compreendem a importância de aprender História, seja para localizar-se no tempo, entender o mundo e/ou perceber o outro. São nestes contextos que torna possível perceber-se como produto e produtor da História através das experiências construídas no tempo de vivência.

M – Vocês acham que essa história dessas pessoas que são lembradas, ela é a história mais importante, vocês conseguem se ver parte dessa história também?

V – Eu acho que sim, sabe por que? Porque assim, se aqui não tivesse a história que ta acontecendo agora, não “taria” acontecendo. Tudo que aconteceu no passado, foi pra acontecer tudo que ta acontecendo agora no presente. E tudo que ta acontecendo agora, vai acontecer, tudo vai levar pra acontecer no futuro.

M – É você vê um caminho, concordam com esse caminho L ou você acha que...

L – Não, é isso “memo”. Porque o que ta acontecendo agora, pode ser estudo do futuro né?

M – E o que você diz sobre isso?

L – Que nem a gente ta estudando o passado hoje ou daí agora que é presente, no futuro a gente pode ta estudando isso, alguma coisa que aconteceu.

M – E o papel do professor? Como vocês observam nesse recurso assim sabe, nesse olhar, vocês em sala de aula, nas aulas de história, isso é algo que é presente o tempo todo, esse olhar que vocês estão colocando pra mim de passado, presente e futuro?

V – *Acaba sendo, porque teve professor que na época que aconteceu, tinha que professor que “tava” lá, já tinha nascido, tinha uns aninhos e eles contam daí como que era.*

L – *É que nem a professora de história mesmo, ela falou que passou por um monte de negócio né V?*

V – *Ela contava como que era, ela trouxe um monte de coisa pra gente.*

L – *Ela falou que morou no Japão né?*

V – *É.*

L – *Morou lá e dentro do que ela contava, saía um pouco da vida dela, o que ela contava da matéria assim.*

V – *Porque ela nasceu um pouquinho antes de tudo acontecer, esse monte de guerra acontecer.*

M – *As guerras?*

L – *É, essas guerras.*

M – *Vocês lembram que guerras são essas?*

V – *Acho que num me lembro não, eu não sei se é Guerra Fria ou se é outro guerra lá não sei das quantas.*

M – *Sim, mas quando a professora ta dando o conteúdo em sala de aula, ela trabalha o conteúdo de uma forma que vocês conseguem ver ganchos como estes? Que ganchos a professora vai fazendo? Por exemplo, com o tema Guerra Fria, o que a professora fez explicando Guerra Fria que vocês vão vendo ganchos, utilizável assim, que vocês possam falar ‘ah isso que ela está ensinando eu já vi em tal lugar’?*

L – *É o que a gente via na sala, ainda passava na TV ainda né?*

V – *É.*

L – *Ainda passa até hoje.*

V – *É porque ela não buscava uma coisa de agora, ela pegava super antiga e ela trazia pra gente.*

L – *Mas essas coisas como ainda tem, tem países que ainda “tão” em guerra né, ainda passa na TV né, a gente estudava sobre isso mesmo.*

M – *Essas aulas de história que vocês “tão” lembrando, elas são mais uma aula de história que discute o passado ou uma aula de história que discute o passado, mas que também vem remetendo ao presente?*

L – *É vem do passado pro presente né.*

V – *É.*

L – *Algumas coisas do passado e, mas esse ano passado agora a gente estudou mais sobre presente né, porque a maioria dos conteúdos que ela passou “tava” tudo acontecendo por aí em alguns países ainda acontece.*

V – *Nos primeiro bimestre, no primeiro semestre ela passou mais tipo do passado e foi puxando pro quase pro presente agora, e chegou bem no presente, daí terminou o ano.*

Perceber o valor da experiência é um dos caminhos para tornar a aprendizagem de História uma prática diária. Já sabemos que os alunos chegam a sala de aula trazendo conhecimentos aprendidos de fora, percebem que aprender não ocorre somente neste espaço delimitado, é uma troca constante com o outro e o meio onde vive, sua cultura, valores, crenças. Para as aulas de História sair do espaço escolar e buscar lugares de História auxilia na percepção dessa passagem de tempo. Durante o QP-8, os alunos citaram diversos lugares, entre eles podemos citar: museus, monumentos, arquivos de família.

M – *Vocês poderiam me falar formas de aprender história, assim, que vocês conseguem ver fora do ambiente da sala de aula, mas que também é proveitoso em sala de aula, por exemplo, coisas que vocês veem no dia a dia e que vocês pensam ‘olha, isso poderia ser legal utilizado na escola pra que eu aprendesse’?*

V – Ah igual o passeio no museu, que a gente ia, que era pra gente fazer um passeio pra ir ver os morto e não deu certo, nossos passeio tudo foi cancelado, porque não deu certo esse ano, ano passado.

M – Vou falar de uma coisa que vamos ver se da certo, internet pra aprendizagem de história?

V – Seria ótima.

M – Vocês acham que daria pra utilizar internet em sala de aula?

V – Daria, porque a gente ia aprender mais.

M – O que vocês poderiam fazer utilizando internet em sala de aula?

L – Os trabalho.

V – Fazer mais trabalho na hora, pesquisar, ver imagens.

L – Na verdade todos os trabalhos que a professora passava pra gente, a gente fazia tudo pela internet, a maioria, mas tinha uns que ela passava assim, a gente podia pegar umas coisas na internet, mas tinha que passar tudo escrito, mas a gente fazia capa de trabalho na internet.

A internet é uma ferramenta com grande potencial para a aprendizagem, entretanto, pede uma atenção maior para não se tornar mero reprodutor de conteúdos. As questões QP-6 e QP-7 já deram indicativos da presença da internet na vida dos alunos, é significativo quando o aluno fala que a internet pode ser usada para aprender História, requer saber utilizar os recursos – filmes, fotos, músicas, livros, mapas, documentos, pinturas, utensílios, e etc – ou seja, os mediadores culturais que podem ser utilizados em aula e que detém o poder narrativo sobre a História. (SIMAN, 2004). Assim, a História é uma matéria que necessita da habilidade de interpretação, é preciso que os alunos consigam compreender o conteúdo proposto, fazer ganchos, identificar fatores que a conduzem, e a internet pode ser uma ferramenta a favor.

M – E como vocês acham que deve ser uma boa aula de história?

L – O professor, como a gente já falou, o professor tem que ter bastante recurso né, porque aula de história se o professor só passar um texto, as perguntas, essas coisas assim, daí fica meio difícil de entender, agora conforme ele passa slide, passa filme, essas coisas assim, fica bem mais fácil de entender.

V – Teve uma professora que ela só passava as coisas na televisão e a gente não copiava nada, e invés da gente copiar a gente tirava Xerox, e daí quando ela passou um trabalho pra gente valia trinta pontos e quase todo mundo da sala entregou, faltou só alguns entregar, tirava nota boa nela.

M – E você acha que foi bom?

V – Foi.

M – Porque ela fazia...

V – Ela invés de fazer a gente copiar tudo, ela fazia assim ‘ “cês” querem copiar ou tirar Xerox?’ , daí “nóis” tinha duas opção, daí “nóis” escolhia.

M – Ela te forneceu aonde você pesquisar né, foi isso que ela fez e você L?

L – Tinha professor que a gente ganhava nota, fazendo, respondendo questões oralmente, a professora lia assim e conversava com a gente, a gente pegava e respondia pra ela, não copiava nada, a gente só respondia assim.

M – E vocês acham que esse rigor, ter livro, ter escrito é necessário?

V – Acho que nem todas as vez é.

Uma forma de perceber se houve aprendizagem da matéria pauta-se nos sistemas de avaliação, tendo como principal as provas bimestrais. Estas atuam como um termômetro daquilo que foi aprendido ou não.

M – E a questão da avaliação, vocês acham que a prova, a avaliação ela ajuda vocês saber o que realmente atingiram vocês acham que deveria mudar a avaliação?

V – Ajuda, tipo eu acho [incompreensível] saber o que ta aprendendo, porque tem avaliação que gente tira uma “notona” e tem avaliação que a gente não tira nada.

M – Mas assim realmente [incompreensível] você consegue expressar tudo que você aprendeu?

V – Consegue, por que tipo se conta tudo que você aprendeu, você volta tudo na memória pra você “ponha” no papel e teve muita prova que gente teve que escrever uma história, escrever e a gente tinha que colocar tudo aquilo.

M – Você concorda L? Que a avaliação tem esse valor? Você acha que poderia mudar de repente na forma como é feita?

L – Não, eu concordo com ela.

M – Normalmente são questões objetivas, de marcar “x” e vocês concordam?

L – Uhum.

M – Porque a avaliação geralmente é algo mais tradicional do ensino, geralmente segue um roteiro na sala de aula né, professor faz a explicação e tem a avaliação. Então vocês concordam que a avaliação é positiva, ou vocês pensam que essa avaliação não precisa ser necessariamente uma avaliação escrita, vocês conseguem perceber outras formas como esse conteúdo aprendido poderia ser avaliado?

V – Tem prova que se ela “ponha” as coisas pra escrever a gente, ela coloca várias sugestões que a gente vai marcando qual que a gente acha que é e tem tipo prova que ela pega e que ela só, e tem prova que faz com a gente de vez em quando. Tem prova com muito caça palavra, muita coisa pra preencher os nomes e a gente memorizava muito daí e daí nas prova a gente sempre tirava nota alta, só não tirava quem não queria tirar.

L – É que não queria estudar né, porque ela do jeito que ela explicava.

V – Dava nota de graça, pode se falar.

L – Era tudo muito fácil, se o professor souber explicar bem, tiver as ideias de aula assim.

M – Na verdade a avaliação é uma avaliação contínua, porque ela sempre acaba aplicando algum trabalho pra vocês né, então mesmo assim vocês acham que é necessário ter aquela prova final?

V – A prova final acho que depende se o aluno não tirou nota ainda. Eu acho assim, se ele fez todos os trabalhos, e ele ta com uma nota boa, se ele ta com uma nota boa, se ele quiser fazer, ‘eu vou fazer ah pra tirar uma nota maior’, pelo menos ele vai ter nota, mas se ele ta com uma nota ruim, ele vai ter que fazer. E é só pra garantir, se você tirar uma nota mais uma prova...

L – Ela passava bastante trabalho, passava mais trabalho do que prova.

V – Eu acho que uma prova só.

M – Às vezes a gente fala de avaliação e a gente pensa muito em prova, só que avaliação é todo esse processo, mesmo os trabalhos que vocês fazem já estão fazendo uma avaliação.

V – Eu acho que ela passava muita...

As atividades escolares também auxiliam na aprendizagem, e contribuí para verificar aquilo que foi ou será aprendido, e as ideias que os alunos tem sobre determinado assunto. Uma dúvida que surgiu durante a entrevista é se métodos alternativos de aprendizagem são sempre tidos como proveitosos, explicado melhor a seguir:

M – Isso me lembra uma coisa, que a gente já discutiu, mas não nesse tom, é... sobre o uso de filmes ou recursos como música e outros, eu percebi assim, que vocês acharam proveitoso pra aula de história. Mas comparando com uma aula, com um professor que chega e enche a lousa e da uma explicação e aquele professor que utiliza recursos como esses e da uma explicação, o que vocês consideram para aprendizagem? Relaciona esses dois pra mim, ficou um pouquinho confuso até pra eu entender agora, mas o que eu quero dizer é o seguinte, às vezes pra alguns alunos, passar filmes não é dar aula.

L – Eu acho que se todo professor passasse filme, slide explicando assim, mas filme que tem a ver com o conteúdo que a gente ta estudando no bimestre, eu achava muito melhor.

V – Não ia ter quase ninguém repetindo, ia ter quase todo mundo, quase todo mundo ia passar. Só que tem aluno que ‘ah filme, sério? Não gosto’. Tem aluno que não gosta e tem aluno que gosta, quase todos aluno gosta.

M – Vocês acham que alguém da sala poderia dizer ‘isso não é aula’?

V – Não.

M – Ou isso eu não vou aprender?

L – Na verdade todo mundo gostava, porque a gente já fez um trabalho usando musica, dentro da sala o professor deixava a gente usar o celular pra procurar uma música assim, sobre o trabalho que a gente tinha que fazer. Tinha que pegar uma música e modificar ela, colocando, falando coisas sobre Hitler.

V – E tipo tem aluno que é careta, os aluno que era careta ‘ai sério?’, só que aquele aluno não ta, que não gosta de fazer as coisas na sala. Tinha aluno que ‘ai sério? Não quero fazer isso na sala, ‘beleza, então não quer fazer não faz’. Só que você vai perder ponto a toa, só que tipo quase todo mundo queria e tinha os alunos que não queriam, só que eles também não faziam nada na sala.

Para que ocorra troca de conhecimento entre professor e aluno é preciso que ambos possam dialogar, transitar na mesma página quando o assunto é aprender, como foi possível observar ao longo do QP, especificamente nas questões QP-9, QP-10 e QP-11 e novamente no decorrer desta entrevista. Entretanto, depende do interesse do aluno pelo método proposto, e do auxílio do professor em considerar a atividade pensando em seu público.

M – É porque a forma como vocês me colocaram é que o uso desses recursos que a professora trazia, slide, era tudo acompanhado com uma explicação, que é essa boa explicação que a gente já falou, que é o “saber chegar”, essa boa explicação é chegar no aluno, que vocês já falaram também, é a linguagem que você falou né, é companheirismo que você falou, que o professor tem que saber aproximar, se aproximar do aluno, o professor falar a linguagem do aluno, então assim às vezes o que pode ocorrer, chegando numa conclusão, é o professor não saber utilizar esses recursos? Como que é o professor que não sabe utilizar esses recursos, vocês já tiveram isso em sala de aula?

V – Já, que o professor já seguia o livro e ele não passava pouca coisa, ele enchia o quadro, passava e não tava nem aí pro resto.

L – É toda vez ele chegava ele só abria o livro e ia passando no quadro.

V – E tinha vez que nem passava no quadro, tinha preguiça, dava o livro, dessa página até essa você tem que copiar tudo essas página.

L – E quando ele não ficava ditando ainda, ditava tudo.

V – É porque ditar ainda era pior.

No parecer desta pesquisa os alunos não respondem satisfatoriamente ao comportamento desinteressado do professor, e embora não seja possível chegar ao cerne da questão sobre os motivos que levaram a tal ação por parte destes professores citados, um relacionamento conflituoso entre professores e alunos apenas distancia ambos. Nas entrelinhas é perceptível também que os alunos sabem definir muito bem o que gostam ou não em sala de aula.

M – Então, a gente já explorou praticamente todos os assuntos, eu agradeço a vocês dois, gostaria que me falassem um pouco disto tudo que discutimos hoje.

V - Eu acho que a gente falou do que a gente gosta, do que a gente não gosta e do que a gente acha que é certo, do que a gente acha que é errado.

L – Do que a gente acha que tem que mudar e tem que mudar né.

M – E vocês consideram importante esse tipo de pesquisa, por exemplo, pra saber o que o aluno pensa, em algum momento vocês já pararam, alguém já perguntou pra vocês assim, deu de repente alguma decisão na mão de vocês em sala de aula? [incompreensível]

V – Ah já só que tipo a gente tava meio restrito, tipo assim, passava assim ‘você pode fazer isso, mas não pode fazer aquilo’. Tem gente que fazia aquilo que não podia, tipo a gente queria, igual assim você pode pesquisar isso, ‘ta beleza, nós ia lá e pesquisava’, só que “cês” tem cinco minutos pra fazer aquilo e ficava “ponhando” ordem [incompreensível] a gente poder fazer no nosso tempo.

M – E você L?

L – Ah, foi isso... a gente não fala muito.

Ouvir o aluno é algo relativamente novo, pois geralmente pensamos o ensino *para* o aluno, e não *com* o aluno. Como foi discutido no segundo capítulo a forma como consideramos o sujeito aluno – e também a escola e o professor – seguem paradigmas e representações feitas sobre eles, seus papéis, funções, sentidos. Buscar as representações do bom professor de História na visão de alunos do ensino básico tem como objetivo perceber os modos como estes compreendem e respondem ao sistema escolar. É inegável que os alunos produzem sentidos sobre a escola, sobre a própria aprendizagem, sobre os conteúdos ensinados e sobre o professor, e principalmente, sabem o que funciona em sala de aula e o que não. Ouvi-los não significa a solução de todos os problemas educacionais, mas é um ponto de partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Parafrazeando Caimi (2015, p.111): "Para ensinar História a João, é preciso entender de História, de ensinar e de João", em uma frase a autora resume o fazer do professor de História, ou seja, para ensinar História é preciso saber muito além do conteúdo, é preciso conhecer seu público alvo, e o que funciona em sala de aula para que este aluno aprenda. Mas, para conhecer "João" é preciso estar disposto a ouvi-lo.

Esta pesquisa só permite conhecer seus entrevistados por aquilo que querem, que consideram significativo na aprendizagem de História e nas representações que fazem do professor de História. À guisa de conclusão, gostaríamos de enfatizar que as representações do bom professor que aparecem nas concepções dos nossos alunos, é muito diferente do que é apresentado nos filmes de *hollywood*. Este professor(a) não muda o mundo, não enfrenta a escola, nada disto. Na verdade, muitas das qualidades apontadas para este bom professor, em especial o bom professor de História, têm a ver com: humanidade, afetividade, domínio de conteúdo, saber se fazer entender, e aquele que também sabe fazer rir.

Podemos dizer que para os alunos de nossa pesquisa o bom professor de História tem estas características, e também é aquele que sabe exercer autoridade em sala de aula. Para este professor as aulas são espaços de interação, troca de ideias, de conhecimentos, de experiências, onde aprender torna-se divertido ou, ao menos, algo que chame atenção. Este é aquele professor que acolhe o aluno sem julgamentos, respeita seu processo de aprendizagem e, portanto, explica quantas vezes for necessário até que seja compreendido. O bom professor de História não precisa ser artista, performático, multitarefa (embora se for não há problema algum), o que se espera é que esteja disposto a conhecer seu aluno diariamente, ouvi-lo, compartilhar, conversar, mesmo quando isso signifique chamar atenção deste aluno. Este professor é aquele que ensina com objetivo, com preparo, e isto não passa despercebido pela turma. O bom professor gosta do que faz, isso não quer dizer que ele seja feliz todo o tempo (este professor é tão humano quanto seus alunos), mas que apesar das adversidades exerce a profissão com prazer daquele que ensina. Aqui talvez caiba o último questionamento que esta pesquisa se faz: por que será

que a afetividade é tão importante para estes alunos? O que eles buscam na figura do professor?

Reconhecemos que no decorrer desta pesquisa mais questões foram levantadas do que propriamente trouxe respostas, até porque estas respostas não são definitivas, e sim indicativos. E estes também fazem no cotidiano *a escola*, *o professor*, e *o aluno*, os mesmos que nesta reflexão ocupam o lugar de protagonistas. Pensamos que cada professor tecerá sua marca, pois a relação entre professores e alunos se constrói no dia a dia, na prática docente, na afetividade, no interesse mútuo, que juntos falam de uma experiência escolar, dos vínculos criados que refletem em ambos. Do professor que somos ao cidadão que formamos.

REFERÊNCIAS:

- ABUD, Kátia Maria. A construção curricular na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina V.9, p. 171-183, 2003.
- _____. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina V.1, 2005.
- _____. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: Monteiro, A. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faberj, 2007.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: _____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba: Especial Dossiê: Educação Histórica, 2006.
- _____. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens**. FAE/UFMG, 2006.
- _____. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias et. al. (Orgs.) **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: UFRN, 2008.
- _____.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. CEEP: Universidade do Minho, Portugal, 2001, p. 239-261.
- BARROS, José D'Assunção. A nova história cultural: considerações sobre seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n.16, 2011.
- _____. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA; RANZI (Org.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter (Org.). A nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: ROCHA, Helenice et. al. (Orgs.) **A escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- _____. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015
- CAMATA, Estela de Fátima. Vozes na História: Formação Continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-Londrina). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Conhecimento e Docência na Educação e na História: uma reflexão a partir das demandas epistemológicas e curriculares sobre formação inicial e continuada dos Professores. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2009.

_____. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. I, n. 13, 2004.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHERVEL, Andre. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 177-229. 1990.

CUNHA, António Camilo. Representações do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v. 11 n. 2, p. 41-52, Jul. Dez., 2010.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 24° ed, 2012.

DAMETTO, J e SOLIGO, V. Sujeito e disciplinamento: Contribuições de Michel Foucault para pensar a Educação. In: **Revista Travessias**, v. 3, n. 8, Cascavel: UNIOESTE: 2009.

FEBVRE, Lucien. História e Dialectologia. In: **Combates pela História**. Lisboa: Presença, vol. I, 1989.

FELIX, Daniela Comassetto. O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto. Dissertação (mestrado) – Pontifíci Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Cadernos CEDES, n. 8. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, SelvaGuimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. O que é um “bom professor”? O professor no discursos pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação e filosofia**. 11 (21 e 22), p. 245-262, Jan./Jun. e Jul. Dez. 1997.

GONDIM, Sônia Maria. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), 149-161, 2003.

GOMES, Alberto Albuquerque et. al. Profissão professor: Expectativas de estudantes sobre o bom exercício da profissão docente. **Educare et Educare**, vol. 9, n° 18, p. 419-434, Jul./Dez, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

_____. VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteira**, v. 9, p. 100-112, 2009.

HORN, Cláudia Inês, RODRIGUES, Aline. Os espaços das cidades e das escolas: é possível pensar outros territórios com as crianças? **Signos**. Ano 34, n° 2, p. 123-132, 2013.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n° 15, p. 124-136, jun. 2004.

KOLLAS, Franciele et. al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciados e estudantes da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n° 3, p. 645-658, set./dez. 2013.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba: Especial Dossiê: Educação Histórica, 2006.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (Orgs.) **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

_____. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out./dez. 2011.

MENDES, Inês Ferreira e TEIXEIRA, Madalena. Representações sociais do bom professor de português. **Interacções** - n° 19, p. 11-27, 2011.

MOLINA, Ana Heloisa. A representação do "bom professor" em imagens fílmicas e pictóricas. In: ARIASNETO, J.M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: Atrito Art, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faberj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. "Professores: entre saberes e práticas" In: **Educação e Sociedade**, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

MONTEIRO, Alessandra de Macedo e SOARES, Luciana de Sousa Lima. A (in) satisfação de ser professor: saberes mobilizados na prática docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, p. 39 - 50, jul./dez. 2007.

MOURA, Thelma Maria de. Foucault e a escola [manuscrito] : disciplinar, examinar, fabricar / Thelma Maria de Moura. - 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1992/1993, p.143-162.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. Ensino Fundamental e Médio: aspectos psicossociais do bom desempenho profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n° 3, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OECHSLER, Krislei Meri e SILVA, Neide de Melo Aguiar. O bom professor na revista Nova Escola: do herói ao profissional ativo. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME**, v. 7, n° 4, p. 1202-1223, dez. 2012.

PAIM, ElisonAntonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et. at. (Orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

RAMIRO, Adriane Ziegler et. al. Saberes e habilidades para ser um bom professor: compreensões de estudantes e docentes. **Revista Didática Sistemica**, v. 14, n° 1, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001a.

_____. **História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingetraud Rüsen; tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar História.** 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: **Osaber histórico na sala de aula.** BITTENCOURT, Circe (Org.); São Paulo: Contexto, 2004.

SEED/PR. Colégio Estadual Prof.^a Cléia Godoy Fabrini da Silva. **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: <<http://www.ldacleiagodoy.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3345/arquivos/File/PP P.pdf>> Acesso em 14 de Abril de 2015.

SEED/PR. Colégio Estadual Prof.^a Cléia Godoy Fabrini da Silva. **Consulta Escola.** Disponível em: < <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao> > Acesso em 14 de Abril de 2015.

SILVA, Jefferson Peixoto. Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos. **Olh@res,** Guarulhos, v. 1, n° 2, p. 221-246, Nov. 2013.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo et. al. (Orgs) **Ensino de História e Educação.** Ijuí: UNIIIUI, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-196, 2009

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 87-96.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et. al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência.** III Série – n° 5 – Dez. 2011.

ANEXO:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL - LINHA DE HISTÓRIA E ENSINO
DISCENTE: RALLIK PIRES CARRARA
QUESTIONÁRIO PRÉVIO

Nome: JK

Idade: 17 Turma: 3º Escola: CLÉIA GODOY

1. O que você entende por História?

HISTÓRIA, DESDE O COMEÇO DO MUNDO, É TODO E QUALQUER FATO QUE ACONTECE, PORÉM, NEM SEMPRE TODOS OS FATOS SÃO PASSADOS ADIANTE OU SÃO ESTUDADOS DETALHADAMENTE.

2. Foi algum professor de História que ensinou esta concepção de História?

PARCIALMENTE, UM PROFESSOR APRESENTOU-ME UM CONCEITO E EU CHEGUEI A ESSA CONCLUSÃO.

3. Você acha importante aprender História? Por quê?

SIM, POR QUE ENTENDER O PASSADO AUXILIA NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO.

4. Quais assuntos te interessam em História? E o que não? Por quê?

TODOS OS ASSUNTOS POSSUEM SEU ENCANTO;

5. Já aplicou algum conhecimento aprendido nas aulas de História no dia a dia? Cite exemplos.

SIM, NA ESCOLA E EM ALGUMAS REDAÇÕES

6. Quando sente dificuldades na matéria, o que você faz? Quais são essas dificuldades?

PROCURO AULAS AUXILIARES E LEIO SOBRE O ASSUNTO. A PRINCIPAL DIFICULDADE É CRIAR UM SEGMENTO, UMA LINHA DO TEMPO.

7. Em que momentos você estuda História? Como estuda?

DURANTE AS AULAS E ANTES DAS PROVAS.

8. Você acha que existem outras formas de aprender História fora da sala de aula? Cite quais.

SIM, DINAMIZAR O CONTEÚDO FACILITA A MEMORIZAÇÃO.

9. Qual foi (é) o melhor professor de História que já teve? Por quê?

RICARDO (SIGMA), DINAMIZA, CONTEXTUALIZA E DIRECIONA NA ÉPOCA E CATIVA OS ALUNOS COM A DISCIPLINA.

10. Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor de História?

SEU AMOR E DEDICAÇÃO COM O QUE FAZ.

11. Como deve ser uma boa aula de História?

DEVE SER ~~CONTEÚDO~~ APLICADA POR UM PROFESSOR QUE GOSTA DO QUE FAZ POR QUE ASSIM ELE CATIVA OS ALUNOS E OS FAZEM APRENDER.