

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA GOMES MEDEIROS

**○ Ensino da História e o
Pensamento
Reflexivo-Crítico da
Professora no 3º Ano do
Ensino fundamental**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA GOMES MEDEIROS

O ENSINO DA HISTÓRIA E O PENSAMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO DA
PROFESSORA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NATAL/RN

2008

Maria de Fátima Gomes Medeiros

**O ENSINO DA HISTÓRIA E O PENSAMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO DA
PROFESSORA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Francisca Lacerda de
Góis**

**Natal – RN
2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Medeiros, Maria de Fátima Gomes.

O ensino da história e o pensamento reflexivo-crítico da professora no 3º ano do Ensino Fundamental / Maria de Fátima Gomes Medeiros. – Natal, 2008.

212 f.

Orientadora: Profª. Drª. Francisca Lacerda de Góis.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Ensino - Tese. 3. História - Tese. I. Góis, Francisca Lacerda de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.3)

Maria de Fátima Gomes Medeiros

O ENSINO DA HISTÓRIA E O PENSAMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO DA
PROFESSORA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Francisca Lacerda de Góis (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A memória de meus pais, Pedro Gomes e Dalila Vale; e, minha gratidão e amor para meu esposo Vanildo e meus filhos José Stênio e Pedro Samuel.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sentimento de gratidão. Por isso, agradeço em primeiro lugar a *Deus*, por ter me dado força, esperança, coragem e acreditar em mim mesma, sendo capaz de lutar a cada aurora. Quando me cansava das leituras, pensava no “Senhor”, parava... E recomeçava... E o sol novamente voltava a brilhar. Diante de tanta vontade de vencer, louvo e agradeço a Deus.

Na verdadeira essência do amor e reencontrar-se no esquecimento de si mesma e voltar-se as para leituras desse trabalho é que muitas vezes esqueci-me da minha família. Mas, a benevolência é o principal efeito do amor. Dizer muito obrigado a “Vanildo” e aos meus filhos: “José Stênio” e “Pedro Samuel” é reconhecer o afeto, a estima e a compreensão que tiveram comigo durante esse período, nos quais muitas vezes os esqueci, escondendo-me e entregando-me aos estudos.

Nesta caminhada pude me encontrar e viver momentos de aprendizagens com crianças e professoras e construirmos conhecimentos de forma integradora. Para alcançá-los precisamos atuar a partir do elemento mais imediato em que nos encontramos. Esse elemento é corpo-mente, pois luta para conviver com todos os seus habitantes e, nessa luta, educa-se para viver em comunhão. É nesse sentido, que agradeço à escola, à professora colaboradora e às crianças que contribuíram para o desempenho deste trabalho, sem as quais não teria realizado, e acredito servirá de reflexão para novas transformações de suas práticas.

Nós nos unificamos pelas nossas desigualdades. À professora Dr.^a Francisca Lacerda de Góis, minha orientadora acadêmica, com quem pude compartilhar os meus conhecimentos para um fim de interesse comum e junto construímos novos saberes meus sinceros agradecimentos.

Aos meus professores e colegas mestrandos e doutorandos da Base de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com quem aprendi muito durante este período, muito obrigada. Um agradecimento especial a amiga “Socorro Melo” que me deu apoio nesta caminhada, minha gratidão.

A minha cunhada “Dorinha” que tem tanto zelo por pesquisa; e que sempre esteve me apoiando ao emprestar-me uma vasta literatura em História para que eu me deleitasse nos saberes históricos, muito obrigada!

Com a palavra “admiração” posso dizer obrigada ao Professor Doutor “Camilo Rosa”, que se propôs a fazer a revisão gramatical desse texto, o meu carinho.

Meus agradecimentos às queridas amigas de longas datas, em especial, minha irmã Glória, que acompanhou toda a minha trajetória de estudo, fortalecendo-me com suas palavras sábias; e as amigas, Raquel, Graças Rêgo e Socorro Lopes que me apoiaram e me encorajaram nos momentos difíceis.

E especialmente a mim mesma, pela ousadia, coragem, dedicação e a vontade de crescer e desafiar as mudanças na Educação. Neste âmbito, salientamos o pensamento de Paulo Freire “Gostaria de ser lembrado como homem que amou os homens e as mulheres, os pássaros, as árvores, as águas... Enfim, o mundo”.

Sois grande, Senhor, e infinitamente
digno de ser louvado!
SL 95, 4

RESUMO

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, do tipo, colaborativa numa perspectiva histórico-cultural, realizada com a professora do 3º ano do ensino fundamental, na área da História, no município de Caicó/RN. Tem como objetivo investigar, numa ação colaborativa, se a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina História com base na relação antes/depois possibilita o desenvolvimento na professora do pensamento reflexivo-crítico nas práticas escolares. As abordagens teórico-metodológicas estão respaldadas nos postulados de Vigotski (1998), Rubinstein (1973) e Linblinskaia (1979), entre outros, cuja compreensão nos levou a refletir se a professora desenvolve o pensamento reflexivo-crítico nas aulas da disciplina História. A complexidade do estudo nos conduziu a um exercício de análise utilizando diferentes procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica da literatura especializada, considerando também a literatura da área da História, entrevistas, observação em sala de aula, vídeo gravações e sessões reflexivas, possibilitando clarificar a construção e reconstrução do pensamento que a professora fora elaborando durante o processo de ensino e de aprendizagem. Os resultados das análises apontam para uma dicotomia entre a teoria e a prática, bem com, fragilidade na postura da professora no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina História, no 3º ano do ensino fundamental. A professora reconhece que necessita de um aprofundamento teórico com mais intensidade, ou seja, um processo de formação contínua para melhorar a prática escolar no ensino da História, embora afirme no seu discurso que a sua prática docente tem como base a reflexão crítica. No entanto, apresenta limitações no que se refere a sua prática em sala de aula. Concluímos que, a professora se mostra disposta a trabalhar numa perspectiva crítica da realidade, mas, pouco demonstrou mudanças no que concerne a sua prática escolar, chegando a refletir sobre a sua ação, apontando seus limites e as mudanças que não se realizaram concretamente. Isso evidencia a necessidade no seu processo formativo. O estudo, portanto, mostrou que mesmo com as sessões reflexivas e estudos de aprofundamento teórico, a professora não modificou o seu perfil, mantendo sua ação pedagógica numa visão tradicional. A investigação recomenda a formação de grupos de estudos na escola para aprofundamento e discussão sobre as práticas de ensino na área da História numa perspectiva do pensamento reflexivo-crítico como forma de desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Práticas escolares. Ensino de História. Pensamento. Reflexão crítica.

ABSTRACT

This collaborative research is a qualitative approach, from historical and cultural perspective, made about a teacher of third grade of basic education in the area of history, in the municipality of Caicó / RN. It has as objective to investigate, in a collaborative action, if the design process of teaching and learning the discipline of history based on the relationship before / after allows the development of critical reflective thinking of the teacher in school practices. The theoretical and methodological approaches are supported in the postulates of Vygotsky (1998), Rubinstein (1973) and Linblinskaia (1979), among others, whose understanding has led us to reflect if the teacher develops the reflective critical-thinking in history discipline classes. The complexity of the study led us to an analysis exercise, using different methodological procedures, such as: bibliographic review of the literature, considering also the literature of the history area, interviews, observation in the classroom, video recordings and reflective sessions, enabling clarify the construction and reconstruction of thought that the teacher had been developing during the process of teaching and learning. The test results point to a dichotomy between theory and practice, and also to a certain fragility in the position of professor in teaching and learning the discipline of history, at the third grade of basic education. The teacher recognizes that she requires a theoretical deepening with more intensity, as a process of continuous training to improve the practice of teaching in history school, though, stating in her speech that her teaching practice is based on critical reflection. However, she presents serious limitations in classroom practices. We conclude that, although she has shown willing to work on a critical perspective of reality, showed also poor change at school practices, starting to reflect about her own actions, pointing her limits and the changes needed that didn't become reality yet. It's necessary a formative process for her. The study therefore showed that even with the sessions and reflective of deepening theoretical studies, the teacher does not change its profile, while maintaining its traditional vision in any pedagogical action. This research recommends the formation of school groups for further studies and discussion on the practices of education in history area from a reflective-critical thought perspective as a mean of personal and professional development.

Keywords: School practice. History teaching. Thought. Critical reflection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Demonstrativo – Dependências Escolares	110
Quadro 2 – Quadro de Matrículas da Escola Municipal Auta de Souza	111
Quadro 3 – Plano de Trabalho Investigativo – Cronograma / 2006	116
Quadro 4 – Plano da Entrevista Diagnóstica	118
Quadro 5 – Plano da Entrevista Reflexiva	119
Quadro 6 – Roteiro das Ações e Questões para as Sessões Reflexivas	129
Quadro 7 – Eixo Temático I – Entrevistas	134
Quadro 8 – Eixo Temático II – Observação de Sala de Aula	135
Quadro 9 – Eixo Temático III – Sessões Reflexivas	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.	28
1.1 Tempo de alçar novos vôos na educação escolar e no ensino da História	28
1.1.1 A educação escolar: prisma fundamental na formação do indivíduo	33
1.1.2 Escola como um dos lugares sociais de construção e sistematização de conhecimentos	38
1.1.3 Compreendendo o significado de História para construirmos o pensamento reflexivo-crítico	42
1.1.4 O ensino da História como processo dinâmico, problematizador e transformador em sala de aula	50
1.2 O ensino da História: possibilidades para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico	57
1.2.1 A produção do conhecimento histórico escolar	57
1.2.2 Aprendendo e tecendo o ato de pensar na prática escolar do ensino da História	63
1.2.3 Pensamento do professor: demarcando trilhas	67
1.2.3.1 Teoria cognitiva: pensamento do professor	71
1.2.3.1.1 Perspectiva acadêmica	74
1.2.3.1.2 Perspectiva técnica	75
1.2.3.1.3 Perspectiva prática	76
1.2.3.1.4 Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social	81
1.2.4 Enveredando pelos caminhos do pensamento e da reflexão crítica	83

1.2.5 O ato de pensar: quem pensa abre portas e janelas e sai de si e se vai para o campo e se veste o processo de pensar	89
1.2.5.1 Processo mental na visão de Rubinstein, Linblinskaia e Vigotski	91
2 CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO	100
2.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa	100
2.1.1 Em busca das condições institucionais para a realização do estudo investigativo	106
2.1.1.1 Conhecendo o campo empírico	109
2.1.2 A professora ALICE: traços de sua identidade e seus saberes	112
2.1.3 As estratégias, procedimentos e instrumentos de construção de dados	114
2.1.3.1 Desenho do plano de trabalho do campo empírico	115
2.1.3.2 Entrevistas semi-estruturadas	117
2.1.3.3 A observação das aulas	120
2.1.3.4 A técnica da autoscopia	124
2.1.3.5 Sessões reflexivas: refletindo com a professora ALICE	129
2.1.3.6 A organização, o processamento e a apresentação dos dados	132
2.2 Construindo o processo do pensamento reflexivo-crítico no ensino da História	138
2.2.1 As concepções da professora ALICE	138
2.2.2 As observações das aulas	142
2.2.3 Sessões reflexivas: momentos interativos	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	199
ANEXOS	208

Minha matéria é o presente, os homens
presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

Ter competência é questão de honra, compromisso e responsabilidade para os professores, que, cada vez mais, são exigidos por pais e instituições educacionais. O mundo contemporâneo exige continuamente que sejamos competentes e tenhamos capacidade de “[...] mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Esses recursos cognitivos – saberes, capacidades, informações, entre outros – são essenciais para os educadores solucionarem com pertinência e eficácia uma série de situações-problema ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais que se encontram no cotidiano escolar.

Para tanto, necessário se faz atuarmos e refletirmos nas mais variadas esferas e ou contextos, quer sejam social, político, cultural, histórico, econômico, educacional, ético, entre outros, o que provoca transformações de valores sociais e culturais.

Essas transformações implicam em mudança no perfil dos profissionais, em particular, do professor, uma vez que lhe é exigida, a cada dia mais, a adoção de critérios, como atitudes, habilidades e competências, no sentido de que tenha em vista não apenas a construção de saberes, mas, sobretudo, que desenvolvam uma visão crítica, além de valores e atitudes, como a ética, a solidariedade, a autonomia, enfim, que visem ao desenvolvimento pleno e integral da personalidade do educando. Assim, ele terá condições de conviver num mundo estruturado sob a égide da globalização,¹ o que implica num grande desafio.

Nesse contexto, situamos o ensino de História, enquanto disciplina escolar que traz em si grandes potencialidades para o desenvolvimento integral do aluno, em um mundo marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. O momento atual é propício para refletir sobre o seu papel na prática escolar, dadas as suas possibilidades de contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos, reflexivos, criadores, transformadores e construtores da sociedade em que vivem.

No âmbito da educação escolar, o ensino de História, no Brasil, tem sido objeto de investigação por parte de estudiosos, com debates e pesquisas,

¹ “Processo de integração entre as economias e sociedades dos vários países, especialmente no que se refere à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros, e a difusão de informações” (FERREIRA, 2000, p. 348).

especificamente, a partir dos anos 1970, 1980 e 1990 do século XX (FENELON, 1984; NADAI, 1988; SILVA, 1984, 1995; BITTENCOURT, 1988; ZAMBONI, 1984, 1993, 1998; FONSECA, 2004; GÓIS, 2002; ANDRADE, 1992, 1998; entre outros). Os estudiosos consideram as mudanças ocorridas no ensino de História e os processos de formação de professores, criando novas perspectivas nesta área, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem da referida disciplina.

A partir das décadas de 1970 e 1980 vêm se intensificando pesquisas relacionadas à produção de conhecimentos históricos, envolvendo profissionais ligados diretamente ao ensino de História e demais áreas da educação no âmbito acadêmico. “[...]. A proliferação em nível nacional da pós-graduação vem incentivar cada vez mais os profissionais brasileiros a trilharem o caminho da renovação historiográfica” (FAGUNDES, 2006, p. 99).

Nos últimos anos, muitas foram as discussões e debates acerca dos problemas que afetam o seu ensino, se intensificando com a criação do órgão oficial de divulgação da Associação Nacional de Professores Universitários de História² (ANPUH). São pesquisas voltadas para formação de professores, para a questão do livro didático, para a ideologia veiculada em programas e currículos, para as práticas pedagógicas e outras vertentes da História.

Neste trabalho, nossa intenção é refletir, analisar e discutir, sobretudo, as práticas escolares do ensino de História e as possibilidades de desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora, num *design*³ profissional que atua como sujeito da formulação de seu “pensar” e “refletir” sobre propósitos, objetivos, bem como estratégias para obter um ensinar e um aprender numa perspectiva crítica, que venha desenvolver capacidades, atitudes e habilidades de criticidade tanto em si

² A ANPUH foi fundada em 1961 e denominada, inicialmente, de Associação Nacional de Professores Universitários de História. Passa posteriormente a se denominar Associação Nacional de História. Propõe-se a congregar os profissionais de história através de simpósios nacionais e regionais e a divulgar os resultados de suas pesquisas através de instrumentos próprios, como Anais e Periódicos. Comprometida inicialmente com a produção historiográfica dos professores universitários, a entidade promove acalorados debates entre 1977 e 1983 em torno da ampliação da categoria dos associados. Nesse último ano, aprova, estatutariamente, a participação, como associados, de professores dos níveis fundamental e médio, além de pós-graduando e pesquisadores de história em geral. Martins (2002, p. 125-126) mostra que “De 1981 a 1999, a Revista Brasileira de História publicou três dossiês acerca dessa temática, mas nos outros números em que ela não foi assunto prioritário, é possível verificar sessões onde o assunto é contemplado”.

³ O termo “design” neste contexto nos refere a um modelo profissional, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 110), supõe explicitar o que diferencia os professores de outros profissionais, concretizando esta especificidade na orientação do processo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro profissional.

mesma, quanto nos alunos, de modo a tornarem-se cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.

Nosso objetivo, portanto, é investigar, numa ação colaborativa, se a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem da História com base na relação antes/depois favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora, do 3º ano do ensino fundamental.

Segundo Perez (2008), a flexibilidade do pensamento sendo a capacidade de mudar modos de pensar, geralmente evitando caminhos e procedimentos usuais, quando se precisa de sugestões originais, isso implica em dizer que o pensamento crítico se constrói no movimento dialético das capacidades mentais ao reorganizar as ações iniciais, transformando-as em novas estratégias para resolver as situações-problema.

É neste sentido que estamos propondo o desafio de fazer aflorar a crítica, a criatividade, a reflexão, a análise e a produção do conhecimento, no sentido de promover uma maior compreensão a respeito de acontecimentos na área da História, com vistas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico. Para tanto, se faz necessária a adesão da professora (a qual denominamos de ALICE), nossa base empírica, para desvendar os mistérios das práticas escolares, na área da História.

Não é necessário ser historiadora para reconhecer a importância da produção do conhecimento histórico escolar. No entanto, mergulharmos no campo da disciplina História para tentar compreender e desvelar os enigmas que estão por trás da prática docente, nem sempre se constitui em tarefas fáceis.

Para que possamos compreender a História, é importante lançar o desafio à ação humana, por acreditar que o homem é capaz de refletir, analisar, compreender, atuar e modificar a realidade. Constitui-se sujeito dessa História sem perder de vista o direito de sonhar e de realizar sonhos próprios e coletivos, diferentes daqueles que já vêm prontos, alugados nas locadoras ou pescados pela Internet nas telas dos computadores.

Isto não significa dizer que somos contrários aos avanços da ciência e da tecnologia, e que estamos desvinculando o nosso tema da investigação “Práticas Escolares no Ensino de História e Pensamento Reflexivo-Crítico no Professor”, das problemáticas existentes no mundo contemporâneo. O ensino de História nos

convida a sonhar, um sonho consciente de conhecer a realidade à qual pertencemos, com criticidade,

Professores de História – têm que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e “salvar” a história. Salvar a história é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana (FONSECA, G., 2005, p. 46).

Ao convidarmos os professores para despertarem e mergulharem nos sonhos, estamos alertando-os para um trabalho pedagógico com uma postura de tomada de decisão técnica, teórica e política no ato de ensinar e de aprender, pois, o que é ensinado e do como é ensinar, é uma posição essencialmente político-cultural e educativa. Assim, teremos uma História aberta a múltiplas interpretações, em construção, a partir das vivências dos alunos, oportunizando-lhes refletirem, analisarem o seu contexto social. Para Bittencourt, os professores enfrentam, ainda:

As desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. Um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações dos meios de comunicação, pela escola e pela história de vida (BITTENCOURT, 1998, p. 7).

Estamos diante de uma geração de jovens inquietos, portadores de diferentes culturas, que convivem com os avanços da tecnologia, da mídia, da era da informática, que a cada instante muda, gerando um descompasso conflitante entre sociedade e escola. Em decorrência, fica o professor à mercê deste presente contraditório e complexo que envolve os cotidianos escolares sem condições, com raras exceções, de estabelecerem relações com o passado. Não o passado pelo passado, mas o passado que de certa forma se encontra presente. Os ritmos acelerados da sociedade consumista dificultam a realização das devidas relações, pois já se transformou em passado, “[...] não um passado saudosista ou como

memória individual ou coletiva, mas, simplesmente, um passado ultrapassado” (BITTENCOURT, 1998, p. 14).

É neste mundo de continuidades e descontinuidades, diferenças e semelhanças, permanências e mudanças que tentamos investigar, numa dimensão colaborativa, a concepção de História e como ensiná-la, presente no pensamento da professora, com vista de uma mudança didática.

É imprescindível tentar chegar a reflexão e análise sobre a prática escolar do(a) professor(a), por compreendermos que o pensamento reflexivo-crítico contribui para um melhor desempenho em sala de aula, portanto:

El proceso de enseñanza no puede ser limitado solo a la comunicación entre el que enseña y el que estudia, la actividad de los alumnos debe estar orientada al mundo de las cosas, sin las cuales no pueden transmitirse los conocimientos que constituyen el contenido de la enseñanza. No se pueden transmitir los conocimientos sobre el mundo, soslayando este mundo, y pasando por alto, dentro de él, la práctica de la persona (TALÍZINA, 1988, p.35).

Não podemos ficar na superficialidade dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Necessário se faz refletir, analisar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem para que possamos definir e construir os conhecimentos adequados ao nível dos alunos, considerando o seu contexto sócio-histórico.

No entanto, o que percebemos é que há uma ausência de pausa para refletir e analisar o ato de ensinar e de aprender, condição essencial ao desencadeamento do processo educativo para uma mudança didática.

Mizukami, criticando a forma tradicional através da qual o processo de ensino e de aprendizagem tem se concretizado nas instituições escolares, afirma que:

A aquisição de informações e demonstrações transmitidas é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos (MIZUKAMI, 1986, p. 13-14).

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem ocorre de maneira superficial, apenas com uma compreensão parcial do conteúdo, não havendo possibilidades de desenvolvimento do pensamento. Assim, temos presente, em algumas escolas, problemas dessa natureza. Particularizando para o ensino e a aprendizagem da História, ao observar ainda presente um processo mecânico, memorístico, o que dificulta ao aluno possibilidades de crescimento intelectual, o que é agravado pela ausência de uma avaliação sobre a prática do(a) professor(a) no sentido de re-significar sua ação docente.

Pensarmos no ensino de História numa perspectiva de pensamento crítico é conceber a sala de aula como um lugar onde o aluno possa participar, criar, pensar, criticar, ter liberdade de formular e reformular seus conceitos, construindo respostas e fomentando seus conhecimentos para produzir saberes junto ao professor(a) uma História viva, com prazer. Então, essa História é vida.

É nesse sentido que propomos uma viagem reflexiva e analítica no mundo das práticas educativas do ensino de História, por percebermos sua vitalidade no campo da produção do conhecimento, sem perder a sua universalidade, o seu poder formativo, a sua criticidade, além de possibilidade à condução de seres humanos concretos em momentos específicos do seu tempo, para compreenderem a sua realidade social e natural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ expressam os debates sociais e as mudanças historiográficas e pedagógicas dos últimos anos. Pauta-se de ideais de construção de uma sociedade democrática, orientando-nos para um ensino da História que focalize a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano⁶ e discussão dos problemas sociais contemporâneos⁷, a valorização

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9334, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997a e BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

⁶ Segundo orientações do PCN de História e Geografia (BRASIL, 2000) são conteúdos trabalhados para o primeiro ciclo que enfocam as diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive dimensionado para diferentes tempos, em que o aluno irá começar seus estudos a partir do presente mediante a identificação das diferenças, semelhanças, mudanças e permanências nas organizações da família, escola e entre eles. E ainda, conhecer as características dos grupos sociais de seu convívio diário e da localidade na qual está inserido.

das diversidades culturais brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade, do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento. Propõem, ainda, um estudo temático sob a perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social (BRASIL, 1997a).

Contudo, apesar de todo esse processo, nossas preocupações em torno do ensino de História tiveram origem nas nossas experiências docentes, por percebermos a importância do “pensar” crítico, reflexivo e analítico da professora nas práticas escolares.

É nesse quadro mais geral que situamos nossas inquietações. Como professora da disciplina de “Prática de Ensino” em instituições públicas, tivemos oportunidades de observar as práticas escolares das séries iniciais do ensino fundamental, entre os anos 1983 a 2004. O que sempre nos chamou a atenção foi o modo como aquelas(es) professoras(es) lecionavam. Mesmo com todas as mudanças de concepções teóricas e metodológicas propostas pelos manuais oficiais, o ensino desta disciplina vem sendo ministrado, com raras exceções, baseado em datas comemorativas, nomes de heróis e/ou fatos considerados históricos, não possibilitando a compreensão e a interpretação da realidade, nem contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Necessário se faz repensar o trabalho pedagógico em relação às práticas escolares, valorizando o que a criança conhece suas vivências e experiências, não só em termos de conteúdos e habilidades que lhe faltam, mas partindo do que ela possui. É preciso o uso de instrumentos básicos, indispensáveis para que ampliem seus conhecimentos de forma crítica e reflexiva, tornando possível a compreensão de mundo e da realidade em que vivem.

Nesse sentido, o professor deve considerar como um dos pontos de partida para a sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas, cognitivas, entre outras.

Na análise de Fonseca, G. (2005, p. 96), “[...] somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta permanente e fundamental da sociedade: direitos do homem,

⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1997b.

democracia e paz”. O ensino de História, assim, possibilita ao professor desenvolver em sua ação docente a análise, a crítica e a reflexão sobre as diversas experiências humanas.

Nessa perspectiva, uma questão é fundamental: A estruturação do ensino e da aprendizagem da História, com base na relação antes/depois, favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico? Esse questionamento nos leva a eleger para o nosso trabalho a seguinte hipótese: A estruturação do ensino de História, com base na relação antes/depois, possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Assim, o profissional deve refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, crítica, metacognição⁸ e metacomunicação (PERRENOUD, 2002a). Nada disso acontece de uma hora para outra. Todos devem refletir para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma pronta e acabada, fragmentada, desarticulada e, portanto, pré-reflexiva.

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista a articulação entre as práticas presentes nas ações pedagógicas ao construir uma postura reflexiva proporcionando espaço para que o professor possa adquirir capacidade de abstração, reflexão na ação e sobre a ação na construção de novos saberes a partir de saberes adquiridos.

O ato de refletir deve estar presente nas ações educativas, criando espaços para que o aluno construa seu conhecimento e se oriente na direção da autonomia da ação, de modo que o auxilie a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida necessária para a formação do cidadão, como sujeito pensante, autônomo, ético e político.

Nosso interesse por esse tema se deve ao fato de na condição de professora de Prática de Ensino, conforme já colocado, termos observado as aulas durante os estágios supervisionados, principalmente as aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa trajetória, tivemos a oportunidade de perceber que a metodologia utilizada nas aulas caracterizava-se por se encontrar fora do contexto

⁸ “Metacognição” - etimologicamente, a palavra significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. (RIBEIRO, 2003, p. 109). Diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e a à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weiner (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos e reflexões sobre ações.

dos alunos, sem estabelecer relações de pertinências com eles, levando-os a não se sentirem sujeitos da história. A História que foi e às vezes ainda é ministrada nas escolas é algo distante da realidade do aluno. As aulas são tidas como enfadonhas, com o uso generalizado da “didática da decoreba,” o que serve de estímulo a perguntarem: Para que serve a História, se tudo o que é estudado já passou? O que a História tem a ver com minha vida?

Essas e outras questões despertaram as nossas inquietudes, fato que nos levou a selecionar livros e outros materiais para serem analisados com o propósito de melhor compreender o grande papel da História e do seu ensino escolar, o que ensejou, entre outras coisas, a compreensão a respeito da importância do conceito de tempo, ou, mais precisamente, da relação antes/depois como elemento nucleador no processo de ensino e de aprendizagem da História.

Para essa compreensão, buscamos uma revisão literária em teóricos como Glénisson (1991); Bloch (1976); Silva (1995); Borges (1986); Bittencourt, (1998); Fonseca, G. (1993, 2005); Nunes (1996); Rocha (2002); Karnal (2003); Góis (2002); Andrade (1992, 1998), entre outros, como também, o PCN de História e Geografia (BRASIL, 2000); que estão sempre estudando e discutindo o ensino da História, e que muito contribuíram para o sustentáculo das argumentações feitas em nosso trabalho.

Entendemos a relevância desse estudo por suscitar a reflexão e a discussão sobre dois aspectos: a) o professor compreender o ensino de História como essencial para a construção não só do pensamento crítico, reflexivo, mas, também para a construção da cidadania, possibilitando aos indivíduos se apropriarem da cultura elaborada e atribuírem novos significados à realidade; e, b) analisar se a prática docente contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora.

Nessa perspectiva, nomeamos como objeto de estudo o Ensino de História e o desenvolvimento do Pensamento Reflexivo-Crítico da Professora. Para tanto, decidimos investigar junto a uma professora do 3º ano do ensino fundamental, aqui cognominada de ALICE, de uma instituição pública, a Escola Municipal Auta de Souza, situada em Caicó – RN. A opção por esse campo empírico se deve ao fato de a professora estar interessada em estudar, discutir, analisar e refletir sobre sua prática; como também, pelo tempo que temos para realização da pesquisa, pois nosso desejo era realizarmos a investigação também com os alunos.

O nosso pressuposto é que a estruturação do ensino da referida disciplina baseada na relação antes/depois possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico. A volta no tempo no sentido da compreensão a respeito das múltiplas determinações que contribuíram para que o momento presente se revele de uma determinada forma, e não de outra, desenvolve no professor, entre outros itens, a flexibilidade e, assim, a análise crítica.

Na atualidade, a pesquisa científica adquire grande notoriedade em todos os âmbitos de atuação profissional. No campo específico da Educação, o ato investigativo constitui-se num dos pilares formadores das competências do educador. Interrogar, questionar, planejar, buscar e solucionar são palavras que se coadunam com o papel do professor neste recente contexto de trabalho.

Sobre a aglutinação da pesquisa, como atividade profissional do professor, que se remete ao tornar a prática de ensino como objeto de estudo e reconstruir seu fazer pedagógico, Ramalho, Nuñez e Gauthier exemplificam da seguinte forma:

A pesquisa como atividade profissional proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão [...] Assim, o professor é construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisa, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos. Os critérios implícitos na prática do docente são elementos essenciais da reflexão da prática (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 26-27).

Portanto, o professor, ao refletir e analisar a sua prática torna-se, por um lado, pesquisador e, por outro, desenvolve o pensamento reflexivo-crítico, exigindo abstração, comparação e generalização. Seguindo essa orientação, o professor-pesquisador poderá iniciar o seu percurso rumo à construção de novos saberes científicos, tendo como foco a questão metodológica, explicitando o caminho seguido. Essa reflexão aponta para a necessidade básica quando tratamos do fazer ciência: a definição do método.

Delimitar a metodologia empregada na investigação é uma tarefa primordial, na medida em que se constituirá no fio condutor para a descoberta e as possíveis soluções de uma determinada problemática. É indispensável a explicação do método aplicado à pesquisa, tendo o investigador o cuidado epistemológico ao fazer

a escolha do método e técnicas, os quais devem auxiliá-lo na fundamentação e legitimação das escolhas feitas no decorrer da pesquisa (BACHELARD, 1997).

No sentido de compreendermos as relações e conexões estabelecidas entre a estruturação dos conteúdos da História e o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora, optamos pela abordagem sócio-histórica, particularmente os trabalhos de Vigotski⁹ (1998, 2001); Leontiev (1985, 1991); Linblinskaia (1979); Rubinstein (1973); entre outros, por considerar a sua importância no desenvolvimento do pensamento.

O nosso estudo se define como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) inserida na perspectiva sócio-histórica (VIGOTSKI, 1998, 2001) que aporta contribuições da pesquisa colaborativa. Para Vigotski:

O salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. Pelo visto, existem todos os fundamentos para se admitir que essa diferença qualitativa da unidade é, no essencial, um reflexo generalizado da realidade. Daí poder concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertencente ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno por sua natureza e como fenômeno do campo de pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 9-10).

Na concepção do referido teórico, a importância da ação dialética como salto qualitativo no processo mental do sujeito que age e pensa e não do ser não-pensante, mas, como sujeitos envolvidos na dimensão social que se constituem na sua relação com o outro, entendemos que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ser mediatizada para o pensamento, ou seja, elevar-se do abstrato para o concreto, em referência a uma realidade que é anterior e subsiste ao

⁹ Encontramos o nome de Vigotski de várias formas. Mas optamos pela grafia Vigotski, preservando as indicações bibliográficas.

pensamento, “[...] ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como este é refletida nas sensações e percepções” (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Desse modo, a perspectiva sócio-histórica, tendo como pano de fundo o materialismo histórico dialético, expressa a nossa escolha por essa abordagem, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence, em que irá refletir em sua totalidade, articulando, dialeticamente, os aspectos externos com os internos.

Finalmente, para atingir os nossos objetivos e respondermos a questão por nós formulada, realizamos uma discussão com os resultados conseguidos, comparando-os com os aportes teórico-metodológicos para criarmos contextos propícios à reflexão sobre as práticas de sala de aula e de si mesmas como profissionais críticos.

Durante toda a trajetória da pesquisa, procuramos estar em sintonia com a colaboração, a reflexão e o dialogismo, tentando analisar as práticas escolares do ensino de História e, assim, contribuirmos para a construção de novos caminhos, novos saberes através do pensar, do refletir e do analisar as ações educativas.

A construção do nosso trabalho para respondermos as indagações, inquietações e angústias seguidas por meio das observações, discussões, dados, reflexões e aportes teóricos, e os resultados alcançados estão apresentados nas páginas desta dissertação, constituída, assim, por duas partes, cada uma delas contendo dois capítulos, além desta introdução, mais as considerações finais, os apêndices e os anexos.

Na primeira parte, destacamos dois capítulos voltados para as teorias que fundamentam o nosso objeto de estudo, apresentando o ensino de História no contexto do sistema educacional brasileiro como possibilitador para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Na segunda parte, explicitamos a discussão do desenho e dos procedimentos teórico-metodológicos que guiaram à construção da pesquisa e as tomadas de decisões quanto à construção e ao tratamento dos dados. Também a caracterização do campo empírico, assim como a partícipe da pesquisa. Encontram-se as análises dos dados, considerando os eixos procedimentais: as entrevistas, as observações, as sessões reflexivas e quando necessário recorreremos aos diários (pesquisadora e partícipe), que nos deram luzes para estabelecermos o diálogo entre a teoria e a prática para chegarmos ao caminho traçado.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões a que este estudo possibilitou chegar, com perspectivas para trabalhos futuros, com possibilidades de serem realizadas pesquisas com alunos, objetivando compreender como se desenvolve o pensamento reflexivo-crítico com vistas a mudanças conceituais sobre o contexto sócio-histórico cultural no qual estão inseridos. A eles, seguem as referências, os apêndices e os anexos.

O permanente do pensamento é o caminho. E os caminhos do pensamento escondem em si a possibilidade misteriosa de neles podermos avançar retrocedendo, o próprio caminho de retorno nos conduzir para frente.

Martin Heidegger

1 O ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

1.1 Tempo de alçar novos vãos na educação escolar e no ensino da História

Acreditar na possibilidade de avançar no caminho da educação escolar, através da reflexão crítica a respeito da prática educativa em nossas escolas, com vistas a uma melhoria na qualidade do ensino, nos faz pensar em novos vãos e novos horizontes. Esse exercício nos conduz a refletir e analisar nossos atos pedagógicos, comparando-os com a realidade na qual estamos inseridos, intentando, dessa forma, encontrar itinerários que permitam avançar em direção a um processo de ensino e de aprendizagem condizentes com a formação plena e integral do aluno.

Para que possamos residir na luz do refletir, percebermo-nos como seres que tentam adentrar no real e nos tornarmos videntes, se faz necessário compreendermos a dinâmica dos processos educativos dentro do nosso cotidiano, entendendo que o movimento do ato de ensinar e aprender estão no nosso próprio dia a dia, na forma como estamos nos relacionando com o outro no contexto da instituição escolar.

É nesse sentido que a escolha do tema desta investigação – Ensino de História e Pensamento Reflexivo-Crítico está associado, por um lado, a nossa necessidade de compreender o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora. E, por outro, a nossa própria experiência como docente (1983 a 2004), quando lecionávamos no curso magistério, do ensino público, e na condição de professora substituta, no curso de Pedagogia, no Centro Regional de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES–UFRN), no período 2002 a 2004.

Nessa caminhada, como orientadora e observadora das práticas escolares dos estágios supervisionados, tanto no magistério quanto na universidade, podemos constatar que a forma pela qual as aulas de História eram ministradas, tanto pelas professoras-estagiárias, quanto pelas professoras titulares dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda se fundamentavam numa metodologia que priorizava a

memorização mecânica, o que não favorecia e nem favorece o desenvolvimento do pensamento nos alunos, de forma que houvesse mudança de comportamento ao construir e reconstruir o conhecimento no âmbito das relações humanas, tornando-se um ser social ativo.

Dessa forma, as práticas pedagógicas não conduziam o ensino e a aprendizagem à efetivação de uma ação educativa que contribuísse para a transformação dos sujeitos em cidadãos conscientes, críticos e agentes sociais do contexto histórico-cultural.

Tivemos a oportunidade, ainda, de observarmos um fato que nos chamou a atenção: as metodologias aplicadas às aulas não contemplavam a realidade dos alunos. Assemelhavam-se mais a modelos ou receitas a serem aplicadas, sem modificações no fazer pedagógico, parecendo “bulas”¹⁰ que eram seguidas pela maioria das(os) professoras(es), com orientações advindas de planejamentos, livros e/ou materiais didáticos em doses pré-estabelecidas.

Em cada etapa da observação dos estágios, podemos observar que se repetia o mesmo ritual metodológico, numa relação de integração e interação entre estagiárias e professoras titulares. A tônica, portanto, recaía sobre o ensino tradicional “[...] cujo eixo centrava-se no professor. [...] volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Portanto, permanecia como referencial didático presente nas aulas, mais especificamente no ensino da História, como se esta fosse uma disciplina apenas memorística, sem possibilidades de proporcionar o desenvolvimento de um pensamento crítico, uma vez que não analisava, entre outras coisas, a relação antes/depois, relação esta presente em todos os fenômenos. A referida relação se encontra também no cotidiano dos alunos, e na prática do professor, possibilitando a compreensão e estabelecimento da relação antes/depois num contexto sócio-histórico, o que conduz a um conhecimento crítico da realidade. Dessa forma, o professor pode refletir e criticar a sua ação pedagógica, ao refletir o “antes” e comparar com o “depois”.

¹⁰ Ao utilizarmos o termo “bulas” estamos nos referimos às informações didáticas dadas as estagiárias pelas professoras cooperadoras para serem seguidas durante o período da prática de estágio como modelo de plano de aula.

Nesse movimento de repensar a prática pedagógica em busca de transformação social, Perrenoud vem afirmar no sentido da epistemologia da prática que:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002b, p. 13).

Faz-se necessário, portanto, ao professor refletir sobre a sua ação num movimento dialético, teoria-prática, ao perceber que a prática fundamenta-se da teoria e vice-versa, num movimento constante de sintonia no fazer pedagógico. Para isso, suponhamos que o educador precisa refletir sobre si mesmo e sobre o seu fazer pedagógico, no sentido da construção e (re)construção de conhecimentos.

Entendemos que no processo de ensino e de aprendizagem é preciso que o professor tenha responsabilidade e competência para exercer suas funções profissionais. Na medida em que assume o compromisso de refletir sobre sua prática, verificando se os seus objetivos estão sendo alcançados, buscando também a sua profissionalização, ou seja, o olhar sobre si mesmo como profissional. Segundo Imbernón, citado por Ramalho, Nuñez e Gauthier, olhar o educador como profissional,

[...] implica em considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN apud RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

A sociedade, portanto, espera dos professores, nesta ótica de profissional, o comprometimento para com a formação de um educando capaz de assumir-se como ser social, histórico, transformador e crítico. Entendemos que o papel do professor

terá de passar por um redimensionamento, não mais o professor como informador e reproduzidor do conhecimento, porém, como colaborador, capaz de estimular seus alunos com propostas desafiadoras, questionadoras, que impulsionem o educando a buscar outros conhecimentos, pesquisar, encontrar soluções e formular novos problemas.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 49), “[...] pensar no professor como um profissional, é trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional”. A identidade do professor é um processo complexo, dinâmico e desafiador, pois o mesmo deve construí-la na sua docência com momentos teóricos e práticos na parceria com outros, a partir de reflexões realizadas sobre o contexto sócio-histórico no qual está inserido para se sentir construtor da ação pedagógica.

Nos dias atuais, cada vez mais, a educação escolar vem assumindo funções diversas tais como formar indivíduos autônomos, capazes de desenvolverem atitudes cidadãs e serem sujeitos do processo de transformação que a sociedade exige, o que nos conduz à busca pela compreensão a respeito dos meios necessários a uma educação que promova o desenvolvimento pleno e integral do aluno, o que, evidentemente, aponta para o grande papel a ser desempenhado pelo(a) professor(a).

Segundo Perrenoud (2002b), o professor está em constante crescimento intelectual, ampliando seus conhecimentos de forma permanente, num movimento de reflexão e análise das metodologias de ensino e dos conteúdos vivenciados em sala de aula, perpassando por todas as disciplinas e todos os momentos da vida escolar. Isto significa seriedade e compromisso, o que implica em extrapolarmos boas intenções e os discursos para a concretização de uma prática educativa com atitudes e ações transformadoras. Não ficarmos nas palavras, mas sim, na ação, no agir pedagogicamente de modo a realizarmos uma prática voltada para a construção do exercício reflexivo-crítico, com vistas ao desenvolvimento pleno e integral da personalidade do aluno.

A partir da reflexão crítica, sentimos necessidade de adentrar nas práticas pedagógicas para conhecer mais de perto o trabalho desenvolvido nas escolas, fato que aguçou mais o nosso interesse pela questão das possibilidades da disciplina História, no sentido do desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico dos professores.

Compreendemos que o ato de pensar reflexivamente e criticamente nos possibilita desenvolver uma prática escolar voltada para um ensinar e um aprender, que leve em consideração as interconexões e as relações dialéticas entre a experiência e a reflexão e, a reflexão crítica (POWELL; LÓPEZ, 1995). Por experiências, estamos considerando as situações percebidas, sentidas e realizadas (ações) sobre aspectos nos quais o indivíduo está envolvido. As reflexões sobre as experiências referem-se aos pensamentos sobre idéias, coisas ou objetos e sentimentos. Esses processos reflexivos são descritivos, comparativos, inferenciais, interpretativos e avaliativos.

Nesse sentido, entendemos o ato de pensar reflexivamente e criticamente a prática docente, a mudança de postura do educador nos aspectos social, político, histórico, ético, entre outros, que venham contribuir para a construção e reconstrução da prática docente, de forma a modificar e transformar o pensamento da professora numa visão reflexiva, crítica do processo educativo, “[...] a uma maior capacidade de decisão e interpretação e não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUHTIER, 2004, p. 26).

Portanto, compreender uma prática pedagógica numa visão reflexiva e crítica, implica em entender e compreender que o pensamento reflexivo-crítico é um processo mental, que a partir de determinada situação-problema o indivíduo constrói uma visão de mundo, ao refletir, interpretar, analisar, criticar com interesse e motivação, em criar atitudes que desenvolvam operações múltiplas como questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento com base teórica nas relações sociais.

O pensamento reflexivo, então, pode ser um caminho para se pensar sobre como são as coisas, um processo mais cauteloso e apurado, pois, reflexões críticas são emersas de experiências particulares, são raciocínios sobre pensamentos direcionados ao planejamento, à gestão, à reavaliação da prática escolar.

Nesse sentido, percebemos a importância de adentrarmos na investigação da educação escolar para conhecermos melhor como se dá o processo do ensino e da aprendizagem na disciplina História.

1.1.1 A educação escolar: prisma fundamental para formação do indivíduo

O discurso das políticas públicas que circunscrevem a educação escolar, na atualidade, explicita de forma clara a intenção de formar cidadãos conscientes, capazes e pensantes. Todavia, cumprir esta tarefa não tem sido nem simples, e nem fácil, pois necessário se faz rever o papel da escola, das práticas pedagógicas, o perfil do educador, como ele reflete e analisa a sua prática em sala de aula, objetivando uma educação escolar que promova a formação do indivíduo enquanto “[...] um processo essencialmente histórico e social” (DUARTE, 1996, p. 20).

A compreensão dos desafios postos para a educação escolar torna-se necessária, pois as modificações – sociais, políticas, econômicas, entre outras – pelas quais a sociedade passa, afetando o mundo do trabalho, as formas de pensar, sentir e agir perpassam também pela instituição escolar. Esse processo traz grandes implicações para a educação e para o ensino escolar, que se vê alvo de muitos debates, com críticas e descontentamentos à medida que, apesar das várias reformas curriculares voltadas à melhoria da qualidade de ensino, o que se observa é a tendência a sua não concretização.

É incontestável a importância das reformas curriculares para um ensino de qualidade. No entanto, compreendemos que o sucesso de sua efetivação se encontra atrelado à participação dos envolvidos no processo educativo - comunidades, famílias, pais, diretores, professores, entre outros. Na verdade, as mudanças significativas pelas quais a sociedade passou neste fim de século, com base, sobretudo, em processos crescentes de informatização da vida e que atingem todos os níveis da sociedade, exigem profundas mudanças também nos outros setores da sociedade.

O Sistema educacional bem como a qualidade da educação tem sido colocado em foco como processo de transformação correspondente às necessidades de reordenação da ordem do capital. Mas, há que se frisar que tais mudanças não têm chegado às camadas populares, pois ainda se evidencia um quadro significativo de crianças que saem dos anos iniciais do ensino fundamental sem saberem ler e escrever.

Cabe, portanto, recuperar o objetivo da educação, de inventá-la e reinventá-la, tendo em vista uma educação escolar voltada, entre outras coisas, para o

exercício da cidadania, assumindo o compromisso de contribuir para que as pessoas tenham a possibilidade de saber pensar, refletir, analisar e criticar, como forma de compreenderem o meio em que vivem e assim agirem sobre ele.

Acreditamos que para uma melhoria na qualidade da educação, o trabalho pedagógico deverá ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Uma vez que o reconhecemos como ser íntegro que aprende a ser e a conviver consigo mesmo, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada. Como afirma Torres:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (TORRES, 1996, p. 131).

E ainda:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

Para se obter um ensino de qualidade é preciso ter clareza nos fatores determinantes e necessários ao bom aprendizado. Por exemplo, o acréscimo para nove anos de escolaridade no ensino fundamental propõe ao processo de ensino e de aprendizagem um conhecimento mais profundo nos conteúdos programáticos, oportunizando um aprender voltado para o desenvolvimento da cognição, da

criatividade e do desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura, indispensáveis ao crescimento do ser humano.

É evidente que a aprendizagem não depende apenas do tempo de permanência na escola, mas sim, do emprego mais eficaz desse tempo. Assim, um trabalho pedagógico bem estruturado, planejado, deve contribuir significativamente para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Vigotski (1998), se bem organizado e conduzido, o fazer pedagógico, o ensinar e o aprender ativam todo um grupo de funções mentais superiores em processo de desenvolvimento, provocando avanços no indivíduo em todos os níveis psicológicos. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem constituem, segundo Vigotski (1998, p. 118), “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Não um ensino mecanicista, fragmentado, como vem sendo ainda muito presente em nossas escolas, mas um aprendizado que promova a reflexão, a análise e a síntese.

Nesse sentido, buscar uma educação de qualidade é oferecer condições metodológicas à professora, numa relação dialética teoria-prática. Ramalho, Nuñez e Gauthier nos falam de um profissional competente na sua docência para exercer suas atividades em prol de uma educação escolar melhor. Para os autores:

O agir competente implica atividade teórica e prática, numa relação dialética. Uma prática consciente, baseada na teoria (não exclusivamente na teoria científica, mas sim nela), como na teoria que possibilita a transformação do objeto/sujeito/contexto nas ações práticas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 80).

Considerado, provavelmente, o mais importante desafio e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, a “qualidade”, localiza-se nos resultados e esses se verificam no “rendimento escolar”, não somente em notas, mas no aspecto integral do aluno. Faz-se mister investir no processo educativo a partir de objetivos e metas que venham contribuir para o investimento¹¹ de qualidade para a educação escolar.

¹¹ Consideramos como investimentos, equipamento escolar: espaço físico adequado, materiais didáticos, atividades, bibliotecas, laboratórios, formação continuada do professor, salários, tarefa de casa, entre outros.

Esses investimentos, ao serem tomados como fatores essenciais para uma boa educação escolar, com demanda de saberes espontâneos, escolares e científicos, alcançam resultados positivos nas aprendizagens dos alunos, de modo a garantir o acesso e permanência nas escolas de ensino básico, transformando-os em grandes questionadores, com vontade de aprenderem. A esse respeito é pertinente a colocação constante na introdução do PCN (BRASIL, 1997a):

O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no “contrato didático” estabelecido. O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber. [...] os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de auto-regulação do processo de ensino e de aprendizagem no espaço escolar (BRASIL, 1997a, p. 93-94).

A escola, portanto, é concebida como lugar de interação, com uma construção coletiva e permanente, devendo ser organizada de modo “[...] a criar condições de reflexividade individual e coletiva” (ALARCÃO, 2005, p. 76), um lugar de respeito ao outro, para o diálogo democrático, o espírito investigativo, a partir da diversidade de saberes, oferecendo condições para a construção do pensamento crítico, reflexivo e analítico.

Não se trata, apenas, do pensar crítico. Trata-se, fundamentalmente, da capacidade de reflexão e de análise do educador, tornando possível a percepção da realidade e do ato de ensinar e aprender. A reflexão é capaz de contribuir para a geração das possibilidades de autonomia, sendo esse “refletir” considerado como a capacidade que o professor tem de analisar e ressignificar sua ação.

Entendemos que educação e ensino de qualidade são essenciais para a formação do homem no contexto histórico-social, com vistas “[...] a construção do homem coletivo, voltada, portanto para o futuro” (GADOTTI, 1986, p. 149), sendo “[...]”

a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica” (ARANHA, 1996, p. 51). Para os referidos teóricos, o ato de educar origina-se no pensamento dialético e “[...] a formação do homem como sendo uma tarefa social” (GADOTTI, 1986, p. 149). Assim, o ato pedagógico deve considerar o homem como um ser político, participante, dinâmico e crítico para enfrentar os dilemas encontrados no seu ambiente quer seja familiar, escolar, enfim, que faça parte do processo histórico e social.

A formação de indivíduos educados como seres sociais, sujeitos do processo de elaboração, reelaboração, enfim, construção de conhecimento, de modo que possam realizar o seu pleno desenvolvimento deve está articulada com as mudanças que estão sendo operadas para novas aprendizagens. Dessa maneira, pensar uma educação para a vida, para todos, é repensar a escola para que todos a concebam como lugar dialógico, que implica, necessariamente, uma negociação entre professores, alunos, pais e toda comunidade escolar.

Concretizar tudo isto não é fácil, conforme já colocado. É necessária a mudança da dinâmica do processo educativo, visando à formação e não ao adestramento dos alunos, promovendo a sua participação na produção desse conhecimento. Isso exige uma mudança metodológica do ato de ensinar e de aprender, cabendo ao professor enxergar os alunos como sujeitos de direitos e deveres, além de contribuir para a internalização de conhecimentos, e/ou a sua reconstrução, pois, o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro, desenvolvendo as funções complexas do seu pensamento. Segundo Vigotski:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Para Vigotski (1998), o indivíduo não é uma máquina (mecanicismo) nem mero ser vivo (organicismo), mas um sujeito social e histórico, construído intrinsecamente por relações sociais, culturais e históricas em constantes

transformações, num processo mediado pela história, em que se apropria da cultura como objeto de conhecimento nas relações sociais. Para o referido teórico, a participação do outro na constituição do sujeito é fundante, pois, a relação do sujeito com o mundo ocorre por meio da mediação do outro, “[...] o caminho do objeto para o indivíduo e do indivíduo para o objeto passa por outras pessoas” (VIGOSTSKI, 1998, p. 30).

Nesse caminhar, situamos a educação escolar, como “prisma” que reluz e que conduz a refletir e assim passa a contribuir para a realização do sonho de todos que almejam a dignidade humana, homem consciente e crítico, conseqüentemente, para o desenvolvimento social.

Por isso, queremos ser não só um sonhador, mas um idealizador, um professor que concretize suas ações através do pensar, sentir, agir, do analisar e do refletir, articulando ensino, aprendizagem e pesquisa na produção dos saberes e que a escola venha a ser o lugar que contribua para as mudanças de comportamentos e atitudes dos professores e de todos os componentes que a constituem.

A escola deverá ser o lugar onde se aprende a pensar, abrindo as portas para a busca do conhecimento por meio de uma mediação cultural de significados que possibilitem “[...] a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir” (SNYDERS, 1988, p. 19), cuja concretude centra-se, principalmente, na ação do professor, em desenvolver capacidade do espírito crítico sobre sua atuação no contexto social e educativo vigente.

1.1.2 Escola como um dos lugares sociais de construção e sistematização de conhecimentos

O cenário divergente e contraditório que é a escola é, também, o lugar da construção de saberes, e, sendo assim, se faz necessário um olhar mais profundo a respeito desse espaço, do qual compartilham classes sociais diferentes, culturas diversas, atores que criam um sistema de representações, ou seja, uma linguagem simbólica diversa.

Entender o espaço escolar implica vincular professor e aluno, mediado pelo ato de pensar, permeado pelas intencionalidades sociais, políticas, culturais e pedagógicas, em busca da formação de alunos críticos, analíticos e, portanto, reflexivos, dessa forma,

[...] a educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social (BRASIL, 1997a, p. 42).

Mas sabemos que a transformação da escola se dá em campo de lutas pelas conquistas sociais que têm sido lentas e duramente limitadas para a maioria da população brasileira.

Por isso, é fundamental oferecer aos alunos instrumentos de compreensão da realidade como também favorecer a sua participação em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas, considerando suas vivências e práticas na sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética e moral.

Sendo assim, é pertinente se pensar numa prática pedagógica que contribua para promover, entre outras coisas, a identidade cultural do aluno, o desenvolvimento de suas funções mentais, a compreensão sobre o mundo em que vive, fato que implica na formação teórico/prática do profissional em consonância com o seu papel continuamente ressignificado em face das mudanças operadas na própria sociedade.

Compete à escola tornar-se um dos agentes de mudança social e constituir-se, ela própria, em um lugar democrático, garantindo a cada aluno o direito não só de ingresso e permanência, mas, principalmente, o direito de aprender e de progredir com sucesso em sua escolarização. Sabemos que a escola não pode realizar tudo sozinha. É preciso termos a clareza de que a escola não é a única responsável pelo ensinar e pelo aprender, mas todos os segmentos sociais, adeptos de uma sociedade democrática, que exige o cumprimento, pelo Estado, dos

dispositivos legais referentes à educação, reivindicam a participação de todos neste processo educativo.

Nesse caso, é de fundamental importância aceitar as diferenças culturais dos professores e alunos, considerando que cada ser humano é único, com características próprias que os diferem no seu modo de pensar, de sentir e de agir, mas que estão juntos para decidirem, dividirem, questionarem e partilharem o conhecimento num mesmo espaço social – a escola – que como define Alarcão (2001, p. 25): “[...] é a organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Nesse sentido, a escola deve ser o lugar em que o indivíduo possa trocar suas “[...] experiências histórico-social, seus conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo em que vive” (DUARTE, 1996, p. 90) para tomar decisões, ajudá-lo a aprender a participar, a pesquisar, a trocar seus saberes, a se interessar por diferentes assuntos, enfim, aumentar o grau de compreensão sobre a realidade por meio de trocas das múltiplas experiências entre indivíduos. Na opinião de Vigotski (1998, p. 115): “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

A escola, portanto, deve estar voltada para a promoção de uma prática pedagógica norteada por um conjunto de saberes, advindo das mais diversas experiências sociais, culturais e históricas, que conduza um processo educativo de desenvolvimento e aprendizagem num movimento dialético de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000), de modo que o ensino se dê de forma contínua, reflexiva e conectada com a realidade do educador e do educando, contribuindo para a significação/ressignificação de saberes.

Fazermos parte da escola é estarmos inseridos nos desafios presentes na transformação da prática educativa, que diariamente exige competências, habilidades e atitudes sobre o trabalho, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, que venham melhorar ou redimensionar a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (2000, p. 13), competente “[...] é aquele que julga, avalia e pondera, acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação de forma conveniente e adequada”. O educador com essa característica

manifesta na prática uma estrutura dinâmica, organizada do pensamento, que permite analisar, avaliar, compreender o contexto no qual o aluno age. Também permite decidir, modificar e mobilizar os recursos disponíveis para resolver com êxito os problemas reais da prática profissional.

Para enfrentarmos os desafios do mundo competitivo é preciso reconhecer que trabalhar com a heterogeneidade sócio-histórico-cultural existente numa sala de aula se constitui numa tarefa complexa. Perrenoud (1993, p. 28) destaca a diversidade e a complexidade que envolve as situações de sala de aula, ressaltando que,

Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo 'heterogêneo' (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc...). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação formal e informal, construir identidades e trajectórias. Porém, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças, falam de um aluno 'medio' ou de um sujeito epistémico, desconhecer a dificuldade que há em fazer os alunos de certas disciplinas (PERRENOUD, 1993, p. 28).

De fato, as situações de ensino implicam uma diversidade de atividades, de solicitações, decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo, que envolve pessoas e universos culturais diferentes num espaço escolar, para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica. Nas palavras de Delval:

É preciso fomentar nos alunos sua capacidade de participação na vida social em um sistema democrático, ou seja, em um sistema em que existe igualdade de direitos e deveres para todos, independentemente de sua posição social ou de suas crenças. [...] A formação que se proporciona nas escolas deve permitir que os alunos elaborem suas próprias opiniões, para que possam escolher as crenças que lhes pareçam melhores, mais justos, mais racionais, mais ajustadas ao funcionamento social. [...] a escola deve ser um laboratório no qual se aprenda a analisar o mundo, e é essa

capacidade que os alunos deveriam alcançar no maior grau possível ao final de seus estudos (DELVAL, 2003, p. 49-50).

Então, na sociedade do conhecimento e da informação cabem à escola com seus partícipes – diretores, professores, pais, alunos e comunidade – articular competências, mobilizar recursos diversos (afetivos, cognitivos, entre outros) no ato de ensinar e de aprender. O ensino de História, nesse contexto, provavelmente, contribuirá para a mobilização de tais recursos na medida em que apresenta também como preocupação, explicar as mudanças operadas pelo homem em diferentes tempos e espaços.

Dessa maneira, concebemos a escola como um importante local de troca, de obtenção de informação, de aprendizado e de investigação. É a escola um dos lugares em que temos oportunidade de questionar acerca de acontecimentos diversos, formular perguntas e respostas necessárias à compreensão da sociedade, de nossas vidas, da comunidade, daquilo que sabemos de nossas vivências e experiências, o que nos leva à compreensão de que somos parte desta História.

1.1.3 Compreendendo o significado de História para construirmos o pensamento reflexivo-crítico

Ao nos sentirmos sujeitos da História, entendemos o indivíduo como integrante e participante do processo sócio-histórico, e se faz necessário compreender e ressaltar a importância do ensino da disciplina História de amplo poder formativo que, ao portar possibilidades de análise crítica, contribui para a compreensão do mundo que nos cerca, nos conduzindo a uma reflexão sobre nossa própria realidade, “[...] dentro das condições reais que encontramos já estabelecidas, e não dentro das condições ideais que sonhamos” (BORGES, 1993, p. 48). Na opinião de Marx e Engels:

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de

produção a ela transmitida pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, por outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX; ENGELS, 1999, p. 70).

Essa perspectiva teórica implica em dizer que a História analisa as maneiras pelas quais os seres humanos se organizam em sociedade para promoverem a sua vida material, e que o homem vivendo no seu meio e utilizando a experiência acumulada pelas gerações precedentes, se organiza num determinado tempo/espaço para estruturar seu modo de vida, tendo a possibilidade de conhecer o mundo e suas leis dinâmicas, desenvolver suas capacidades cognitivas, e alcançar níveis mais elaborados de pensamento reflexivo-crítico.

A História, portanto, tem a preocupação de situar o homem no tempo-espaço, compreendendo as múltiplas determinações que implicam no modo de ser de uma dada sociedade ou fenômeno. Para Nunes (1996, p. 113), “[...] a História é resultante da própria evolução do homem, do verdadeiro processo de produção a partir da produção material da vida imediata. [...] captando o movimento social em sua totalidade”.

Com essa compreensão, percebemos que o professor da disciplina História deve buscar uma nova fase, o desejo por mudanças sociais e políticas na forma de ensinar e aprender História, em que está relacionada ao modo de vida do homem contemporâneo e sua forma enquanto ser social, apesar de ainda existir práticas voltadas para uma memorização de fatos e datas históricas.

O ensino de História na escola guarda certa resistência aos modelos inovadores propostos a partir da elaboração da LDB aprovada em 1996, e dos PCN publicados e distribuídos com os professores a partir de 1998. Com esses documentos oficiais, o professor torna-se conhecedor da postura metodológica apresentada para o ensino de História, mas é notável um ensino que não possibilita aos alunos condições de conhecer as múltiplas formas de se conceber e produzir o conhecimento histórico. Para Fagundes,

A postura metodológica do professor junto aos alunos poderia assegurar a diversidade de pensamento no ambiente escolar e criar

condições para que eles entrem em contato com diferentes formas de se conceber e produzir a história. Isso não impede que o professor se identifique com uma determinada concepção de História; ao contrário, é até desejável, pois poderá facilitar aos alunos a compreensão do porquê de suas escolhas com relação aos conteúdos e ao material didático (FAGUNDES, 2006, p. 115).

Nesse sentido, para entendermos os múltiplos significados do termo História, buscamos pontos de vista de vários teóricos, tais como Cardoso (1992); Glénisson (1991); Borges (1993); Abbagnano (2000); Rojas (2007); Marx (1983, 1997); Marx e Engels (1999); Vilar (2007); entre outros, para compreender a História ensinada como eixo central do ensino desta disciplina, de modo a garantir aos professores desenvolverem a percepção e a visão crítica sobre as alterações conceituais e sociais no tempo a respeito da História.

Para alguns teóricos, o termo História é polissêmico, pois admite várias interpretações dependendo de qual sentido está sendo empregado e/ou do contexto em que se encontra. Na opinião de Cardoso:

[...] de fato este termo 'História' não estará significando exatamente as mesmas posições filosóficas, teóricas e epistemológicas acerca da disciplina História, coisa no contexto de cada posição. Ocorrerão, pelo contrário, diferenças de sentido que, de uma postura à outra, poderão ser, segundo os casos, ou simples nuances ou variações radicais. [...] (a História como ciência, como um caos com certos lampejos de cientificidade, como arte e prática como ciência no fundo muito diferente das 'verdadeiras' ciências, ou como disciplina que por definição não pode ser científica), sendo evidente que em cada contexto então definido a palavra 'História' se reveste de uns significados específicos, irreduzíveis aos demais (CARDOSO, 1992, p. 30-31).

A palavra História, portanto, é polissêmica, porque envolve diversas conotações (CARDOSO, 1992). Portanto, a intenção de defini-la abrange a multidiversificação do seu sentido. No entanto, é mister, trazermos para o bojo da discussão vários dos seus significados que abarcam a possibilidade de entendermos com mais precisão e clareza a sua concepção.

Portanto, o nosso exercício será de compreendermos melhor o significado de "História" exposto por vários autores. Seria impossível darmos conta da dimensão

das concepções dos teóricos a respeito do assunto. Mas, fazemos um recorte significativo para entender o ensino de História e a estruturação dos fundamentos teóricos e metodológicos para uma transformação nas práticas escolares presentes na educação básica. Logo este trabalho, mais que um desafio pessoal, é um espaço de trocas.

Acreditamos que a História, em todas as suas dimensões, é formativa. Para compreender o seu significado, buscamos sua origem na Grécia. Para os gregos, a palavra “História”, significa aquele que sabe, o testemunho: “*totwp*”. Depois, a palavra apresenta-se com outra conotação que vem “*totwpía*”, que “[...] significa a busca, a pesquisa, seguida de seus resultados: o saber seja ele referente à natureza, à filosofia ou ao passado humano” (GLÉNISSON, 1991, p. 13). O referido autor comenta o significado da palavra “História”, afirmando:

Certamente por influência de Heródoto¹² - que intitula Histórias o resultado de suas pesquisas acerca das guerras entre gregos e persas – o termo assume o sentido particular de busca do conhecimento das coisas humanas, de saber propriamente histórico (GLÉNISSON, 1991, p. 13).

Na visão de Glénisson (1991, p. 14), o termo “História” apresenta pelo menos três significados:

[...] o de realidade histórica, e história, [...] ‘conjunto dos fenômenos pelos quais se manifestou, se manifesta ou se manifestará à vida da humanidade’; o de conhecimento histórico, sendo a história, agora, não mais a realidade objetiva do movimento do mundo e das coisas, mas, em primeiro lugar, a observação subjetiva deste movimento pelo historiador e, em segundo, o registro desta observação num relato escrito, numa obra histórica (GLÉNISSON, 1991, p. 14).

¹² “Heródoto, de acordo com a orientação empreendida por Hecateu de Mileto, se propõe a fazer investigações, a procurar a verdade. Heródoto é considerado o pai da História, pois é o primeiro a empregar a palavra no sentido de investigação, pesquisa. Sua obra mais antiga começa assim: ‘Eis aqui a exposição da investigação realizada por Heródoto de Halicarnosso para impedir que as ações realizadas pelos Homens se apaguem com o tempo’. Ele os primeiros historiadores gregos vão fazer indagações entre seus contemporâneos, aproveitando, para escrever a história, também, as tradições orais e os registros escritos” (BORGES, 1993, p. 19).

A História, portanto, trata da vida dos homens e das mulheres em seu processo de interação entre si e com a natureza, visando promover a sua vida material, num determinado tempo-espaço. O estudo, o registro, a produção dessa História de vida compõem o seu significado.

Ainda, Glénisson (1991, p. 13) advoga que o “saber histórico”, sendo rigoroso naqueles tempos, não conhecia o “novo olhar” exigido na atualidade, associando-se as “fabulas” e as “lendas” aos “fatos” precisos, a palavra para designar o saber histórico significava: narrativa. O termo “História” assume significados de “representação teatral”, na era cristã seguido de várias conotações das línguas do latim, revestindo-se, assim, de diversos significados.

O sentido da palavra “História”, abordada pelo autor, é de suma importância para entendermos o conjunto dos fenômenos em movimento que se revelará – passado/presente/futuro na vida da humanidade, por meio da observação subjetiva destes movimentos pelo historiador no relato escrito, numa obra histórica. Esses movimentos permitiram uma maior compreensão e interpretação da ação do homem num determinado tempo – espaço, o que implica na possibilidade de poder sempre a História ser reescrita, conforme a sua dinamicidade, mutabilidade e transformação permanente.

Nesse sentido, Cardoso (1992, p. 28) também aponta três significados básicos: “Os fatos e processos sociais ocorridos; uma disciplina cujo objeto é o anterior e cujos especialistas são os historiadores; e o conjunto de obras que resultam do trabalho de tais especialistas”. O autor argumenta que os significados básicos se separam apenas para efeitos didáticos, mas eles constituem partes integrantes de um só sentido, destacando a importância da clareza do significado empregado em cada contexto aplicado.

No entanto, chama a atenção para o cuidado ao interpretar a palavra “História”, como por exemplo: a História Moderna e Contemporânea; a História Agrária; a História Política; a História das Mentalidades; e assim por diante. Todas elas integram o campo da disciplina História, e terão significados diferentes, dependendo do contexto empregado. A polissemia do termo está presente também na visão de Borges (1993, p. 47), quando aborda dois sentidos “[...] que colocam a ambigüidade fundamental do termo: ele significa, ao mesmo tempo, os acontecimentos que se passaram e o estudo desses acontecimentos”.

Ao parafrasear Marx (1999), Borges (1993) comenta sobre suas palavras, ao afirmar que “[...] são os homens que fazem a história, dentro das condições reais que encontramos já estabelecidas, mas não nas condições ideais que pretendemos, ou seja, que sonhamos” (BORGES, 1993, p. 48), como já afirmamos. E ainda, justifica o segundo significado, apresentando a importância que o conhecimento histórico nos faz entender juntamente com outras formas de conhecimento, o que nos leva a compreender a nossa realidade, a partir do delineamento de nossa atuação. Nesse sentido, segundo a autora, os significados da palavra estão estreitamente ligados: “[...] os acontecimentos históricos (a história-acontecimento) são o objeto de análise do conhecimento histórico (da história-conhecimento)” (BORGES, 1993, p. 48). Portanto, o primeiro significado da palavra História, seria o que aconteceu com os homens, com a natureza; e o segundo, o estudo desses acontecimentos e suas transformações permanentes na sociedade. Vejamos o que nos diz o Dicionário de Filosofia, Abbagnano, sobre História:

Termo que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narração dos fatos humanos; apresenta hoje uma ambigüidade fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento, por outro lado, os próprios fatos, ou conjunto ou totalidade deles. Essa ambigüidade está presente em todas as atuais línguas cultas. [...]. Mas, em vista do maior uso do termo historiografia para indicar o conhecimento histórico em geral, ou ciência da História (e não a arte de escrever História), [...] historiografia é o tratamento dos significados atribuídos à História ao longo do tempo, (como conhecimento) e incluir só os significados que foram dados à realidade histórica como: História como passado; História como tradição; História como mundo histórico e História como objeto da historiografia (ABBAGNANO, 2000, p. 502).

De fato, sem entrar agora no mérito destas concepções, o que nos interessa é salientar que as diferentes posições filosóficas, teóricas e epistemológicas acerca da disciplina História fazem com que a palavra “História” não tenha o mesmo significado, dependendo do seu contexto. A História estuda, portanto, a vida humana através do seu tempo, podendo servir a diferentes finalidades que variam conforme o ponto de vista.

Há muito que a História está, no Brasil, confinada à prisão das escolas e universidades. Encontra-se, pois, ainda afastada de sua principal finalidade: oportunizar o ser humano a refletir sobre as formas de vida e de organização social em todos os tempos e espaços, procurando compreender e explicar suas causas e implicações. E uma vez que presente e passado estão indissociavelmente ligados na História, o ensino e o estudo dessa disciplina se tornam imprescindíveis para o perfeito entendimento dos tempos modernos (BORGES, 1993).

Podemos dizer, portanto, que a História é uma ciência em construção, é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade traz dentro de si o princípio da sua própria contradição (MARX, 1983), e que gera transformações sociais permanentes ao olhar o passado para entender o presente, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos, nos mais diferentes tempos e espaços.

Ao discutirmos a dimensão epistemológica e filológica da palavra “História”, segundo autores como Marx (1983); Marx e Engels (1999); Cardoso (1992); Glénisson (1991); entre outros, para analisar o passado e compreender o presente, analisar a “História” e suas respectivas mutações históricas, para compreender e problematizar a sua configuração atual, diretamente vinculada à disciplina escolar é preciso, antes de tudo, priorizar o significado de “História” enquanto realidade, processos sociais, acontecimentos, transformações, etc., sobre os demais significados. Dessa maneira, como afirmou Marx (1983) em outras palavras, os homens do passado são explicados, compreendidos e analisados através dos homens do presente.

Para uma transformação das práticas escolares do ensino de História, objetivando o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, buscamos a primazia do entendimento do termo “História” na concepção de Marx e Engels (1999), ressaltando que as nossas reflexões objetivam mudanças significativas nas práticas pedagógicas, em busca da construção do pensamento reflexivo e crítico no professor para a formação de cidadãos competentes, éticos e responsáveis.

Dessa forma, o professor estará contribuindo para a compreensão e interpretação da sociedade da qual faz parte, tendo o ensino e a aprendizagem da História como um dos eixos organizadores, problematizadores e transformadores da visão de mundo.

Precisamos romper com os velhos paradigmas e conceitos na área da História e construímos e reconstruímos uma História comprometida com a compreensão e com as mudanças que a sociedade exige. Para Rojas:

O bom historiador genuinamente crítico nos lembra sempre que a história é um terreno de disputa constante, onde de maneira contraditória e tenaz, enfrentam-se sempre várias linhas abertas de evolução diferentes, e onde a linha do futuro que acabe finalmente vencedor e que se atualiza, decide se juntamente a partir das condições concretas desse espaço de combate (ROJAS, 2007, p. 17).

O debate sobre a História e de como fazê-la compreender continua aberto, pois não se esgota, haja vista, a História ser uma disciplina viva, não um esquema dogmático, mas de amplos significados, contextualizado numa esfera temporal. Para Marx (1999, p. 39): “Os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história”, assim, os homens, ao produzirem os meios de vida para sobreviverem, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem.

Portanto, a História se constitui em um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz em si o princípio de sua própria contradição, o que gera a sua transformação constante.

Todavia, a maneira como a prática escolar da disciplina História vem sendo ministrada não possibilita ao aluno a sua compreensão e interpretação e nem contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, no sentido de resolver situações problemas que possam surgir nas diversas situações de suas vidas ou, como afirma Terra (1998, p. 95), “[...] que se manifeste enquanto sujeito que fala, que expressa e constroem sentidos, significações”.

Nesse contexto, é pertinente que a escola, como lugar social, não só forme indivíduos, mas produza saberes. “[...] um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais” (FONSECA, G., 2005, p. 101). A escola com essa visão de produção e socialização de saberes constrói novas propostas pedagógicas para o ensino da História, o que provavelmente irá contribuir para reconstrução de um novo sentido à produção do conhecimento da disciplina História em sala de aula.

1.1.4 O ensino da História como processo dinâmico, problematizador e transformador em sala de aula

A sala de aula se constitui num lugar propício para sistematizar os saberes dos alunos. Nesse micro-espço situa o ensino de História, como questão chave para discussão sobre a importância do papel do professor como problematizador capaz de estabelecer relações advindas das experiências dos alunos, com o objetivo de extrapolar para conhecimentos mais elaborados.

Cabe ao professor fazer uso dos conhecimentos dos alunos no processo de mediação didática, proporcionando situações desafiadoras e instigantes para que “[...] os alunos comparem e expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos” (BRASIL, 2000, p. 61), ou seja, situações problematizadoras para explicarem as transformações sociais esclarecendo “[...] seus comos e porquês que levam a perceber que a situação de hoje é diferente da de ontem” (BORGES, 1993, p. 54).

Segundo Góis (2002), a História, na qualidade de disciplina escolar, se constitui num excelente laboratório para a prática de análise social, com potencial transformador da sociedade.

Não se trata, portanto de uma História, enunciativa, calcada nas chamadas práticas tradicionais que, ainda persistem no fazer pedagógico de muitos professores, mas numa História que “[...] continue a transformar coletivamente, os indivíduos como sujeitos históricos que se valem da experiência social acumulada, as condições do processo de ensino e de aprendizagem da História” (ORTIZ, 2007, p. 300), para chegarem a patamares de níveis de pensamento crítico, conhecedores da realidade social.

Isso nos poderá proporcionar um ensino e uma aprendizagem voltados para a ampliação do conhecimento sobre a sociedade, a partir da História problematizadora que “[...] apresenta uma situação dialética que, partindo da teoria, constrói e analisa os dados empíricos tomados à realidade e em seguida reformula a concepção teórica inicial” (ORTIZ, 2007, p. 316).

Hoje, sabemos mais e melhor sobre a construção e produção do conhecimento, sobre a importância do processo histórico-social nas funções da

escola e, sobretudo, sobre o sujeito da aprendizagem. O ensino de História tem passado por várias transformações em relação a seu teor “conteudista”: a História passou a ser percebida como um processo dinâmico, em constante transformação, revelando-se como conteúdo plural e não um conteúdo pronto, linear, mecânico, único, fragmentado e determinista.

Trata-se da História entendida como uma matéria escolar com alto grau de possibilidades educativas, no sentido da construção de um saber transformador e de conteúdo social, que faz parte de um contexto sócio-cultural, enfim, que supõe o conhecimento, análise e explicação de um todo social, no qual os fenômenos se entrelaçam dialeticamente.

A partir dessa compreensão, sentimos necessidade de um maior aprofundamento a respeito da produção do conhecimento histórico escolar, “[...] como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 31). No entanto, para Góis (2002), a História ainda se constitui num saber que não estabelece laços de identificação, pertinência ou validação com os alunos, que são obrigados a memorizarem um repertório de fatos, princípios e datas, cuja retenção da aprendizagem se dá de forma efêmera, fato que não possibilita a análise e a interpretação de situações concretas vividas.

No tocante à educação escolar, é flagrante o descaso para com os conhecimentos já internalizados pelas crianças. Para elas [as crianças], o ensino e a aprendizagem da História se restringem às efemérides (GÓIS, 2002), o que torna necessário se repensar a História, trazer para o bojo da discussão na escola uma História ensinada e aprendida nos diversos espaços, essencialmente na sala de aula onde produzimos “[...] novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história” (FONSECA, G., 2005, p. 11); pois ainda é sensível e perceptível uma tendência aos moldes positivistas no seu ensino, que deixa sua marca tanto nos materiais didáticos, quanto na concepção historiográfica de alguns professores e na forma de apropriação do conteúdo pelos alunos.

Estas e outras questões têm nos proporcionado inquietações, pois o processo de ensino e de aprendizagem calcado em tais premissas inviabiliza o desenvolvimento pleno e integral do aluno, além de não contribuir para o desenvolvimento de funções mentais que existem em vias de desenvolvimento. Dessa forma, fica tolhida a capacidade dos alunos em construir e reconstruir

ativamente os seus conhecimentos a partir das suas experiências, idéias e valores próprios.

Assim, se faz necessário discutir o ensino da História numa dimensão reflexiva, pensando-nos “[...] processos formativos que se nos desenvolvem diversos espaços, fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”, (FONSECA, G., 2005, p. 15), na tentativa de superação de algumas práticas pedagógicas que residem nos modelos didáticos baseados nos princípios do positivismo.

Na visão de Góis (2002), no setor metodológico também ocorrem importantes avanços, sobretudo no que se refere ao objeto de investigação. No entanto, a nossa própria experiência tem revelado que ainda persistem concepções que reduzem o ensino da História a uma atividade mecânico-memorística.

Ainda segundo Góis (2002), o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina História deve possibilitar ao aluno desenvolver a lógica de uma ciência social que permita analisar a sociedade, o mundo em que vive, pois o relevante no ensino da História não é o acúmulo de informações, mas, sobretudo, entender o funcionamento da sociedade agora e noutros tempos, num dado entorno sócio-histórico e cultural.

Nesse contexto, uma das possibilidades para o ensino e a aprendizagem da referida disciplina se refere ao desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico do professor a partir da relação temporal antes/depois, o que, provavelmente, contribuirá, entre outras coisas, para explicar o contexto histórico de fatos, orientar o aluno no sentido do tempo e analisar o que é uma estrutura social, além de estudar os modos de vida das pessoas.

O ensino e a aprendizagem dessa maneira apresentam mais interesses educativos do que a memorização mecânica e constitui uma forma mais adequada para educar cidadãos livres, com capacidade para discernirem por eles mesmos os problemas sociais do seu tempo.

A História traz em si mesma um papel importante na configuração da identidade, da problematização, da investigação, e se constitui num importante laboratório para análise social, conforme já nos referimos, na qual os alunos aprendem a fazer análise crítica da realidade, base fundamental para exercerem a sua liberdade.

Além disso, a aprendizagem da História ajuda a compreender a complexidade de qualquer acontecimento, de qualquer fenômeno quer seja social, político, econômico, entre outros, como também, enriquece o pensamento, a reflexão e a compreensão da própria historicidade.

Nessa compreensão, é preciso assumir o desafio de uma proposta para o ensino da referida disciplina, marcada por um caráter global, que deverá ser desenvolvida ao longo do processo educativo. Essa proposta deverá favorecer uma mudança didática cuja estrutura se articule com a aprendizagem dos alunos, a reflexão e análise dos (as) professores (as) numa posição de pesquisadores na ação educativa (GÓIS, 2002).

É imprescindível considerar o ensino de História como um processo amplo, com continuidade após o ensino fundamental. Nas palavras de Góis,

[...] faz-se necessário abordá-la a partir da consideração de que as circunstâncias atuais são outras, a finalidade do ensino dos atuais saberes também é outra, a construção da História que antes era realizada pelo poder local hoje corre o risco de ser uma construção do poder universal (GÓIS, 2002, p. 32).

Portanto, a função da escola não pode ser apenas educativa, tendo em vista a necessidade de se formar cidadãos inseridos no mundo globalizado¹³, capazes de integrarem, simultaneamente, nas diversas dimensões espaciais e temporais, que tenham consciência do seu tempo social e individual, que desenvolvam habilidades críticas e reflexivas, que sejam afetivos, solidários, com capacidade de decisão e de aplicarem seus conhecimentos às novas situações. Enfim, que sejam capazes de contribuir para a construção de uma sociedade justa.

Isto demonstra o importante papel da História para as sociedades contemporâneas. O ensino da referida disciplina não implica apenas em legitimar as ações políticas, culturais e sociais. A presença da História na educação escolar se justifica por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de

¹³ A globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores e com padronização de formas de pensar e de agir. Mas, as tensões e complexidades da era do globalismo implicam dimensões tais como: integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. O cenário global não atua só por inclusão, atua também por exclusão; esta nova realidade é múltipla: incorpora regionalismos, nacionalismos e fanatismos religiosos (NOE, 1997, p. 33).

qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, apresenta um interesse próprio e auto-suficiente como matéria educativa de grande potencialidade formadora.

Na opinião de Prats (2006, p. 196), entre as suas possibilidades formativas, destacamos a facilidade da compreensão do presente, já que não há nada neste presente que não possa ser compreendido melhor, conhecendo-se os antecedentes. A História não tem a pretensão de ser a única disciplina que intenta ajudar a compreender o presente, pois apenas dá uma versão, uma possibilidade de leitura do mundo social. Não se trata somente do relato do passado, mas da análise deste e, conseqüentemente de uma explicação do presente. Prats argumenta sobre as finalidades da História, advogando que:

- Prepara os alunos para a vida adulta;
- Permite construir esquemas de diferenças e semelhanças;
- Potencializa nas crianças e adolescentes um sentido de identidade;
- Contribui para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado, uma vez que a História depende em grande medida da investigação rigorosa e sistemática. O conhecimento histórico é uma disciplina para a formação de idéias sobre os fatos humanos, o que permite a formulação de opiniões e análises muito mais estritas e racionais sobre as coisas. O processo que leva a isto é um excelente exercício intelectual;
- Enriquece outras áreas do currículo;
- Estuda a mudança e a continuidade nas sociedades;
- Explica a complexidade dos problemas sociais;
- Potencia a racionalidade na análise do social, do político (PRATS, 2006, p. 196-197).

A História como disciplina de grande pontencialidade formativa prepara os indivíduos para a vida, oferecendo um marco de referência para entender os problemas sociais, em que situa a importância dos acontecimentos diários, usando criticamente a informação, enfim, ajuda a viver com plena consciência. Além disso, ratifica o interesse pelo passado, o que não implica em dizer que a História seja sinônimo do passado. O passado é o que ocorreu e a História é a investigação que explicita a coerência deste passado. Ela realiza questões fundamentais sobre este passado a partir do presente, o que não deixa de ser uma reflexão crítica do

contexto real do indivíduo, procurando compreender o “antes” para explicar o “depois”.

Segundo Ortiz (2007, p. 302), a História possibilita o conhecimento da realidade social que “[...] deve ser estudada para ser compreendida. [...] Mas compreender não é nem condenar nem justificar, é criticar [...]”. Nesse sentido, destacamos no ensino da História a importância do poder problematizador e transformador que a disciplina dispõe, levando em conta fatores fundamentais (o que ensinar e como ensinar) ligados ao processo histórico para se chegar à compreensão desta.

O processo histórico requer dinamismo. Para tanto, é indispensável um olhar compreensivo e explicativo da História. Para isso, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deverá conduzir a leituras da realidade social, para que o indivíduo possa entender suas raízes culturais e históricas, exercer influência sobre o modo de pensar para compreender o passado, a partir do hoje e levantar questionamentos que despertem interesse para entender a sociedade. Ortiz, citando Vilar, afirma:

Compreender o passado é intentar definir os fatores sociais, descobrir suas interações, sua dialética, e entender pelos textos os impulsos (conscientes ou inconscientes) que inspiram os atos. Conhecer o presente é aplicar os mesmos métodos de observação, de análise e de crítica que a história exige para refletir sobre a informação deformadora que nos chega por intermédio das mídias. É impossível compreender sem conhecer (VILAR apud ORTIZ, 2007, p. 303).

Nesse contexto, a História oportunizará um ensino e uma aprendizagem numa visão crítica, possibilitando a compreensão de suas raízes culturais, de modo a desenvolver as faculdades da mente mediante estudo que, entre outras coisas, seja problematizador, transformador e dinâmico voltado para uma visão histórica de mundo. O conhecimento histórico contribui para a formação de teorias sobre os fatos humanos, o que permite a formação de opiniões, análises e críticas sobre as coisas do mundo, implicando num excelente exercício intelectual, possibilitando aos professores a construção de um conhecimento e o domínio de uma metodologia rigorosa própria dos historiadores.

As habilidades que se requerem para reconstruir o passado podem ser úteis para a formação do indivíduo, a partir da compreensão do hoje, do presente e levantar questões que despertem interesse para entender a sociedade.

Desse modo, o método histórico pode ser no âmbito didático, o que supõe o desenvolvimento da capacidade de análise, inferência, formulação de hipótese, entre outros. O alcance da História é imenso, enriquece outras áreas do currículo. Seu estudo serve para fortalecer outros ramos do conhecimento; é útil à Literatura, à Filosofia, para o conhecimento do progresso científico, para a música, enfim, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Todos estes elementos constituem um mundo rico em possibilidades formativas que podem apresentar uma forma conceitual variada, plenamente coerente com os limites e conteúdos das Ciências Sociais, no contexto da educação escolar.

Dessa forma, uma das possibilidades para o ensino e a aprendizagem da referida disciplina se refere ao desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico a partir da relação antes/depois, o que, provavelmente, oportunizará ao professor desenvolver, em sala de aula, uma prática escolar reflexiva e crítica que venha contribuir para o crescimento de suas potencialidades e habilidades, de modo a construir e reconstruir seus saberes numa relação sócio-histórica para compreender criticamente a sociedade à qual pertence.

Nunes (2001), citando Fiorentini, considera que “[...] a prática pedagógica reflexiva e crítica deve caracterizar os saberes docentes” (FIORENTINI apud NUNES, 2001, p. 35). Nesse sentido, não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnica, mas uma prática docente reflexiva almejando uma reconstrução constante do fazer pedagógico e dos seus saberes, para que possa exercitar um olhar crítico transformador que venha contribuir para o desenvolvimento social necessário à construção do pensamento reflexivo-crítico.

1.2 O ensino de História: possibilidades para o desenvolvimento de níveis do pensamento reflexivo-crítico

1.2.1 A produção do conhecimento histórico escolar

O desafio de estabelecermos a relação entre o ato de provocação e desvelo se constitui num conhecer, analisar e revelar as práticas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para a disciplina História, o que desperta a necessidade de compreendermos as mudanças ocorridas ou não nos últimos anos no que diz respeito ao fazer pedagógico. Nesse aspecto, consideramos ainda presente nas nossas escolas uma prática pedagógica desarticulada da nossa realidade, apesar de nuances metodológicas inovadoras ocorridas no processo de ensino e de aprendizagem, na esfera da pesquisa histórica que influencia o ensino desta disciplina.

É verdade que a História tem passado por uma importante evolução em sua configuração como disciplina científico-acadêmica, despertando, dessa forma, certa atenção por parte dos setores educacionais e sociais. Internamente, a produção historiográfica tem se renovado e se revitalizado, no sentido de encontrar novas abordagens, novos rumos, novos problemas, enfim, novos campos de investigação. Temas que haviam sido “esquecidos” pela historiografia oficial, vêm sendo alvo de reflexões por parte dos profissionais de História, o que contribui para o enriquecimento do seu campo, conforme assinala Góis (2002).

Nadai (1993, p. 145-6), analisando a implantação da História como disciplina autônoma, afirma que:

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. [...] no Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino

secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993, p. 145-146).

Acerca da constituição da História enquanto disciplina escolar, Nadai (1993, p. 146) afirma que “[...] a influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores”, e nos anos seguintes, com a Proclamação da República, “[...] os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados” (NADAI, 1993, p. 147).

É inegável a influência que, no Brasil, a busca pelo sentimento nacionalista teve para o processo de “transmissão” dos conteúdos de História nos estabelecimentos escolares. Sobre esse aspecto, a mesma autora afirma que:

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 no qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (NADAI, 1993, p. 152).

A História, portanto, “era” identificada apenas com o passado, fato que impedia a sua identificação com seres humanos reais situados também no presente.

É verdade que durante muito tempo, o ensino de História no Brasil foi marcado pela transmissão de informações sobre grandes acontecimentos, abordados numa seqüência linear, apresentando os fatos como conseqüências de ações anteriores, simplificando a compreensão dos processos históricos pelos alunos. Os sujeitos desses acontecimentos eram os privilegiados que adquiriam uma condição, por vezes, mítica, tratados, geralmente, como heróis.

Essa forma de trabalhar os conteúdos históricos serviu para legitimar e justificar a situação de exclusão social vivida por grande parte dos alunos em seu cotidiano. Eles simplesmente não conseguiam estabelecer relações entre a história e a sua vida. A História ensinada na escola era apenas um instrumento de reprodução

dos valores das camadas dominantes da sociedade brasileira, apontando sempre para o “futuro próspero” da nação.

O fazer histórico muda, as práticas didáticas mudam, a sociedade muda, e a variação do público escolar é o maior testemunho disso; a cada novo ano, a cada nova turma, o professor depara-se com novos contingentes que trazem consigo suas expectativas, suas concepções de mundo e novos universos culturais vão se moldando no âmbito de convívio das novas gerações. O conhecimento não é estático, e o movimento de inovações e descobertas assume um caráter cada vez mais dinâmico.

Não podemos descartar o conhecimento que adquirimos há dez anos atrás, caindo na falsa concepção de que o novo é sempre o melhor, mas temos que compreender que, em função do tempo presente, o que passou tem que ser ressignificado, entendido numa perspectiva histórica, como fruto de uma época e um lugar. O docente precisa manter-se atualizado. Não dá para pensar o ensino sem renovação, e isto pressupõe um esforço pessoal em estudos e pesquisas.

No entanto, com raras exceções, os conhecimentos históricos produzidos nas práticas escolares registram a presença dos referenciais do positivismo e do historicismo. Popkewitz afirma:

O principal objetivo do historicismo foi o de objetivar toda vida social; a realidade era explicada tal ‘como realmente aconteceu’, através da ordenação de eventos ou dos pensamentos singulares dos indivíduos. Os eventos e atores eram reunidos através de uma ordenação cronológica das práticas concretas no tempo. Tendo os fatos como a forma orientadora, o historiador devia interferir tão pouco quanto possível ao escrever os ‘fatos’ da história (POPKEWITZ, 1994, p. 182).

O ensino de História nessa concepção revela-se calcado no passado, com conteúdos isentos, prontos, acabados, necessitando apenas de ser repassado para as novas gerações.

No presente trabalho, a nossa intenção é articular o ensino de História com suas possibilidades para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora, no sentido de conduzi-la a uma prática transformadora para uma melhor

tomada de consciência a respeito da produção do conhecimento e do fazer histórico escolar.

Os últimos anos têm sido palco de diversas formas de renovação e ampliação das possibilidades de novos caminhos no que diz respeito à produção do conhecimento histórico escolar. Tal renovação se deve muito a estudos, pesquisas, fóruns, debates, congressos e publicações sobre a temática do ensino da História desenvolvida por estudiosos como Bittencourt (2003); Chartier (1990); Chervel (1990); Gatti Junior (2002); Valente (2004); Fonseca (2005); Glénisson (1991); Góis (2002); Andrade (1992, 1998); entre outros, evidenciando que as mudanças no campo educacional representaram uma renovação teórica e metodológica no sentido de substituir e/ou superar as investigações que até então tinham caráter que privilegiava, na história, os aspectos políticos e econômicos em detrimento dos sociais.

As mudanças de caráter metodológico têm aumentado consideravelmente a utilização de novos instrumentos de análise, conduzindo ao exercício do pensar reflexivo numa perspectiva de conceber a sala de aula como um lugar para a invenção, para a criatividade e fomentação de talentos numa relação dialógica professor e aluno, que prima pela criticidade.

Ao se traçar uma perspectiva do ensino de História no Brasil, por um lado, tem-se uma análise das condições de inserção dessa disciplina no contexto do Sistema Educacional Brasileiro, ao longo dos anos, e, por outro, as tentativas de se amparar pedagogicamente essa disciplina dentro do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como pano de fundo as mudanças sociais que acabam por influenciar a cultura escolar, quer seja na formação de professores, quer seja na perspectiva do que se ensinar nas salas de aula.

A importância da disciplina História nos currículos escolares e sua proposta para o ensino fundamental residem também na preocupação de formar alunos críticos, conhecedores do seu entorno social e “[...] como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento” (BRASIL, 2000, p.15). Para tanto, é indispensável que se tenha clareza a respeito do sentido de História veiculada na escola para convertê-la em disciplina formativa, portadora de domínio reflexivo e que contribui para a formação de cidadão crítico e responsável, procurando;

A superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-histórico da produção do conhecimento e o papel da ciência na divisão social do trabalho. O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. O teórico crítico assume essa condição e procura intervir no processo histórico (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 117).

O ensino de História deve considerar a teia de relações existentes entre os diversos campos do conhecimento, com as demais ciências sociais, ampliar os horizontes de compreensão de sua dinâmica, levando-o conscientização de que a História, no seu movimento espaço-temporal, faz o homem sentir-se parte deste contexto. De tal modo, que possa integrar, entre outras, as dimensões política, social, econômica, geográfica e cultural do mundo que o cerca.

Desenvolver atividades integradas, capazes de gerar novas perguntas, inovações teóricas e metodológicas para estruturar a experiência humana e explicar a realidade é papel fundamental da educação escolar. O objetivo do ensino da História, segundo Bittencourt, tem sido o de entender, participar e explicar:

As organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2003, p. 186).

Tal ensino, ao inserir o aluno, sujeito de sua própria história, em um campo vivencial mais amplo, está dando prioridade à aquisição de atitudes vinculadas a aprendizagens significativas, tornando acessível e desejável sua relação com o saber e com a pesquisa no meio escolar. Dessa forma, ele interage com o seu meio, ao mesmo tempo em que se informa sobre sua sociedade, compreendendo suas modificações e permanências, tornando-se agente transformador. Para tanto, se faz necessário que o(a) próprio(a) professor(a) já tenha alcançado e desenvolvido em sua prática, o pensamento reflexivo-crítico.

Para se fomentar o pensamento reflexivo-crítico no(a) professor(a), é importante pensar a partir de determinada situação-problema, com interesse em

criar habilidades que desenvolvam pensamentos, mantendo uma postura mental de questionamentos, problematizações, sugestões, elaborações e, conseqüentemente, construção de um conhecimento de base sólida.

Nesta perspectiva, melhor se aprende, e o aprender aqui, possivelmente torna-se o aprender a pensar. O professor que realiza o pensamento reflexivo está, sobretudo, promovendo uma autoformação também de ordem prática e que muito interessa à educação, a fim de resolver as questões dialéticas existentes na articulação entre a teoria e a prática.

Oliveira (1993), citando Vigotski (1998), ao analisar o ato de pensar, afirma que o adulto possui um vasto conhecimento, constituído de marcas de suas experiências prévias; lembra-se de algo novo, faz associações com aquilo que já existe em sua mente, criando ativamente novas estruturas modificadas a partir de processos de reflexão e pensamento. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento e do comportamento do ser humano se encontra em estágios iniciais do desenvolvimento do pensamento superior, “[...] pensar é lembrar”, à medida que o pensamento se desenvolve, então, “lembra-se para pensar” (VIGOTSKI, 1998, p. 67).

Assim sendo, à medida que o indivíduo vai crescendo, vão-lhe sendo operadas múltiplas transformações: aprende a falar, começa a vivenciar experiências histórico-culturais do mundo externo, sobretudo no desenvolvimento dos processos cognoscitivos, produzindo mudanças constantes nas suas funções mentais, avançando do estágio elementar de funções inferiores, para o nível de funções superiores.

Vigotski (1998) faz uma distinção entre funções mentais elementares, as quais têm bases naturais e biológicas, e funções mentais superiores mediadas, entre outras coisas, através da fala, e de ferramentas socioculturais, internalizadas pelo indivíduo.

O homem se constitui como ser humano nas relações com o outro, e esta relação se dá por meio de diversas linguagens, tais como, os gestos, as falas, as imagens, entre outras, que num processo interativo favorecem o seu crescimento intelectual.

Nesse processo, aprende a comparar, explicitar, confirmar ou colocar em questão os fenômenos, organizando, elaborando e re-elaborando, de maneira construtiva, suas operações intelectuais mais complexas. Compreendemos, portanto, que os seres humanos desenvolvem suas funções mentais superiores

através da interação social em situações adequadas, planejadas, numa sociedade específica com uma cultura concreta, fato que evidencia a importância do(a) professor(a) como colaborador desse processo.

Portanto, entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano se realiza, também, através do processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Para Vigotski (1998),

Os processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (VIGOTSKI, 1998, p. 59-65).

Nessa perspectiva vigotskiana, o ensino de História possibilita uma prática pedagógica transformadora, em que a ação do(a) professor(a) seja mais efetiva, voltada para a compreensão das experiências dos alunos, que proporcione em sala de aula momentos de socializações e sistematizações dos conteúdos escolares, nos quais sejam desenvolvidas novas formas de pensar, de refletir, de analisar e criticar. Enfim, que promovam a construção da autonomia e que proporcionem a elaboração e (re)elaboração de novos significados e sentidos.

Compreendendo o ensino da História dessa forma, percebemos uma nova postura do(a) professor(a) ao tornar-se um bom perguntador, investigador, ou seja, não formula respostas prontas, ensinando o aluno a investigar suas curiosidades.

1.2.2 Aprendendo e tecendo o ato de pensar na prática escolar do ensino da História

A busca pela compreensão sobre o ato de pensar, refletir e analisar, em um movimento dialético da prática escolar, em que o sujeito absorve significados de objetos da natureza, passando por um processo de reconstrução interna para chegar ao pensamento mais elaborado, teve início durante as nossas visitas às escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, como professora do curso

Magistério, na cidade de Caicó-RN, particularmente, nas aulas do ensino de História. Uma inquietante curiosidade sobre a complexidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos atrelados ao processo de ensino e de aprendizagem esteve sempre presente em nossa prática escolar. Da curiosidade, vale destacar o que diz Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação do desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35).

A atuação como professora do curso magistério despertou o nosso interesse pela compreensão a respeito da construção do ato de pensar na prática escolar, mais especificamente, pela forma como as professoras articulavam os saberes já adquiridos aos novos conteúdos escolares propostos para o ensino e a aprendizagem. Como elas se deparavam frente às novas situações de aprendizagens, visando à promoção do desenvolvimento intelectual, e, ao mesmo tempo, como desenvolviam e avaliavam suas aulas a partir de uma reflexão crítica sobre sua prática docente.

Nesse sentido, a ação pedagógica como se apresentava no ato de ensinar e de aprender, principalmente nas aulas de História, dos anos iniciais do ensino fundamental, não proporcionava aos alunos estabelecerem relações entre as experiências adquiridas com a imensa diversidade de rede de signos e significados presentes em suas vivências, e que enriqueciam o seu universo sociocultural, não potenciava o crescimento intelectual, a construção do processo do ato de pensar criticamente, reflexivamente e nem estimulava o desenvolvimento das funções mentais em vias de evolução.

A respeito do desenvolvimento das funções mentais, Vigotski atesta:

Todas as funções no desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção

voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

As funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiro no âmbito interpessoal para, posteriormente, se estabelecerem no nível intrapessoal. Essa afirmação põe de manifesto a importância do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente da História para o desenvolvimento das funções mentais.

Nuñez e Faria, analisando a questão do processo de ensino e de aprendizagem, afirmam:

[...] a aprendizagem suscita o despertar de processos internos de desenvolvimento, os quais não ocorreriam, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural – como, a escola – e sob determinadas condições. Assim, entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações recíprocas de natureza dialética (NUÑEZ; FARIA, 2004, p. 52).

Dessa maneira, compreendemos que a reflexão e a análise sobre a prática escolar do professor, sobre sua prática em sala de aula favorecem o crescimento pessoal, o reconhecimento de seus limites e possibilidades, acenando para a reconstrução da sua ação pedagógica.

Nesse sentido, a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem da História, com base na relação antes/depois, contribuirá para desenvolver, na professora, o pensamento reflexivo e crítico. A respeito da relação temporal antes/depois para a compreensão do ensino escolar da História, Góis afirma:

A relação temporal antes/depois contribui para a formação de uma visão da sociedade complexa, além de possibilitar a articulação entre as diversas disciplinas (Geografia, História, Biologia, Matemática, Física, Fisiologia, etc.), ao promover o desenvolvimento de determinadas capacidades e/ou habilidades como observar, comparar, analisar, estabelecer relações, etc., condições estas que mobilizam o funcionamento intelectual do indivíduo, facilitando-lhe o acesso a novas aprendizagens, levando-o a uma cosmovisão do

mundo e da sociedade. [...] para uma maior compreensão a respeito da história, da ação do homem no tempo, se faz necessário situar a criança diante dos avanços e dos recuos, das permanências e das mudanças, das continuidades e descontinuidades dos fenômenos procurando perceber as injunções que efetivaram determinados acontecimentos e não outros. Assim, ela terá possibilidade de compreender, significar e construir o seu próprio conhecimento através da relação antes/depois (GÓIS, 2002, p. 69).

Assim, poderá existir a possibilidade de, através da relação antes/depois, desenvolver o pensamento reflexivo-crítico, pois, a análise do processo histórico ocorre num tempo diferenciado, qual seja, neste e noutra momento. Ao voltar o tempo, há possibilidades de rever a evolução das coisas, dos objetos.

Frente a este desafio, nomeamos como tema para o estudo As Práticas Escolares e o Pensamento Reflexivo-Crítico do Professor. Como recorte, optamos pela disciplina História com base na relação antes/depois, por considerá-la elemento essencial nas construções e reconstruções de novos significados. A volta ao tempo no sentido de compreensão a respeito das múltiplas determinações que contribuiram para que o momento presente se revele de uma determinada forma, porta a possibilidade de desenvolver no professor o pensamento reflexivo-crítico.

As possibilidades formativas da disciplina História, ao comparar e interpretar os acontecimentos, fatos e fenômenos numa multiplicidade de tempos, permite formular explicações para algumas questões do presente e do passado, oportunizando o desenvolvimento das faculdades da mente, mediante um excelente exercício intelectual.

O ensino de História numa perspectiva de reflexão crítica, voltado para as diferentes experiências humanas e os diversos contextos sociais, tem a possibilidade de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico do professor na relação com sua prática educativa. Para Baquero:

O desenvolvimento psicológico que se produz no interior das práticas escolares é uma modalidade relativamente específica de apropriação de certos objetos culturais, incluídas aqui certas formas de desenvolvimento da consciência e da vontade, próprias de certas formas avançadas de desenvolvimento do psiquismo (como as formas científicas de pensamento). É importante, o papel atribuído à escolarização na direção da mudança cognitiva. [...]. As práticas de ensino escolar podem imprimir direção ao desenvolvimento psicológico no sentido de orientar (num sentido especial) este para certas formas de desenvolvimento (por exemplo, de sustentar

concepções pré-científicas para compreender conceitualizações científicas) (BAQUERO, 1998, p. 148).

O trabalho pedagógico pode dirigir os conhecimentos da disciplina História para as mudanças e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a ação humana, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes espaços sociais. Portanto, a prática escolar torna-se, mais do que nunca, um ato político, assumindo e explicitando, cabendo ao professor desenvolver, no âmbito de conteúdos escolares, a criticidade e a flexibilidade.

Nessa direção, o eixo principal de nossa pesquisa é o(a) professor(a), em torno do qual, o ato de pensar, refletir e criticar devem ser incorporados às práticas escolares, para promover o desenvolvimento do pensamento nos alunos que vão à escola para internalizar conhecimentos e desenvolver o pensamento para poder intervir e transformar o mundo. Para isso, é necessário oferecer condições para que o professor supere as suas dificuldades, estimulando a capacidade de raciocínio e julgamento, a capacidade reflexiva, as competências e as habilidades, de modo a desenvolver processos de pensamento.

Caminhando nesse sentido, a prática escolar deverá conceber a reflexão, a análise e a síntese como características marcantes para ensinar, aprender e tecer o ato de pensar no contexto histórico-cultural, o que provavelmente desenvolverá o pensamento reflexivo-crítico do professor.

1.2.3 Pensamento do professor: demarcando trilhas

Na trajetória histórica da educação, a figura do professor tem se modificado a cada cenário social, político, econômico e educativo pelo qual passa a educação brasileira, exigindo deste educador novas competências para exercer o trabalho docente – “o aprender” e “o ensinar” – diante dos desafios, neste século identificado como pós-moderno.

Diante de um quadro de desequilíbrio e desigualdades sociais, econômicas e culturais que incide com bastante força na escola, aumentando os obstáculos para torná-lo uma conquista democrática efetivos, é preciso que os profissionais em educação lutem por um ensino de qualidade, como profissionais competentes.

Necessário se faz, nesta sociedade do conhecimento, buscarmos nova perspectiva de transformar as escolas, as práticas, termos um novo modelo de professor estimulado a aprender no dia-a-dia, a pesquisar, a dialogar e interagir com outras pessoas, ser criativo, sensível e que eduque as crianças e jovens, propiciando-lhes desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e humano, como também, investir em seu crescimento profissional.

Neste sentido, trilhamos a luz da teorização concebida através das reflexões suscitadas por vários pesquisadores do movimento sobre formação de professores, destacando autores como Schön (1992); Nóvoa (1992); Elbaz (1988); Shulman (1989); Calderhead (1988); dentre outros. Pesquisas centradas na figura do (a) professor (a), mais especificamente do pensamento e do conhecimento do professor para compreensões sobre o que pensa e sobre como aprende a ser professor, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Schön (1993, 1987) e Perrenoud (2002a, 2002b).

Por pensamento do(a) professor(a) entendemos processos tais como: “[...] percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre idéias, construção de significados” (MIZUKAMI et al., 1998, p. 492). Por seu foco de atenção estar centrado nos processos mentais, que os professores levam a cabo quando identificam problemas no ambiente de sala de aula, elaboram planos, tomam decisões, esses processos podem ser considerados contribuições que vêm melhorar a formação do(a) professor(a) e sua prática docente.

É nessa engrenagem que sentimos a necessidade de desenhar a discussão sobre o trabalho docente, não para servir de receituário, mas para fomentar reflexões sobre o tipo de profissional/educador que está mergulhado nas práticas pedagógicas da educação escolar, de modo a avançar à profissionalização¹⁴, frente às atuais exigências propostas nos discursos das políticas educacionais.

¹⁴ Para os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50-51), a profissionalização “[...] é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor

Tratamos de realizar uma viagem no túnel do tempo para entendermos a conjuntura do trabalho docente, pois sua complexidade vai acontecer conforme as conotações sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas, enfim, uma trajetória dinâmica, dialética, no contexto educacional de cada época.

Será um difícil exercício de reflexão para compreendermos suas transformações, já que o debate sobre as políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores vem ganhando espaço em todos os segmentos da sociedade. Entendemos que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho e investimento profissional, mas não poderíamos deixar de fora o percurso que tem o desempenho do professor para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem como um dos principais elementos do ensino.

Desde as décadas de 60 e 70 do século XX, nos Estados Unidos da América, na Europa, como também, no Brasil, teóricos como Brezinski (1987); Fusari e Cortese (1989); Gonçalves e Pimenta (1990); Pimenta (1994); entre outros, vêm discutindo, a formação de professores, a partir de investigações sobre importantes implicações para o ensino e a sua formação docente.

Para Tardif (2002, p.231),

[...] a maioria dessas pesquisas procura estudar o ensino como um processo de tratamento da informação, colocando em evidência os processos mentais que regem o pensamento do professor em diversas situações, por exemplo, durante a gestão da classe, no momento da transposição didática da matéria, nas interações com os alunos, etc (TARDIF, 2002, p. 231).

Segundo o autor, os trabalhos de investigação levam em consideração a subjetividade dos professores. São pesquisas de inspiração psicológica

de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar um “paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade. Os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos.

A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou diretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

fundamentadas na psicologia cognitiva. Tratam das dimensões do ensino e da aprendizagem, das crenças dos professores, de suas experiências, seus dilemas, suas rotinas, entre outros.

A partir dos anos 80, foram realizadas muitas pesquisas sobre o ensino, traçando o perfil dos professores, de como procederem à prática pedagógica a uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas, superando alguns dos principais problemas enfrentados pelo paradigma processo – produto, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada.

Queremos ressaltar que os nossos esforços objetivam tentar revelar o enfoque investigativo sobre o Pensamento do Professor (CALDERHEAD, 1988; GARCIA, 1987; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; PERROUND, 2002a; 2002b); dentre outros que vêm apontando mudanças no foco das pesquisas sobre o ensino.

Diante das diferentes orientações teóricas e metodológicas para o ensino, os estudos têm apresentado um caráter de construção do pensamento do professor, sugerindo a formação docente contínua antes e durante todo o exercício profissional. A prática e as experiências pessoais com situações de ensino são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes.

Recentemente, estudos têm se voltado para o chamado enfoque do pensamento do professor (Cf. IMBERNÓN, 1994; SHAVELSON & STERN, 1981; ZABALZA, 1994), dentre outros, intensificados a partir dos anos 1980, defendendo o ensino como prática reflexiva e valorizando os saberes que o professor adquire na própria prática (GIOVANNI, 1994; GARCÍA, 1992; NÓVOA, 1992, 1994 e 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992a e 1992b; ZEICHNEN, 1992 e 1993). As propostas dos autores parecem fazer parte de uma visão docente, mas, nem sempre, apresentam as mesmas interpretações sobre a natureza, os processos e atividades cognitivas dos professores.

Deparamo-nos com diferentes termos referentes ao conhecimento do professor como saberes docentes (TARDIF, 2002); conhecimento prático pessoal (CLANDININ, 1985); conhecimento prático (ELBAZ, 1983); conhecimento profissional e reflexão na ação (SCHÖN, 1987); dentre outros; todos na tentativa de definir exatamente o que pensa o professor e sobre como aprende a ser professor.

Podemos citar propostas que tratam da necessidade de formação de professores reflexivos, presentes nos trabalhos de Schön (1992); Pérez Gómez (1992, 1998); Garcia (1992); Perrenoud (2002a, 2002b); Zeichner (1992); de outros autores que trazem significativas reflexões e contribuições teóricas e epistemológicas acerca do professor, e é importante ressaltar que cada um deles traz idéias específicas na forma de compreendê-lo como profissional reflexivo.

1.2.3.1 Teoria cognitiva: pensamento do professor

A formação de professores vem sendo historicamente discutida, analisada, desvendada e denunciada, incluindo pensares e fazeres daqueles que entendem que essa formação está sendo construída em um movimento que incorpora diferentes e divergentes posições. Buscamos, nos aportes teóricos da teoria cognitiva (GARCIA, 1987; PETERSON, 1988), explicações para as questões que envolvem o pensamento do professor na prática docente.

O advento da investigação do ensino com base nos processos mentais do professor, na perspectiva cognitiva, surgiu para explicar os fenômenos que se produzem nos contextos educativos, como a sala de aula, para analisar a intencionalidade e a atuação do professor no processo ensino e aprendizagem.

Dentro deste esquema, o comportamento é, em grande medida, o resultado do pensamento do professor: de seus conhecimentos, de suas estratégias para processar a informação e utilizá-la na resolução de problemas e de suas atitudes e disposições pessoais (PÉREZ GÓMEZ, 1983, p. 115).

Nessa perspectiva, as pesquisas deixam de considerar o comportamento observável do professor e do aluno (produto – processo),¹⁵ pelo fato de os

¹⁵ “O objetivo desta investigação sobre o ensino é estabelecer correlações entre os padrões ou pautas de comportamento do professor / a, que podem ser vistos como estilos definidos de ensino (variável independente, denominada aqui de processo), e o rendimento acadêmico dos alunos / as (variável dependente, denominada aqui de produto. [...]. O ensino se reduz ao comportamento observável do docente, e à aprendizagem, ao rendimento acadêmico do estudante também

professores não serem técnicos que transmitem os saberes produzidos por outrem, mas por produzirem seus saberes. As pesquisas, portanto, se voltam para compreenderem a trajetória profissional, buscando conhecer como o professor é instruído nas e pelas instituições escolares. A formação deve,

Estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse contexto, os estudos crescem sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituições dos saberes. De um modo geral, estas pesquisas enfatizam a importância dos saberes práticos ou das experiências, que dizem respeito aqueles conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no exercício de suas atividades.

Na complexidade do mundo atual, a sociedade espera desses(as) professores(as) o comprometimento para com a formação de um educando capaz de assumir-se como ser social e histórico, transformador e crítico. Assim, o papel do(a) professor(a) terá de passar por um redirecionamento, não mais o(a) professor(a) como informador e reproduzidor do conhecimento, porém como mediador e orientador capaz de estimular seus alunos com propostas desafiadoras, questionadoras, que impulsionem o educando a buscar outros conhecimentos, pesquisar, encontrar soluções e formular novos problemas.

Para se entender esse professor que, ao longo da história, obteve diversas denominações: transmissor, executor, reproduzidor, orientador e mediador do conhecimento, necessário se faz uma mudança de mentalidade sobre o processo do ensinar e aprender por dentro das práticas de formação de professores. Parafraseando Angulo (1990), o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma

observável e possível de ser medido. A análise das práticas se reduz às condutas observáveis. Ao considerar apenas as manifestações observáveis e quantificáveis do comportamento, tanto do professor /a quanto do aluno / a, perde-se o significado dos processos reais de interação" (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.71).

decisões, emite juízos, tem crenças e produz hábitos próprios no seu desenvolvimento profissional.

Propomos, então, uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender na visão do enfoque cognitivo (pensamento do professor) voltado para a forma como o educador desenvolve seu trabalho docente. Nessa dimensão, o pensamento reflexivo-crítico que busca construir e reconstruir a prática educativa, provavelmente, irá possibilitar uma transformação no desenvolvimento do pensamento do professor de modo reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo. Desde que o professor se motive e se proponha às mudanças.

Para isso, devemos pensar em um novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente, pesquisador e organizador do trabalho na escola, um orientador, um colaborador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Para Paulo Freire (1996, p. 25): “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, pois, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Nessa direção, podemos pensar um ensino que abrace as mudanças como ação transformadora da realidade educativa, na qual o educador esteja aberto ao processo inovador. Que instigue às motivações e renovações na efetivação do fazer pedagógico, voltado para o exercício do pensamento reflexivo e crítico.

Pensar é universal. Sabemos que somos sujeitos pensantes e reflexivos. Mas, estamos propondo uma reflexão sobre como o professor propicia processos de ensinar e de aprender numa dimensão reflexiva e crítica, implicando estratégias de ensino da disciplina História para desenvolver competências do pensar e sobre o pensar, pois, quanto maior a capacidade de refletir, mais significativo e mais profundo será o pensar empregado na elaboração do conhecimento.

Suscitamos uma discussão a respeito das diferentes perspectivas ideológicas que sugerem a postura e a prática do professor, capaz de responder às exigências de uma prática reflexiva-crítica que busca reconstruir o seu pensamento em caminhos pedagógicos que podem ser trilhados e construídos.

Pérez Gómez (1998) observa que a investigação sobre o pensamento do professor é caracterizada por diversas perspectivas. Considerando a proposta de Zeichner (1990) e a de Feiman-Nemser (1990), Pérez Gómez (1998) apresenta, então, quatro perspectivas básicas que englobam em si enfoques ou correntes.

1.2.3.1.1 Perspectiva acadêmica

A perspectiva acadêmica chama a atenção para o fato de que o ensino é “[...] o processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354). Dessa maneira, destaca o papel do professor como especialista que deve dominar o conteúdo de sua disciplina.

De acordo com esta perspectiva, duas maneiras de ensino distinto apresentam posições intermediárias: enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo.

A concepção de ensino no enfoque enciclopédico é considerada como sendo a “[...] transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354), e propõe a formação do professor como de um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva, quanto mais sabe o professor, melhor transmite os conhecimentos. Há uma confusão entre docente e especialista nas diferentes disciplinas, pois não se distingue com clareza entre saber (conhecimentos da própria área, disciplinar-científicos) e saber ensinar (conhecimentos metodológicos), desvalorizando a formação didático-pedagógica do docente.

Podemos perceber o conhecimento do professor concebido como acúmulo de produtos culturais, sendo tarefa deste a exposição clara dos conteúdos. Esta perspectiva se volta para a lógica da homogeneidade da didática e o trabalho docente centra-se em nivelar os grupos, caracterizando bem o processo ensino - aprendizagem do nível médio, em que a competência do professor reside na posse dos conhecimentos disciplinares (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No enfoque compreensivo, a prioridade do conhecimento das disciplinas é fundamental na formação docente, pois não é estático e imutável. O professor deve dominar, além dos conteúdos, os aspectos históricos, culturais, metodológicos e os cognitivos e afetivos para exercer o seu ofício de professor, pois é visto como um intelectual responsável pela compreensão lógica da estrutura da matéria, com o “[...] propósito de aprender a ensiná-la, deve ter um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.355).

Nesse enfoque, a preocupação docente é com os conhecimentos pedagógicos, que facilitem à transmissão e a aquisição dos conteúdos e sua incorporação ao conhecimento existente no universo do aluno, de forma significativa. É o que Shulman (1989) denominou de conhecimento do conteúdo pedagógico¹⁶ das disciplinas, em que a forma de ensinar seja compreensiva, de modo que o aluno possa aprender de maneira significativa às suas aquisições prévias.

1.2.3.1.2 Perspectiva técnica

Na primeira metade dos anos 70 do século XX, a educação, no ocidente, era influenciada pela psicologia condutista, herdada do cientificismo, teoria também de base positivista, e pelo uso da tecnologia educacional, marcou o cenário do processo de formação de professores e do ensino, evidenciados numa dimensão técnica.

Nesse sentido, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino – aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação) para garantir resultados instrucionais e comportamentais eficazes e eficientes. Conseqüentemente, “[...] um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

Pérez Gómez (1998, p. 356) endossa a análise anterior, afirmando que o “[...] professor como técnico aprofunda suas raízes na concepção tecnológica de toda

¹⁶ Para efeito explicativo, Shulman (1992), após a mudança para a Stanford University observou que as investigações da teoria cognitiva sobre pensamento, raciocínio, julgamento tomada de decisão e outros, ainda permanecia “perdida” em relação ao estudo do ensino: conteúdo, o que era ensinado nos diferentes componentes curriculares relacionados com as áreas do conhecimento humano. Foi iniciado um novo programa de pesquisa, a investigação de “The Knowledge Growth in Teaching”, dirigida por Shulman, em que o teórico define sete categorias de conhecimento do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento do pedagógico, conhecimento de currículo, conhecimento dos alunos e da aprendizagem, conhecimento do contexto, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento filosóficos da educação, fins e objetivos (GARCÍA, 1992). Para entendermos conhecimento do conteúdo pedagógico, segundo Shulman (1992), é o conhecimento que transcende uma área específica. É quando o professor tenta ensinar determinado conteúdo a seus alunos, tendo em vista os propósitos do ensino, ou seja, inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, sendo o conteúdo e os propósitos pelos quais se ensina tais conteúdos considerados importantes no processo ensino e aprendizagem.

atividade profissional, prática, que pretenda ser eficaz e rigorosa”. Nessa mesma direção, o autor, citando Schön (1987), se refere ao que o teórico chama modelo de

[...] racionalidade técnica como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular. De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

Na perspectiva técnica, o processo ensino e aprendizagem se volta para a eficácia dos fins e dos meios; o docente se apropria do conhecimento produzido pelos especialistas e subordina-se a estes profissionais, desvalorizando, assim, ação educativa que conduz um aprender a aprender, no que tange a uma prática social, limitando-se a enfrentar situações-problema que deve ser construída no fazer pedagógico. Separa a prática da investigação, reduzindo a atividade prática à instrumentalização e dificulta a percepção dos problemas e aspectos sociais e políticos.

Ainda, nesta perspectiva, podemos considerar que o professor deve aprender as técnicas, mas também ser capacitado a analisar as situações e decidir quando e quais utilizar, de forma consciente na sua prática pedagógica. Dessa maneira, o ato de refletir está presente nesta corrente ao gerar conhecimento válido o suficiente para guiar suas ações, utilizando-se de técnicas para a compreensão do processo ensino e aprendizagem.

1.2.3.1.3 Perspectiva prática

Ao longo do século XX, a perspectiva prática sofreu importante evolução conceitual nos aspectos epistemológicos e metodológicos a respeito do ensino, visto como uma “[...] atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte

imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363).

Nessa perspectiva, o ensino se apóia na aprendizagem “[...] da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363), envolto numa realidade histórica que gera situações conflitantes, e em que o professor precisa agir de modo sábio, para resolver os problemas, caracterizando-se por duas correntes bem diferentes, o enfoque tradicional, fundamentado na experiência prática, e, o enfoque que dá ênfase à prática reflexiva.

O professor, na abordagem tradicional, adquire o perfil de artesão que modela sua arte ao desenvolver a sua experiência e sua criatividade para enfrentar e resolver problemas conflitantes e incertezas que surgem em sala de aula.

Analisando, historicamente, o modelo tradicional perdurou por muito tempo na história da educação, e, ainda hoje, encontra-se presente em nossas escolas. O professor, nessa visão prática, é essencialmente conservador; é aquele que vem, de geração a geração, desenvolvendo um ensino em todas as suas formas de atividade, “[...] construindo suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, criando estratégias próprias que são trocadas entre eles” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 56).

Dessa forma, não oportuniza a si mesmo, nem ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, pois fica preso às amarras de “[...] conhecimento profissional tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364), em que a ação docente é uma atividade artesanal, com um conhecimento repassado de forma direta e acompanhado pela prática do professor experiente.

O outro enfoque pertencente a esta perspectiva trata-se do modelo reflexivo sobre a prática, que a partir das críticas à racionalidade técnica (SCHÖN, 1987), produz inúmeras pesquisas para encontrar respostas ao novo papel que o professor irá assumir diante de situações complexas e conflitantes na sala de aula.

Diante de tantas conotações aplicadas às investigações sobre o perfil do professor, sua formação e o ensino, não podemos deixar de citar as contribuições sobre o docente como investigador na aula (STENHOUSE, 1984), o ensino como uma profissão de planejamento (YINGER, 1986), o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões e o professor como profissional prático reflexivo

(SCHÖN, 1987), todas elas dedicadas ao ensino e ao professor, como já citamos anteriormente.

Vale salientar que o foco dessas tendências centra-se no desejo de superar “[...] a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365), partindo do conhecimento da necessidade de estudar o que o professor faz na sala de aula quando das situações que enfrenta.

Os estudos em torno do enfoque reflexivo sobre a prática contribuem para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para a transformação do pensamento do professor ao exercer as atividades docentes, percebendo que sua função é de investigador e construtor dos processos educativos nas suas relações com os contextos sociais imediatos, constituindo uma história de caráter sociocultural, que determina o caminhar do indivíduo em constante desenvolvimento.

De acordo com a evolução histórica das idéias que convergem para esta perspectiva, podemos citar propostas que falam da necessidade de uma prática reflexiva, presentes nos trabalhos de Dewey (1979), como precursor da abordagem reflexiva em que postula a favor do ensino como atividade prática, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, com o seu princípio pedagógico de aprender na ação e formar professores reflexivos.

Outra proposta, que tem tido repercussão na formação de professores a respeito da prática docente, encontramos no pensamento de Schön (1987), que vem propor uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na “[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Schön (1987) propõe um novo conhecimento para a prática que situe os problemas técnicos dentro da “[...] investigação reflexiva com metas para a exploração das peculiaridades do ‘pensamento prático’ do profissional, o pensamento que este ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 368). Para Schön, as situações do dia a dia na sala de aula são solucionadas por um processo de reflexão na ação, que para ser compreendido implica entender três conceitos diferentes: conhecimento na ação,

sobre a ação e sobre a reflexão; a esse movimento, o autor denominou de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Como podemos perceber, a palavra de ordem no contexto de formação de professores e de ensino é “reflexão”. Centrada em todos os discursos, quando se fala em ensinar e aprender. Sabemos que todo ser humano pensa e reflete, conforme já colocamos. Mas, a nossa leitura se volta para a “reflexão” como a ação de voltar atrás, um pensamento que se volta sobre si mesmo e sobre nossas próprias ações, o que fazemos e porque fazemos, no sentido de reconstrução de nossas ações e projetá-las para o futuro.

É nesse sentido que buscamos compreender o ato de refletir a prática docente, pois, ao se perceber sujeito do processo sociocultural como aquele que faz parte, sente e age na prática para construir e reconstruir seu fazer pedagógico, ao adentrar-se no movimento de internalização (externo e interno do psíquico), para a elaboração do pensamento reflexivo-crítico, sendo capaz de refletir criticamente ao dar-se conta dos seus pressupostos teórico-metodológicos e propósitos do ensinar e do aprender, estando disponível para analisar outras perspectivas de alternativas de interpretação da realidade.

Libâneo (2002) conceitua reflexão como o processo de auto-análise sobre as nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo e com os outros. E comenta:

Não é inútil recorrer à epistemologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria ‘reflectere’ – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprio (LIBÂNEO, 2002, p. 55-56).

E ainda, Pérez Gómez citado por Libâneo escreve:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a

inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (LIBÂNEO, 2002, p. 56).

Nesse sentido, o professor como indivíduo racional e reflexivo, concebe o processo de ensino e de aprendizagem uma realidade em movimento, porque essa realidade ganha sentido com o agir humano, numa relação de trocas de conhecimentos, experiências, sentimentos e afetos nas relações sócio-históricas-culturais.

Ibiapina (2004, p. 63) nos chama atenção para a utilização exagerada do termo reflexão nos contextos educacionais, tendo em vista que não se tem critérios de aplicabilidade ao conceito, “[...] já que, por detrás do *slogan* da reflexividade, existem vastas e diferentes perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação escolar e a ordem social”. Para a autora, a maioria dessas perspectivas usa o “[...] termo para evoluir a qualidade da reflexão, ou para criticar o contexto social e institucional em que os professores estão inseridos” (IBIAPINA, 2004, p. 63).

Muito se tem falado em reflexão no meio educacional. Neste último enfoque, apresentamos uma reflexão, em que “[...] o conhecimento é um processo dialético, se constrói num diálogo, tanto com a situação quanto com os pressupostos que orientam sua ação nesse cenário concreto” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 372).

A reflexão discutida neste enfoque ultrapassa as concepções de Schön, embora se apóie em suas contribuições, sobre reflexão na ação, mas designa uma reconstrução dialética da atividade docente que contribua com o seu desenvolvimento, adentrando nas condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento e sua ação com possibilidades de limitações teóricas e metodológicas (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

1.2.3.1.4 Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social

Essa perspectiva de reconstrução social se baseia na idéia de que o ensino é uma atividade crítica, prática social permeada pela ética organizada e sistematizada ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Nas palavras de Pérez Gómez, o professor é

[...] considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto ao contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

Como indicação dessa ampla perspectiva, podemos citar propostas que falam da necessidade de desenvolver na escola e na aula a consciência social do cidadão, na intenção de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Entre estas, encontramos as reflexões de Zeichner (1990); Smyth (1992); Kemmis (1987).

Considerando um ensino numa perspectiva crítica, propondo com clareza um processo de emancipação individual e coletiva para a transformação da sociedade, a escola, nessa abordagem, apresenta como objetivo desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social, tendo o professor como um intelectual além de educador, com visão crítica do seu compromisso profissional com propósitos de provocar nos alunos o interesse e o compromisso, também, crítico com os problemas sociais.

Dando continuidade ao pensamento dessa perspectiva, percebemos que, efetivamente, para a elaboração de uma prática baseada nesses ideais, considerada intelectual e autônoma, não meramente técnica, é necessário um processo de ação e reflexão individual (olhar para dentro de nós mesmos) e coletivo (parceria nas experiências com o outro), para aprender a ensinar, e ensinar porque aprende construindo e reconstruindo sua prática docente.

Entendemos que a conquista de um pensamento reflexivo-crítico se dá gradativamente, no contexto da prática escolar, porque ensinar requer reflexão,

requer elaboração do próprio pensamento, autonomia crítica, tomada de decisão, construção e reconstrução de ações educativas num movimento, simultaneamente, pela própria ação e reflexão na relação entre a teoria e a prática.

Isto se efetiva através de um permanente processo em construção de refletir criticamente, isto é, colocar-se no “[...] contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” (GHEDIN, 2002, p. 138). Pois, refletir criticamente não está simplesmente nos problemas pedagógicos, no âmbito da escola, na sala de aula, no individual, vai muito além destas situações, não podendo ser “[...] compreendido em contexto isolado, mas, no contexto das práticas sociais” (IBIAPINA, 2004, p. 70).

Segundo Ghedin (2002), um processo de reflexão crítica permitiria aos professores, numa ação coletiva, avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Portanto, o indivíduo, ao estar em relação com o outro, com o meio natural e social, e a reflexividade, sendo a capacidade própria do homem, lhe possibilitará um aprendizado em movimento constante do campo coletivo ao individual, e do individual ao coletivo (IBIAPINA, 2004). Nesse movimento dialético, o indivíduo cresce intelectualmente, consciente de suas ações para tornar-se um homem novo (processos intrapsicológicos), se transformando com capacidades de melhorar suas condições de existência, com possibilidade de construção coletiva.

Nossa intenção é de construirmos novas perspectivas para o ensino, a partir dos aportes teóricos por nós discutidos, os quais nos dão suportes para acreditar numa mudança de postura metodológica, partindo da construção do pensamento reflexivo-crítico do professor.

Nesse sentido, estamos considerando a reflexão crítica como base para a construção do pensamento reflexivo-crítico do professor. Considerando que o movimento do pensamento auxilia na construção das funções mentais para formação da consciência e da auto-consciência, possibilitando ao indivíduo o ato de pensar, fazer e agir, conferindo-lhe a reflexão, um olhar para dentro de si mesmo, ao refletirmos e “[...] refratarmos os conteúdos externos, interpsicologicamente construídos, e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio-histórico” (IBIAPINA, 2004, p. 72).

Assim sendo, suponhamos que o professor, ao perceber-se nesse contexto de refletir sobre sua prática, enveredará por caminhos de pensamento mais elaborados na construção de uma prática transformadora, reflexiva e crítica.

1.2.4 Enveredando pelos caminhos do pensamento e da reflexão crítica

O esforço para incentivar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente da História, fez surgir a necessidade de compreender a dinâmica e as dificuldades pelas quais passa esse processo, no sentido de se buscar estratégias que orientem o professor para que ocorram mudanças qualitativas nesse complexo que denominamos de ensino e de aprendizagem.

Para Pérez Gómez,

Ensino é o processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atividades e dos comportamentos dos alunos(as), provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 70).

Uma observação atenta sobre o ato de ensinar, segundo o autor, conduz a uma transformação crítica das práticas pedagógicas, a um encaminhamento metodológico que prioriza uma forma de ensino que provoca visão crítica, buscando as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais.

Parafraseando Vigotski (1998), ao ensinarmos numa visão histórico-cultural, podemos ter uma aprendizagem de construção e reconstrução de conhecimentos através da qual são aprendidos os modos de atividade e de interação, sob condições de orientação, mediação em situações formais de ensino transformados em conhecimentos científicos.

Não basta buscarmos metodologias, criarmos parâmetros e propormos métodos que ajudam a orientar o desenvolvimento do professor. A questão mais premente é a necessidade de compreendermos a natureza do desenvolvimento do pensamento humano nas mais variadas formas e níveis que abrangem processos e procedimentos mentais, podendo-se distinguir diversas modalidades que poderão auxiliar na difícil tarefa de ensinar.

A prática do professor representa o eixo central nesse processo, uma vez que a partir dela e dos problemas que emergem na sala de aula, o conhecimento teórico se torna significativo enquanto instrumento primordial na reflexão do seu fazer pedagógico. Acreditamos, de acordo com Giordan e Vecchi (1996, p. 104), que “[...] os obstáculos à aprendizagem não são nem evidentes nem transparentes. Devem ser inferidos a partir dos elementos observáveis dos quais se possam dispor ou que seja eventualmente possível provocar [...]”.

Nesse sentido, uma das ações básicas do professor é procurar estabelecer uma relação entre as representações mentais que o aluno traz com os novos conhecimentos adquiridos a partir do contexto educacional para a concretização de uma melhor aprendizagem.

Torna-se necessário repensar a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de que esse público ágil e ávido por informações seja plenamente atendido e orientado. O novo educador deve estar consciente de uma série de mudanças, dentre elas, levar para a escola a cultura da comunidade e voltar a prática para a formação total do aluno. Assim, a forma dialética de pensar ajuda a dar conta do movimento real. Não é que o pensamento deve ser artificialmente dialético; é porque a relação do homem com a realidade é dialética, que o pensamento deve sê-lo, para poder melhor se apropriar dela.

As escolas exigem profissionais em constante processo de atualização e de renovação de conceitos pelas mudanças rápidas e crescentes de conhecimentos relevantes à prática profissional. A aprendizagem é voltada para o trabalho em equipe e requer uma postura flexível e criativa para uma prática escolar voltada para formação de imagens, representações, idéias, juízos e conceitos.

Ao lançarmos um olhar reflexivo sobre a realidade do ensinar e do aprender, procuramos buscar pontos de aproximação entre o desenvolvimento do pensamento humano e sua relação com as práticas pedagógicas na construção de saberes, que

se desenvolve por meio de função sócio-histórico-cultural numa situação de ação, agir – vivências e experiências do indivíduo, a construção do pensamento.

Nas palavras de Rubinstein:

O pensamento põe em relação mútua os dados sensíveis e perceptivos, confronta-os, compara-os e diferencia-os, descobrindo conexões e mediações ou intervenções. Mediante as relações que existem entre as qualidades sensíveis imediatas que se apresentam nas coisas e nos fenômenos, descobre nestas novas qualidades abstratas não manifestadas pela sensibilidade imediata. Encontra conexões e relações recíprocas, capta a realidade nestas conexões e chega dessa maneira a um conhecimento mais profundo de sua natureza (RUBINSTEIN, 1973, p. 127).

É importante conhecer a natureza do desenvolvimento humano nos aspectos teórico e prático, suas leis de desenvolvimento num movimento dialético para compreender as vias evolutivas, despertando interesse ao processo prático pedagógico dos educadores.

O grande questionamento que se coloca é como os professores deverão atuar para que os alunos adquiram as habilidades necessárias a sua formação cultural, tornando-os cidadãos e profissionais competentes e responsáveis, destacando-se suas funções, através de um conhecimento multidisciplinar.

A atuação dos professores vai acontecer no momento em que ele oportunizar o aluno a estabelecer relações e conexões entre os objetos, para que possa comparar, analisar, sintetizar e generalizar num movimento que segue do individual ao geral, e do geral ao individual, numa atividade prática. Dessa maneira, a partir de atividade cognitiva teórica, numa relação com a prática, o pensamento está estreitamente vinculado à atuação em que “[...] o ser humano conhece a realidade ao influir ou atuar sobre ela. Compreende o mundo, modificando-o” (RUBINSTEIN, 1973, p. 130).

Nas palavras do autor, o homem conhece a realidade, passa a fazer parte desta atuando, construindo e reconstruindo conhecimentos em um movimento dialético entre pares por meio da linguagem e de materiais em busca de transformações dessa realidade.

O mundo moderno, em amplo processo de mudança, exige profissionais que invistam em sua formação, em termos de conhecimentos e de habilidades, que lhes permitam agir na sociedade. Ao professor, cabe a função de ajudar seus alunos a se tornarem aprendizes de sucesso durante toda a vida, redimensionado a cultura e meio sócio-histórico.

Com esse intuito, é necessário pensar - estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar para a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processos cultural e historicamente mediados pela prática docente.

Para Ronca (1995, p. 51), esse trabalho de “pensar” não acontece unilateralmente, mas na proporção em que o professor estiver preparado para “[...] pensar com os alunos, mais do que apresentar conteúdos prontos, questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivo; criticar a ciência, mais do que sabê-la de cor; fazer ciência, mais do que passá-la pronta”.

Para o autor, depende da relação que o professor estabelece com a ciência e como se utiliza dela para a formação e o desenvolvimento do pensamento de seus alunos.

Com esse propósito, optamos por investigar, em primeiro lugar, como a professora pensa, planeja, como ela compreende o processo de ensino e de aprendizagem da História. Vale salientar que compreendemos que o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico é possível em qualquer área do conhecimento.

A opção pela professora ALICE se deve ao fato de sua adesão, interesse e disponibilidade para a investigação que realizamos, conforme já colocado.

Um(a) professor(a) que reflete criticamente sua prática em sala de aula, bem como as conseqüências daí advindas, provavelmente terá maiores possibilidades de promover ações direcionadas ao desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

O ato de refletir está presente na dinâmica da prática de ensino, muito embora haja diferenças e ambigüidades quando se trata de definir precisamente o que se concebe como pensamento reflexivo, reflexão e ensino reflexivo, muito utilizado entre os pesquisadores e formadores de professores. Pelo que observamos, o conceito mesmo de reflexão não se encontra suficientemente esclarecido.

Embora compreendamos o quanto é difícil o ato de reflexão, uma vez que ele perpassa por uma interiorização, um olhar “para dentro” de si mesmo ou do sistema, ou ação da qual se faz parte, percebendo se o que buscamos foi realmente atingido. Refletir sobre o fazer pedagógico transcende a ação. Saber agir, assumindo, na prática, os compromissos, as atitudes, corrigirem erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pode aprender com as ações passadas, é faceta do pensamento reflexivo.

Neste contexto, é preciso, então, conhecer-se e saber o que o indivíduo sabe, ações estas que constituem a essência da ética, que, por sua função reflexiva, interpreta, perscruta, compara, pondera e integra a razão, com sensibilidade e equilíbrio.

Ibiapina e Ferreira (2003) atestam que os usos do ato de refletir criticamente no aperfeiçoamento das atividades escolares exigem adoção de uma postura crítico-reflexiva, tendo por base o conhecimento para investigar, explicitar e questionar os conteúdos sociais e culturais, seus pressupostos e fundamentos sobre a própria compreensão do seu trabalho, suas práticas e sua situação de trabalho.

Nessa perspectiva, Kemmis, citado por Ibiapina e Ferreira (2003, p. 73), enfatiza que a reflexão crítica não se limita apenas ao “[...] pensamento crítico, mas envolve um processo de auto-análise que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante da atividade social”.

Sendo a reflexão um processo de auto-análise, deve ser planejada e organizada e, como tal, precisa se alimentar da inquietação da pesquisa, da disposição para o diálogo, do equilíbrio no juízo e da noção da complexidade da realidade, sempre incentivada pela dúvida e pelo espírito crítico (BOBBIO, 1977), como também, levar em conta, permanentemente, uma realidade cotidiana impregnada de crenças e expectativas, assim como os critérios de julgamento e a realidade social e política.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26):

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com

métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 260).

Nesse contexto, percebemos o pensamento reflexivo ser fundado na ética, parâmetro imprescindível para o juízo crítico das nossas ações na sociedade, a partir de uma análise de nossas interações e ações a serem cultivadas e que necessitam de condições favoráveis para o seu desabrochar, pois, como capacidade mental, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se.

Quando destacamos pensamento reflexivo como capacidade mental que possibilita refletir sobre a prática docente, enfatizamos a reflexão crítica como processo mental que estrutura o pensamento para solucionar um problema, estabelecendo relações entre as coisas, ou seja, objetos, concebendo-os como um todo. Nesse sentido, o sujeito o expressa em palavras, ao reconstruí-lo de modo a buscar a análise e a síntese como uma compreensão plena e verdadeira do pensamento reflexivo-crítico.

Nas palavras Rubinstein, a análise é:

A decomposição mental de um objeto, de um fenômeno ou de uma situação, assim como a elaboração dos seus elementos, partes componentes, ou aspectos; através da análise abstraímos os fenômenos das suas relações fortuitas e intranscendentes em que, por vezes, se apresentam à nossa percepção (RUBINSTEIN, 1973, p. 55).

Análise está sendo entendida aqui como o ato de decomposição de um todo para encontrar, em meio às especificidades, um princípio geral da capacidade de generalizar, para depois reuni-lo, ou seja, a síntese sob a égide de um novo conhecimento, qualitativamente diferente.

O pensamento reflexivo-crítico, portanto, implica em encontrar um princípio geral, em cujo processo subjaz uma tomada de consciência ao lado da capacidade de generalização.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico pelo professor se revela promissor e indiciário de uma organização do processo de ensino e de

aprendizagem antenado com a aprendizagem do aluno. Dito de outra forma, o pensamento reflexivo-crítico se dá no processo de construção mental de atividades sócio-culturais, elaboradas pelo indivíduo por réplicas na significação das trocas com os interlocutores no movimento interativo, assumindo ou recusando os conceitos organizados e transformados nos processos de construção de significados, nos permitindo pensar de forma cada vez mais complexa (VIGOTSKI, 1998).

Em decorrência, fazemos nossas próprias interpretações, comparações, generalizações por meio da internalização que, para Vigotski (1998, p. 76), “[...] é a reconstrução interna de uma operação externa que envolve sempre uma atividade interpessoal”. O outro é um parceiro do eu em seu processo de desenvolvimento e em suas diferentes formas de apropriação do mundo; isso implica a reconstrução ao nível do sujeito, de forma pessoal. É um processo intrapsicológico em que o indivíduo constrói/reconstrói o seu pensamento por meio da reflexão, da análise e da síntese.

Trazendo essa discussão para a sala de aula, principalmente para o ensino da História que, por ser uma disciplina que dá margens para despertar no indivíduo o senso crítico, vislumbra a possibilidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora com vistas ao desenvolvimento do seu pensamento.

Faz-se necessário refletirmos sobre o pensamento reflexivo-crítico da professora, que na maioria das vezes é moldado por paradigmas que surgiram e surgem ao longo da história da ciência, e que servem de referência para as práticas escolares, impedindo, muitas vezes, a compreensão de que é necessário repensar, refazer, ou melhor, refletir criticamente ação docente.

1.2.5 O ato de pensar: quem pensa abre portas e janelas e sai de si e se vai para o campo e se veste o processo de pensar

A experiência vivida em parceria com professores (as) e estagiários (as) no período de 1983 a 2002 balizou uma longa trajetória, entre as docências do curso Magistério, em escolas públicas: Centro Educacional José Augusto – CEJA – e Escola Estadual Prof^a Calpúrnica Caldas de Amorim – EECCAM - e o curso de Pedagogia – CERES – UFRN, no período de 2002 a 2004, consolidando-se em

orientações teórico-metodológicas ofertadas em nível de Formação Médio e Formação Superior Inicial de Professores para o ensino dos anos iniciais do fundamental, da Educação Básica. A partir desta experiência, surgiu a curiosidade em pesquisar sobre a construção do pensamento reflexivo e crítico no professor, sobretudo, o ato de pensar, refletir e analisar sua prática escolar.

Nesses períodos, evidenciamos a efervescência das políticas públicas voltadas para as mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, o qual passava por momentos de transição na renovação das estruturas educacionais, tornando-se veracidade da outorgação e a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino proposto no artigo 22 dessa lei, “[...] assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 13) por meio de uma ação consistente, estando mobilizada para uma nova postura metodológica.

A despeito de todo o avanço das pesquisas em educação, da ciência e da tecnologia, nossas aulas mais se assemelham a modelo ou receitas do início do século XX, tendo como perspectiva metodológica dominante a exposição, a exercitação e a memorização com base única na aplicação do programa do livro didático como se fosse recurso exclusivo ao ensino.

O desejo de mudar a realidade da prática escolar é pertinente. No entanto, ainda observamos na escola uma prática meritocrática, classificatória, que, se não exclui por meio de reprovações, exclui por uma aprendizagem insuficiente. Isso torna-se complicado, pois, ao longo da história do processo de ensino e de aprendizagem, esteve presente uma prática escolar que não favorece a preparação para o exercício da cidadania, para a reflexão, para a análise, enfim, para o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades próprias do ser humano.

É tempo de mudar! Sonhar com uma prática escolar na qual o professor oportunizará condições para que o aluno tenha possibilidade de se tornar agente transformador do seu meio, construindo e reconstruindo seu conhecimento, a partir de suas vivências. Assim, no aprendizado escolar devem ser oferecidas “ferramentas” (conhecimentos resultantes da integração entre o meio natural e o social do qual o aluno participa e que permitem resolver os problemas vitais do dia-

dia) e “brinquedos” (são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma), como propõe Alves (2007, p. 49).

As nossas escolas ainda continuam sendo palcos de abandono, desmotivação, agressividade e indisciplina, como bem expressa Alves (2007, p. 48): “Há escolas que são gaiolas. E há escolas que são asas, que existem para dar aos seus alunos a coragem de voar”. Nas palavras do teórico, existem escolas atreladas às concepções tradicionais, com crianças “pássaros” engaiolados sob controle e outras que mudaram e/ou renovaram seus estilos de ensinar e de aprender, oportunizando o educando a adequar o caminho da aprendizagem ao que ele traz consigo, dando-lhe “coragem de voar”, isto é, de encorajar e crescer intelectualmente.

É partindo destas argumentações que cabe ao professor perceber que cada indivíduo é único, que difere do outro em suas experiências, no seu pensar. O ato de pensar é dependente de qualquer influência do aprendizado escolar, portanto, não se ensina ninguém a pensar, o que se pretende é oportunizar, na escola, situações novas de aprendizado em que o aluno irá confrontar com os conhecimentos já adquiridos e ter maior facilidade de compreensão do mundo, para, assim, construir o pensamento.

Quando nos reportamos ao pensar, a discussão se realizará em torno de aportes teóricos de Vigotski (1998, 2001); Rubinstein (1973); Schön (2000); Ghedin (2002); Sacristán (2000); Charlot (2002); Pimenta (2002); entre outros, que privilegiam o pensamento e a reflexão crítica do professor no ato de ensinar e aprender para pensar, refletir e analisar o cotidiano de sala de aula, principalmente, no ensino da História.

1.2.5.1. Processo mental na visão de Rubinstein, Linblinskaia e Vigotski

Os estudos de Vigotski (1998, 2001); Rubinstein (1973); Linblinskaia (1979) têm refletido acerca da construção do pensamento no indivíduo, fortalecendo a idéia de que o ato de pensar se constrói, pois, com base em experiências individuais, nas trocas e interações entre pares, a partir de uma situação problema, que busca encontrar solução, concebendo o sujeito como um ser ativo, a construção do seu

pensamento se dá de acordo com o seu ambiente histórico e social. Decorre daí a compreensão de que o pensar se desenvolve não somente na ação, na atividade prática, mas socializando as idéias e formulando conceitos para resolução de questões ao iniciar o processo mental.

Todo processo mental é, por sua estrutura, um acto orientado para a solução de uma determinada tarefa ou de um determinado problema. Este problema atribui uma finalidade à actividade mental do indivíduo, a qual está vinculada às condições em que o problema se apresenta. Todo o acto mental de um indivíduo é derivado de um motivo qualquer. O factor inicial do processo mental é, em regra a situação problemática. O homem começa a pensar ao sentir a necessidade de compreender. O pensar começa normalmente com um problema ou com uma questão, com algo que despertou a admiração ou a confusão, ou ainda com uma contradição (RUBINSTEIN, 1973, p. 140).

Portanto, o pensar abre possibilidades para o indivíduo compreender o problema em que está inserido e buscar soluções para encontrar respostas às suas necessidades e/ou dificuldades, sejam elas: emocionais, cognitivas, sociais, entre outras.

O homem, ao sentir a necessidade de compreender o mundo, busca o conhecimento, o saber, através do pensar, agindo sobre a natureza e sobre a sociedade, criando, através das mudanças nelas provocadas por ele, novas condições para sua existência. É esse pensar que conduz a formação de operações no processo mental para resolver determinada situação problema. Logo, o pensamento passa por “[...] múltiplas operações, tais como a comparação, a análise e a síntese, a abstração e a generalização” (RUBINSTEIN, 1973, p. 154).

Para Rubinstein (1973), o pensamento é a função mental que produz conhecimentos de forma consciente, recorrendo a múltiplas operações, como a comparação, a análise e a síntese, a abstração e a generalização para resolver um problema.

Segundo o referido teórico,

O pensamento põe em relação mútua os dados sensíveis e perceptivos, confronta-os, compara-os e diferencia-os, descobrindo conexões e mediações ou intervenções. Mediante as relações que existem entre as qualidades sensíveis imediatas que se apresentam nas coisas e nos fenômenos, descobre nestas novas qualidades abstratas não manifestadas pela sensibilidade imediata. Encontra conexões e relações recíprocas, capta a realidade nestas conexões e chega dessa maneira a um conhecimento mais profundo de sua natureza (RUBINSTEIN, 1973, p. 127).

O pensamento, sendo movimento e atividade, não cessa e, se processa dialeticamente, isto é, entre termos polares, opostos como: absoluto e relativo; abstrato e concreto; imediato e mediatizado; indução e dedução; análise e síntese. Esses opostos estão indissolúvelmente ligados, designando momentos do pensamento.

O movimento do pensamento não está desvinculado da atividade prática humana, pois “[...] o pensamento desenvolve-se na atividade laboral como operação prática” (RUBINSTEIN, 1973, p. 131). Podemos inferir, portanto, que o pensamento também se desenvolve na busca por soluções para problemas que surgem na sua vida. Desse modo, o pensamento vinculado à atividade, é um processo que se constrói num movimento dialético entre todas as funções mentais superiores, passando do “[...] individual para o geral, e do geral para o individual, do fenômeno à essência e desta ao fenômeno” (RUBINSTEIN, 1973, p. 132).

Nesse sentido, compreendemos que as operações mentais, tais como análise, síntese, comparação, generalização e sistematização, compreensão e solução de problemas são processos cognitivos essenciais para o desenvolvimento das funções mentais.

Segundo Vigotski (1998), a aquisição de um sistema lingüístico reorganiza, pois, todos os processos mentais. A palavra dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Além de indicar um objeto do mundo externo, ela também especifica as principais características percebidas e as relaciona em determinadas categorias. Daí a importância da linguagem para o pensamento, “[...] a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem” (VIGOTSKI, 1998, p. 172).

É preciso entender e trabalhar o pensamento como um processo de múltiplas operações mentais e compreender que se chega à generalização por meio da linguagem, a qual tem papel mediador no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, podemos dizer que o pensamento, ao realizar suas operações mentais passa por um processo vinculado entre si e funde uns nos outros. A esse processo, chamamos de “[...] mediação, isto é, a descoberta de nexos e relações cada vez mais objetivas” (RUBINSTEIN, 1973, p. 154). Para melhor compreensão de como se dá a atividade mental do indivíduo por meio das relações sociais recíprocas no ambiente prático-social, no qual o indivíduo se converte em ser pensante, consciente, descrevemos, segundo Rubinstein (1973):

a) A comparação confronta entre si as coisas e os fenômenos assim como as qualidades, descobrindo a sua identidade ou diferença. O comprovar nas coisas ora na identidade, ora as divergências, leva à sua classificação. A comprovação é, talvez, a forma mais primitiva do conhecimento. A identidade e a divergência, categorias fundamentais do conhecimento através do pensamento aparecem como relações externas. O conhecimento mais profundo exige a descoberta de nexos internos, de leis e propriedades essenciais: a análise e a síntese. b) A análise é a composição mental de um objeto, de um fenômeno ou de uma situação, assim como a elaboração dos seus elementos, partes componentes, ou aspectos: através da análise abstraímos os fenômenos das suas relações fortuitas e intranscendentes em que, por vezes, se apresentam à nossa percepção. c) A síntese reconstrói o todo desmembrado pela análise, descobrindo os nexos e relações essenciais dos elementos que por ela foram isolados (RUBINSTEIN, 1973, p. 155).

Quando se dá o processo de análise, ocorre a composição mental de um fenômeno ou de um problema a ser solucionado pelo indivíduo. A síntese, por sua vez, tem a função de compor, de compor cada um dos componentes, quer dizer, analisando e sintetizando. O pensamento passa a uma representação de conceito ou idéia, na qual analisa os seus elementos essenciais e descobre sinteticamente as essenciais relações do todo (RUBINSTEIN, 1973). Após a análise e a síntese, aparecerem no campo da atuação, o teórico afirma:

A análise teórica precede a análise prática das coisas na ação, que são decompostas para fins práticos; e a síntese teórica nasce da síntese prática da atividade produtiva do ser humano. A análise e a síntese convertem-se então em operações do processo mental teórico (RUBINSTEIN, 1973, p. 155).

Desse modo, é necessário enfatizar a importância da concepção de pensamento para uma maior compreensão no processo educativo, de modo a priorizar o pensamento reflexivo-crítico no professor. Tomemos como referência Rubinstein (1973), um dos teóricos que dará sustentação aos nossos argumentos sobre pensamento, ao postular que:

Todo o pensamento se elabora na generalização. Passa sempre do individual ao geral, e do geral ao individual. O raciocínio é o decorrer, o desenrolar de pensamentos, descobrindo a relação que leva do particular ao geral e do geral ao particular. Pensamento é conhecimento mediato e generalizado da realidade objectiva (com base na descoberta de conexões, relações e intervenções) (RUBINSTEIN, 1973, p. 129).

Partindo desta concepção, entendemos que o professor, ao refletir sobre a sua prática pedagógica, passa por processos intelectuais em que amplia o conhecimento e aprofunda o próprio pensamento no momento que estabelece relações, conexões e intervenções na realidade em que vive, ou seja, momentos do cotidiano e essencialmente de sala de aula, ao deparar-se com situações conflitantes as quais exigem desse profissional tomada de decisões racionais para resolver o conflito, ou seja, a situação-problema na qual está envolvido.

É na prática que o indivíduo vai encontrar critérios para operar seu pensamento na solução de problemas, nas relações sociais com o outro, ao estabelecer relações e conexões dos conhecimentos já adquiridos, descobrindo, comparando, analisando e sintetizando, por meio de representações, conceitos, métodos e processos, como advoga Linblinskaia:

A solução encontrada significa para o indivíduo o estabelecimento de novas conexões, que formam o conteúdo dos novos conhecimentos

que adquiriu. O abrir e fechar de uma nova conexão, de uma nova associação, significa a resolução do novo problema colocado perante o indivíduo (LINBLINSKAIA, 1979, p. 261).

É no contexto da ação prática que o professor poderá proporcionar um ensino problematizador, para que o aluno possa realizar novas relações e fazer associações e encontrar respostas, ou seja, a solução do problema.

Para Linblinskaia (1979, p. 262), "[...] o processo pensante inclui distintas operações, por exemplo, a comparação, abstracção, concretização, etc. Cada uma delas é a expressão, de forma original, dos processos fundamentais: análise e síntese".

O professor, evidentemente, mediará o processo de ensino e de aprendizagem passando pelos processos de análise e síntese, nos quais o indivíduo terá a oportunidade de decompor e compor os conteúdos, e, assim, compreender o conhecimento de forma crítica.

Para que ocorra o ato de compreender, associar, formular novos conhecimentos e assim encontrar soluções para os problemas, Linblinskaia postula que:

A compreensão é o resultado do pensamento, o resultado da resolução dos problemas que se colocam perante o indivíduo. Compreender significa descobrir conexões, existentes objetivamente, que o indivíduo não viu antes; significa encontrar o que procurava tomar consciência do que antes não tinha sido descoberto. [...] a compreensão é precisamente o nascimento de uma nova associação (LINBLINSKAIA, 1979, p. 298).

Partindo do pressuposto de que o indivíduo compreende, elabora seus conhecimentos a partir de conhecimentos pré-estabelecidos, que são reorganizados e sistematizados, podemos dizer que este indivíduo realiza o ato de refletir, pois realizou operações mentais como analisar, comparar, explicar, sintetizar e generalizar, entre outras, elaborando o pensamento para a construção de conhecimentos por meio de novas relações e conexões, compondo, assim, o processo pensante.

Com essa compreensão, os professores devem, por exemplo, exercer uma prática orientada para a transformação do mundo físico e social. Tal prática exige desse profissional uma base teórica para examinar as formas de conhecimento humano, como processo formativo, construindo atividades cognitivas (sensação, percepção, representação, pensamento, entre outras) voltadas para o interesse em criar habilidades que desenvolvam o pensamento, mantendo uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento com base sólida.

Dessa forma, suponhamos que o pensamento reflexivo-crítico do professor, também, desenvolverá numa ação colaboradora por pares, ao trocarem experiências sobre os conhecimentos da área da História, entre outras áreas. A colaboração acena para a presença de um nível de desenvolvimento proximal sobre o qual incidem as estratégias de interação social a partir de diversos ângulos e perspectivas, constituindo as operações mentais em desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), para Vigotski (1998), é fundamental à compreensão das relações sociais no processo de ensino e de aprendizagem entre professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno, o eu/o outro, pois trata da

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O conceito de ZDP não se limita à aprendizagem infantil, é possível ser aplicado a diversas situações de ensino. Por exemplo, quando um indivíduo aprende um ofício e se apropria de conhecimentos, pode compartilhar com outro numa situação vivenciada pela mediação, num processo de aprendizagem. Quem aprende relaciona a nova informação com os conhecimentos prévios interpreta a própria experiência a partir dessa base, e se constrói redes de conhecimentos que capacitam para atuar em situações concretas do meio social.

Nesse sentido, tratamos de discutir as possibilidades de como o professor irá construir o pensamento mais elaborado, se utilizando da ZDP, de modo a criar o hábito do pensar reflexivo-crítico para as práticas do ensino da disciplina História.

Acreditamos que como mediador da aprendizagem, na somente dele próprio, procurará dialogar com colegas, trocando suas experiências, seus conhecimentos em momentos de planejamentos, e/ou atividades pedagógicas, como espaços educativos importantes e necessários para o processo do pensar reflexivo e crítico.

Vale ressaltar que o conceito de desenvolvimento proximal (ZDP) não está diretamente ligado às interações sociais no cotidiano da sala de aula, mas conduzirá outras situações de interações em que pessoas com mais experiências proporcionam às outras, instrumentos que irão possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências no processo em vias de desenvolvimento mental.

Buscando refletir sobre as contribuições desses estudos para o ensino da História, Prats revela que a História supõe:

O conhecimento, a análise e a explicação de uma totalidade social passada. Trata-se do conhecimento de uma trama complexa, dinâmica, em que os fenômenos estão entrelaçados dialeticamente. [...] a compreensão dos fenômenos históricos supõe o domínio de conhecimentos extremamente abstratos e a utilização de variáveis e relações que dificilmente podem ser isolados. O estudo da História, em toda a sua complexidade, supõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal (PRATS, 2006, p. 201).

Com essa compreensão, o pensamento reflexivo-crítico é resultante da construção e reconstrução do conhecimento social, cultural e historicamente produzido pela humanidade num movimento dialético. Mas, implica que esse pensamento seja permanentemente evoluído. O pensamento reflexivo, então, pode ser um caminho para se pensar sobre como são as coisas e, o pensamento crítico, um processo mais cauteloso e apurado para repensar o fazer pedagógico e avançar para uma mudança didática.

Prosseguindo com o nosso estudo daremos início na segunda parte as análises dos dados construídos no percurso da colaboração.

A prática é, por definição, reflexiva. Aprendemos com ela, e ela contribui para a reinterpretação de nossa experiência e história. A prática é inerentemente social e política

Stephen Kemmis

2 CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

2.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, traçaremos o caminho metodológico seguido para a realização de nossa pesquisa, qual seja investigar, refletir e analisar se a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem da História com base na relação temporal antes/depois contribui para desenvolver o pensamento reflexivo-crítico da professora do 3º ano do ensino fundamental.

Enveredamos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa pela possibilidade de “[...] estudar o conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2004, p. 22). Para o mesmo autor,

Sujeitos, com suas opiniões sobre um determinado fenômeno, traduzem parte de sua realidade; em conversas e discursos, os fenômenos são produzidos interativamente, e, assim, a realidade é construída; [...], portanto, a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas, construída por diferentes ‘atores’ (FLICK, 2004, p.43).

Nesse caminhar, buscando identificar o pensamento reflexivo-crítico da professora, nos aventuramos na investigação do tipo colaborativa, por apontar características cooperativas numa relação de parceria entre o investigador e o objeto investigativo, de modo a realizar o exercício da reflexão, da análise e da crítica.

Nesse contexto, procuramos refletir e analisar a postura metodológica da professora, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, para compreendê-la a partir da interação com os alunos no contexto de sala de aula. Consideramos que o sujeito pensa e reflete sobre a sua realidade, buscando dar sentido à ação, ao passar da sensação e percepção para o pensamento abstrato sobre seus atos, tomando consciência da realidade, e chegando à generalização. Ocorre, então, que houve um salto qualitativo, um processo de transformação e mudança, o que aponta para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Assim, para a concretização desse estudo, empreendemos a abordagem qualitativa, uma vez que não analisamos variáveis específicas do nosso universo, mas procuramos interpretar os depoimentos da professora, numa ação conjunta com elementos de mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, sendo um deles a investigação colaborativa.

Por apresentar características que propiciam à pesquisadora retomada, aprofundamentos e reconstrução do seu objeto de estudo ao longo da investigação, além de compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa para através deles, compreender o seu contexto, a presente investigação se insere no enfoque de uma pesquisa qualitativa, como já afirmamos anteriormente (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11), por contemplar “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Os estudos qualitativos, com base na perspectiva sócio-histórica, ao favorecerem os aspectos descritos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa é imprescindível à adesão dos partícipes. A respeito da pesquisa colaborativa, podemos afirmar que é um modo de ser de investigação que contribui para os professores tornarem-se livres, autônomos e reflexivos. Nas palavras de Ibiapina e Ferreira:

Essa nova maneira de produzir conhecimento, por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, é uma matriz de mudança tanto do contexto da sala de aula quanto de outros mais gerais, pois supera, principalmente, a prática corrente de que somos meros repetidores de conteúdos escolares inúteis porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura humana e não desenvolvem o aluno de maneira global (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 27).

Como podemos constatar, a pesquisa colaborativa está diretamente associada à construção do conhecimento e com a emancipação docente, pois os partícipes tornam-se parceiros do processo de pesquisa, do “[...] trabalho colaborativo e de sua dinâmica e relevância ao desenvolvimento profissional dos professores” (FIORENTINI, 2004, p.48).

Assim, se faz necessária à criação de espaços nos quais o processo colaborativo ocorra de forma reflexiva e analítica, no qual o professor dialogue, atribua sentidos – no caso particular desse trabalho, na área da História, como forma de compreender e interpretar acontecimentos – ao mesmo tempo em que promova o seu próprio desenvolvimento.

Na visão de Ibiapina e Ferreira (2005), a pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica nos permitiu a

[...] introdução de estratégias investigativas que auxiliem na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que fazemos e de que as opções empreendidas no nosso fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26-27).

Nesse sentido, realizamos um estudo acerca do pensamento da professora sobre a sua prática escolar, a partir da realidade de sala de aula, lugar propício para a construção e/ou reconstrução de conhecimentos através de interações entre os sujeitos envolvidos no processo, fato que contribui para o desenvolvimento de funções mentais que existem em vias de desenvolvimento – os modos de sentir, pensar, refletir, analisar e agir sempre em formação, e/ou em transformação.

Nessa perspectiva, recorreremos à investigação colaborativa, por desenvolver uma ação compartilhada, tendo em vista buscar meios para resolver os problemas que a prática nos impõe. A pesquisa colaborativa na ação conjunta contribui para a produção de conhecimentos e redinamização da prática escolar. Segundo Ibiapina e Ferreira (2005, p. 27).

Pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura da construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova, resultados de pesquisas externas de práticas investigativas sob o seu próprio controle (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 27).

A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica se encontra atrelada à superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos, razão pela qual essa categoria se coloca como ponto de reflexão docente. Dá necessidade de refletir sobre a prática escolar nasce o desejo de conhecer, descobrir, investigar e significar os conhecimentos, pois entendemos que o seu resultado poderá refletir na formação docente, na realidade da escola, bem como na realidade de sala de aula, na qual desenvolvemos a ação envolvendo todos os sujeitos, na suas diversidades, peculiaridades e parceria na situação de co-autores da pesquisa.

Sabemos que cada indivíduo é único, com características próprias que o diferem de seus semelhantes. Assim, cabe à escola se converter em espaços interativos, apropriados à preparação dos alunos, o que pressupõe ajudá-los a aprender, a questionar, a pesquisar, a se interessar por diferentes assuntos, a aumentar o seu grau de compreensão e reconstruir seus conhecimentos para utilizá-los em seu cotidiano.

Conhecer, pois, as práticas pedagógicas com enfoque voltado para o ensino da História, de modo que viesse a favorecer a construção do pensamento reflexivo-crítico, nos levou a realizar essa investigação por entender que essa é também uma das funções da escola e dos professores nos dias atuais. Acreditamos que a colaboração deve estar presente no cotidiano da escola, como forma de possibilitar uma ação mais eficaz, na qual as ações interativas contribuam para o desenvolvimento dos processos cognitivos de seus participantes, através das negociações, das trocas de materiais, observações, construções e reconstruções de conhecimentos.

Para tanto, optamos por um referencial teórico baseado na perspectiva sócio-histórica, particularmente nos trabalhos de Vigotski (1998, 2001), já colocado, que nos apresenta um significado da interação social e da colaboração do outro no processo de desenvolvimento, a partir das vivências e experiências do indivíduo.

Apoiamo-nos também, nas propostas de Kemmis (1987), nas quais podemos perceber o valor da reflexão crítica na prática docente, ao envolver o processo de auto-avaliação, o que, provavelmente, implicará numa melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Kemmis (1987, p. 75) afirma: “Reflexão é o processo de auto-análise que insere o sujeito dentro de um quadro de ação na história da situação, como participante da atividade social”.

Nas palavras do referido teórico, a reflexão deve estar presente na relação entre os domínios individual e social, num contexto de investigação, na qual os participantes buscam compreender a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem e estabelecem mudanças na ação docente a partir da construção e reconstrução dos significados. Esse movimento implica no processo de reflexão do professor sobre sua própria prática e si mesmo projetando-se para o futuro.

Ângulo, citando Kemmis, expõe algumas das interpretações do conceito de reflexão:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos;
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales;
3. La reflexión ni es independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares;
4. La reflexión ni es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social;
5. La reflexión ni es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social (ANGULO, 1990, p. 76).

Ao lançarmos um olhar reflexivo sobre a realidade da sala de aula, procuramos buscar pontos de aproximação entre o pensar crítico e analítico da professora e o ensino e a aprendizagem da disciplina História, como tentativa de compreender se a estruturação dos conteúdos da disciplina História.

Procuramos observar as aulas atentamente, numa relação colaborativa, notificando as passagens dialógicas, como produto das relações sociais entre professora e alunos com o objetivo de perceber seu processo de transformação e mudança, portanto, o seu aspecto histórico. Para Vigotski:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. O método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 1998, p. 85-86).

Segundo o referido teórico, o processo histórico implica também um caráter de mudanças nas funções psicológicas do indivíduo em relação ao meio em que vive e suas modificações. Resulta em uma aprendizagem significativa do contexto social dinâmico ao transportar o ensino e a aprendizagem para uma ação transformadora, compreendendo “[...] o verdadeiro caráter que tem a disciplina História como uma ciência em construção” (PRATS, 2006, p. 204).

A nossa compreensão aponta para a perspectiva que reflete sempre o olhar, que se tem das questões a serem estudadas, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário tentar ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Assim, chegamos ao entendimento de que método não é algo que paira sobre nossas cabeças, e nem complexidades da consciência em estruturar um aprofundamento maior na descrição do fenômeno que revela o seu aspecto exterior, o fenótipo, mas o mergulho na questão ao dizer que esta se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo.

Nas palavras de Wachowicz:

O método é a mediação entre o pensamento e o objeto: enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto, desenvolve-se o método. Não existe, portanto o método sem objeto, cuja natureza define a natureza do próprio método científico (WACHOWICZ, 1991, p. 40).

Nessa compreensão, buscamos apoio em Bogdan e Biklen (1994) para compreender e tecer a investigação indo a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central. Mantermos contatos é de suma importância para familiarizarmos-nos com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados.

2.1.1 Em busca das condições institucionais para a realização do estudo investigativo

A pesquisa teve início em agosto de 2006 quando mantivemos contatos com algumas escolas públicas (estadual e municipal), realizando reuniões e apresentando a nossa proposta de investigação colaborativa. A caminhada em busca da empiria não foi fácil, pois os professores não apresentavam disponibilidade e, quando explicávamos a metodologia que seria adotada, os educadores recuavam, não aceitando a proposta de serem filmados.

Inicialmente, o nosso objetivo era realizar a pesquisa em 02 (duas) turmas de 4º ano do ensino fundamental, com intuito de investigar a construção do pensamento reflexivo-crítico nos professores e alunos. Como base empírica, nos situaríamos em duas escolas localizadas em bairros diferentes da cidade de Caicó-RN, por termos nos deparado com limitações e situações difíceis no processo pedagógico da disciplina História, nas referidas escolas. Em função do número de alunos e do tempo limitado, optamos por trabalhar com uma professora apenas.

Outro fator que nos levou a realizar a pesquisa apenas com uma professora foi à resistência, e por que não dizer a indiferença como esses professores recebiam as nossas propostas. Mas, todos os descasos foram estímulos positivos para não desistirmos e sim buscarmos novos espaços para partilhar as nossas inquietações e angústias, com o propósito de construirmos através do ensino e da aprendizagem da História, uma educação melhor, pois a educação é um constante processo de modificação.

Foram várias as visitas às escolas, realizando reuniões esclarecendo o desenvolvimento do processo investigativo, bem como dúvidas, solicitando sugestões e a adesão do grupo e/ou professor no sentido de normalizar a constituição de partícipes ou partícipe. Essa caminhada foi árdua por não encontrarmos a adesão a esse processo, o que dificultou e retardou a pesquisa. Somente após havermos visitado e interagido com professores de 04 (quatro) escolas públicas, é que, finalmente, na visitação à quinta escola, encontramos apoio de uma professora que se colocou à disposição para a realização do nosso projeto de pesquisa.

Não foi fácil, pois os(as) professores(as) argumentavam não estarem dispostos a participar, ou simplesmente não aceitavam, uma vez que suas aulas seriam filmadas, por vídeo gravação em sala de aula. Foi uma verdadeira garimpagem em busca da adesão, ou melhor, co-participação para juntos realizarmos o estudo.

Após várias explicações para abordagem do tema e da metodologia do processo investigativo, finalmente foi aceito o modelo que apresentamos, qual seja o citado por Bartomé (1986), que contém os seguintes passos:

1. A partir de um problema concreto, vivido pelos professores, se têm a intenção de sistematizar, de alguma forma, as dificuldades surgidas a partir do recolhimento dos dados, dentro de um contexto determinado.
2. A equipe discute e elabora categorias básicas, que permitam sintetizar e comparar os dados que se vai obtendo ao longo do tempo.
3. Acumulam-se evidências empíricas sobre as questões estudadas por meio da utilização de diversos procedimentos de coleta de dados.
4. A interpretação dos resultados pela equipe permite enriquecer a visão do problema ao tempo em que pode significar processos de trocas de mentalidade e formas de atuar dos participantes.
5. Estabelecem-se regularidades e relações entre os dados observados.
6. Sucessivos exames permitem garantir as relações descobertas (que podem gerar e expressarem-se em forma de hipóteses).
7. Finalmente, pode obter-se certa estrutura de generalização, dentro desse contexto, que possibilite a elaboração de teorias, facilitando, portanto, propostas de solução e trocas no âmbito educativo (BARTOMÉ, 1986, p. 64).

A nossa opção pela proposta de Bartomé (1986) se deve ao fato de a pesquisa ter pontos em comum com o teórico, pois a necessidade de sua realização aconteceu a partir de experiências por parte da pesquisadora, que vivenciou situações desta natureza; e pela co-participante também expressar a sua disponibilidade em aderir à investigação na reunião com as professoras da escola, quando, após momentos de silêncio, afirmou:

É preciso aderir à pesquisa, pois faz parte do processo educativo, e que é de suma importância para a docência o ato de pesquisar. A minha turma está a sua disposição, podemos realizar a pesquisa, pois só trará benefícios e crescimento para o processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente a escola e nós ganharemos com a escolha feita pela professora. Conte comigo! (ALICE, 2006a).

Então, diante da fala da professora, as demais ficaram surpresas pela sua atitude, não por ela ter aceitado, mas pelo fato delas não aceitarem outros profissionais que não são do quadro da escola. Algumas professoras têm a idéia de que nós, pesquisadores, iremos vigiá-las. Como disse a professora do 4º ano: “Não me sinto bem com alguém me observando. [Pausa] Nós não gostamos de estagiárias”.

Diante daquela realidade não desistimos do desafio. Mostramos o valor de se pesquisar, principalmente quando se trata de um trabalho conjunto, coletivo, sério, apesar das indiferenças apresentadas naquela reunião. Como aborda Bartomé:

O êxito da investigação colaborativa depende de uma série de condições: clima escolar, recursos, formação (uma das idéias reiterativas na investigação colaborativa por que o seu êxito depende das características e habilidades da equipe de investigadores. A formação deve ter uma orientação dobrada: para a aquisição de competência e para o desenvolvimento e amadurecimento pessoal e grupal) e a relação com o processo (BARTOMÉ, 1986, p. 67).

Como já dispúnhamos de uma partícipe, demos início à investigação, contando, também, com apoio da direção e supervisão da escola. Marcamos o primeiro encontro com a professora, para o dia 26 de agosto de 2006 (sábado), já que ela não podia se encontrar conosco em dias úteis, pois trabalha noutro

município vizinho. Para a realização dessa atividade, entregamos um “texto”,¹⁷ para a realização de uma pré-leitura. Discutimos e planejamos os nossos encontros de estudos e a definição das datas destinadas às fases das observações, decisão tomada entre pesquisadora e co-participante, que muito contribuiu para a realização desse estudo.

2.1.1.1 Conhecendo o campo empírico

A partir do acordo de adesão se fez necessária a realização de um diagnóstico para conhecermos a realidade na qual se pretendia atuar e refletir sobre ela, pois é o primeiro passo para que se efetue o planejamento da investigação.

O diagnóstico nos permitirá sistematizar e objetivar as informações levantadas que serviram de norte para conduzir todo o processo, orientando as ações, ajudando a definir os objetivos, bem como, conhecer as possibilidades e os obstáculos existentes para organizar e estruturar o ato de planejar as nossas ações que norteariam os procedimentos a serem realizados durante toda a pesquisa, reavaliando sempre o processo investigativo, mudando a nossa forma de realizar as ações, quando necessário.

Torna-se relevante apresentar a escola campo empírico. Trata-se de uma instituição pública municipal: Escola Municipal Auta de Souza, sediada à Rua Vicente Ferreira de Macedo, nº 04, Bairro Barra Nova, na cidade de Caicó-RN. Foi criada pelo decreto nº 0001 de 07/01/1981, na gestão administrativa do Senhor Prefeito Irami Araújo, para atender às necessidades da clientela escolarizável naquela comunidade.

Recebeu este nome em homenagem à poetiza e escritora Auta de Souza, norte-riograndense de Macaíba, que teve breve história em virtude de uma doença que a levou à morte. Os critérios adotados para a escolha do campo de investigação foi a própria adesão da professora.

¹⁷ Arnal; Rincón e Latorre (1992).

A escola tem por finalidade oferecer educação básica nos níveis Ensino Infantil e Fundamental, atende uma clientela do próprio bairro e circunvizinhos, oriundas de classes populares.

Conta com uma equipe de 09 (nove) professoras,¹⁸ sendo 07 (sete) com nível superior e 02 (duas) com titulação de Ensino Médio – Curso Magistério, habilitadas para o exercício da função; e uma equipe de apoio pedagógico, 01 (uma) diretora, 01 (uma vice-diretora), 02 (duas) supervisoras, todas engajadas para prestarem assessoramento à direção, ao corpo docente e discente, com a finalidade de coordenar, planejar, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, segundo informações declaradas pela direção.

A estrutura física da escola se apresenta em boas condições de funcionamento. Desse modo, apresentamos um quadro demonstrativo com as dependências escolares. Não é o ideal, mas compatível com a situação sócio-econômica em que ora se apresenta o município de Caicó-RN.

	DEPENDÊNCIAS	QUANTID.	UTILIZAÇÃO	
			ADEQUADA	INADEQUADA
1	Sala de Aula	5	5	–
2	Sala de leitura/vídeo	1	1	–
3	Laboratório de informática	1	1	–
4	Secretaria/Diretoria	1	1	–
5	Área de lazer	1	1	–
6	Pátio descoberto	1	1	–
7	Banheiros	5	5	–
8	Refeitório	1	1	–
9	Copa/Cozinha	1	1	–

Quadro 1: Quadro demonstrativo – Dependências escolares: estrutura física da Escola Municipal Auta de Souza - Caicó/RN

Fonte: Construção da pesquisadora a partir dos dados obtidos pelo projeto político pedagógico da escola

Como podemos observar, a escola se apresenta com uma estrutura física com condições de funcionamento adequado para atender a uma clientela de 233 alunos, assim distribuídos:

¹⁸ Nesta pesquisa quando nos referimos às professoras são por motivos de gênero, todo o quadro da escola é do sexo feminino.

Ensino Infantil		Ensino Fundamental	
Turno Matutino	nº de alunos	Turno Vespertino	nº de alunos
Nível II	17	1º ano	26
Nível III	35	2º ano	16
Nível IV	32	3º ano	27
Nível V	31	4º ano	29
		5º ano	20
Total Ens. Infantil = 115 alunos		Total Ens. Fundamental = 118 alunos	
Total da escola (todos os níveis) = 233 alunos			

Quadro 2: Quadro de Matrículas da Escola Municipal Auta de Souza - Ano: 2006

Fonte: Dados extraídos do projeto político pedagógico da escola e construído pela pesquisadora

A escola possui uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios teóricos de Paulo Freire (1996), considerando que as crianças em processo de alfabetização e sistematização de conteúdos escolares aprendem melhor se o ato de ensinar e aprender estiverem em consonância com o significado político e o contexto social a que estão inseridas.

Dessa maneira, a escola objetiva desenvolver nos alunos a compreensão da realidade sociocultural que infere em suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade, agindo nela (FREIRE, 1996). A escola ainda apresenta no seu pressuposto filosófico o processo dialógico entre direção, supervisão, professoras, funcionários, alunos e pais, conduzindo a consciência da necessidade de uma ação coletiva transformadora para a melhoria do ensino. Para Paulo Freire (1996), o homem é um sujeito que age e reflete sobre sua ação, é capaz de transformar o mundo à medida que se transforma. Nessa perspectiva, cabe às(aos) professoras(res) organizarem sua ação educativa, de forma que venha a contribuir para as transformações necessárias, com vistas ao desenvolvimento de valores democráticos como igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos, como também, seguirem concepções teóricas que favoreçam o caminho para o desenvolvimento das habilidades conceituais, atitudinais, procedimentais e afetivas (ZABALA, 2002).

Não vamos caracterizar os alunos, mas, necessário se faz descrever um pouco sobre sua turma, uma vez que ela será solicitada, quando se fizer necessário avaliar a prática da professora, bem como as mudanças nela verificada. A classe, na qual realizamos a coleta dos dados deste estudo, era 3º ano do ensino fundamental,

com 27 (vinte e sete) alunos, variando entre 08 (oito) e 13 (treze) anos, sendo 16 (dezesesseis) meninos e 11 (onze) meninas, funcionando no turno vespertino, na escola já citada, num bairro de periferia de Caicó-RN, atendendo a uma clientela de nível socioeconômico baixo.

2.1.2 A professora ALICE: traços de sua identidade e seus saberes

Ao apresentarmos o perfil da professora colaboradora, a primeira idéia que nos vem à mente, é à volta a si mesmo, ao que é, à sua singularidade, à sua beleza original, ao falar de “identidade e saber”, título que a professora colocou ao responder a pergunta na primeira entrevista, ao pedirmos-lhe “fale sobre você”. Sua resposta souou num tom de alegria e interrogação: “Minha identidade e saber?”. Começou afirmando: “Nunca tive a oportunidade de falar sobre a minha história, então devo dizer quem fui, quem sou e o meu projeto de vida, fazendo um resgate significativo da vida estudantil, desde os primeiros aprendizados até os dias atuais”.

Mediante as primeiras palavras da professora, optamos por cognominá-la de ALICE, pois já percebíamos indícios de alguma proposta de prática do ato reflexivo, uma vez que a professora se comprometia a voltar ao tempo a partir do presente, para rever a sua prática ao relatar a sua história, revelar sua identidade como estudante (criança, adolescente e adulta) e como professora.

Nas palavras de Perrenoud (2002b, p. 60) quando “[...] refletimos sobre nossa prática também trazemos à reflexão nossa história, nosso habitus, nossa família, nossa cultura, nossos gostos e nossas aversões, nossa relação com os outros, nossas angústias e nossas obsessões”.

Entendemos que a reflexão faz o homem se voltar sobre si, para encontrar respostas para as dúvidas e modificar o pensamento. Assim, a volta ao tempo faria a professora chegar a certos resultados, que, uma vez obtidos, serviram para que conhecêssemos os fundamentos de sua formação, o que, certamente, incidiria sobre sua ação em sala de aula. A professora leciona desde 1983, sua primeira experiência foi aos 15 anos, no meio rural com o MOBREAL, alfabetizando adultos com faixa etária diversificada, despertando o seu interesse e a “paixão pela educação”. É uma pessoa agradável, eloqüente e com uma enorme disponibilidade

para estudar, pesquisar, apesar de lecionar também em outro município. É formada em Pedagogia e com especialização em Supervisão Escolar, curso que concluiu no ano de 2006.

As descrições da trajetória de ALICE nos levam a compreender a construção de sua identidade e saberes, os quais podem ter influenciado a sua busca constante em direção ao crescimento intelectual, no sentido de melhorar a sua prática pedagógica, “[...] a prática é, por definição, reflexiva – aprendemos com ela, e ela contribui a reinterpretar de nossa experiência e história. A prática é inerentemente social e política” (KEMMIS, 1987, p. 76).

ALICE tem 39 anos, filha de agricultores, vinda de uma família simples, com 10 (dez) irmãos, é casada e tem 02 (dois) filhos. Seu primeiro contato com a escola formal foi aos 07 (sete) anos, no meio rural. Era uma turma multisseriada que se sentava em bancos numa mesa grande, na qual todos os alunos se acomodavam ao seu redor, na residência da professora. A interação no mundo das letras se deu com a “Carta do ABC”,¹⁹ no primeiro semestre do ano de 1975. Como obteve avanços, no segundo semestre do mesmo ano, a professora lhe entregou a cartilha “Caminho para a Escola”, pois já lia palavras simples como “casa”, “bola”, “bule”, entre outras. Assim, ALICE embarcou no mundo da leitura e escrita.

No período de 1979 a 1982, estudou na cidade de São Fernando-RN, cursando o 1º grau na Escola Municipal Padre Francisco Rafael Fernandes, seguindo para a cidade de Caicó-RN para fazer o curso Magistério no Centro Educacional José Augusto (CEJA). Concluiu o curso em 1988, estando habilitada para trabalhar como professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Após a conclusão do curso em 1988, não fez vestibular. Mas, em 1990 ingressou na carreira do magistério em escolas privadas de Caicó, lecionando por 10 (dez) anos a 4ª série do ensino fundamental, nos dois períodos: matutino e vespertino.

No ano de 2000, passou no concurso público da Prefeitura Municipal de Caicó e logo em seguida foi nomeada, fazendo opção pela Rede Municipal de Ensino, quando foi ensinar na Escola Municipal Irmã Maria Assunta Vieira, numa turma de 2ª

¹⁹ “Carta de ABC” - As cartas de ABC representam um dos métodos mais tradicionais de alfabetização conhecida como o método sintético. São constituídos primeiro pelas letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa em manuscritas); depois, apresentam segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética (a – é – i – ó – u, ba – be – bi – bó – bu, etc.); por fim, palavras cujas sílabas são separadas por hífen (An-tão, A-na, Ben-to,). As cartas de abc firmaram uma tradição na história da escola primária brasileira. Resistiu às inovações promovidas por partidários de outros métodos de alfabetização e continuou sendo editado até os anos 50 do século XX.

série. No ano 2001, prestou exame vestibular e foi aprovada para o curso de Pedagogia – UFRN/CERES Campus de Caicó, concluindo em 2005. Neste mesmo ano fez concurso para o magistério no município de São Fernando-RN, sendo aprovada e convocada para ensinar na mesma escola que estudou o 1º grau – 5ª a 8ª série. ALICE relata com orgulho o seu retorno à escola onde estudou anos atrás. Em 2006, decidiu realizar o curso de Especialização em Supervisão Escolar.

Nas palavras de ALICE,

Fui construindo a minha história de vida, minha identidade e meus saberes, como estudante e educadora. É uma história simples, porém legal, pois me faz resgatar fatos a partir dos meus primeiros passos na escola. Hoje, como sujeito histórico que sou, aprendi a desfrutar do sonho que se tornou realidade que é a beleza do ensinar e aprender a aprender (ALICE, 2006i).

As informações relatadas foram obtidas na primeira entrevista. Em prosseguimento realizamos o diagnóstico do pensamento da professora a respeito do nosso objeto de estudo: Pensamento Reflexivo-Crítico e o ensino da História. Outras informações e os resultados foram sendo construídos, apresentados e analisados na fase de análise de dados.

O perfil de ALICE, traçado por sua fala dará suporte para juntas delinear o processo de construção do pensamento reflexivo-crítico.

2.1.3 As estratégias, procedimentos e instrumentos de construção de dados

As complexidades do fenômeno que estudamos nos fizeram refletir sobre estratégias que viabilizem a mediação entre os aportes teórico-metodológicos e a realidade empírica (MINAYO, 2007). Elas constituem elementos essenciais para apreensão dos dados articulados “fio a fio”, tecendo redes de análises interpretativas, construindo e reconstruindo os caminhos dentro dos ditames da pesquisa colaborativa.

Nessa perspectiva, adotamos múltiplos instrumentos para a construção dos dados que nos oportunizariam analisar a representação real do fenômeno. Os instrumentos utilizados foram:

- a) entrevistas semi-estruturadas, utilizando-se de gravações em fitas cassetes e transcrições;
- b) observação das aulas com videogravação;
- c) momentos de aprofundamento teórico em virtude de serem compartilhados com estudos de textos e sessões reflexivas com autoscopia para refletir sobre os momentos de sala de aula, com avaliação e reavaliação das ações desenvolvidas, e;
- d) Os diários da pesquisadora e da professora com notas de reflexão sobre a ação diária na aula.

2.1.3.1 Desenho do plano de trabalho do campo empírico

A efetivação do nosso trabalho exigiu a organização de uma base, que orientasse a nossa ação. Nesse sentido, foram organizadas estratégias visando à concretização de nossa investigação. No pensamento de Morin, a estratégia implica na elaboração de

[...] um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações encontradas ao longo do caminho. [...]. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo. [...]. É na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios (MORIN, 2000, p. 90-91).

Com esse pensamento, elaboramos conjuntamente o “cenário” sob o qual ocorreria a nossa investigação, como evidencia o quadro 3.

Datas	Atividades Desenvolvidas	Local	Tempo
15.08.06	Apresentação do projeto de pesquisa	Escola	3 horas
26.08.06	1ª Entrevista diagnóstica	Escola	30 min.
02.09.06	Planejamento das atividades	Escola	4 horas
18.09.06	Estudo teórico / discussão	Escola	3 horas
25.09.06	1ª Observação da aula	Escola	2 horas
30.09.06	1ª Estudo teórico / sessão reflexiva	Escola	4 horas
02.10.06	2ª Observação da aula	Escola	2 horas
09.10.06	3ª Observação da aula	Escola	2 horas
16.10.06	4ª Observação da aula	Escola	2 horas
23.10.06	5ª Observação da aula	Escola	2 horas
28.10.06	2ª Estudo teórico / sessão reflexiva	Escola	4 horas
30.10.06	6ª Observação da aula	Escola	2 horas
04.11.06	2ª Entrevista reflexiva	Escola	30 min.
06.11.06	7ª Observação da aula	Escola	2 horas
18.11.06	3ª Estudo teórico / sessão reflexiva	Escola	4 horas
TOTAL DE HORAS			37 horas

Quadro 3: Plano de Trabalho Investigativo – Cronograma / 2006
 Fonte: Elaborado no planejamento conjunto: pesquisadora e partícipe

Fazendo a leitura do quadro apresentado acima, percebemos a distribuição da carga horária proposta para a realização da pesquisa da seguinte forma: três (03) horas para apresentação e apreciação do projeto investigativo às professoras, três (03) horas para o primeiro encontro (estudo teórico); quatro (04) horas para a realização do planejamento inicial das atividades; sete (07) observações das aulas de História, com duração de duas (02) horas/aula, totalizando catorze (14) horas distribuídas em três (03) semanas e meia. Para as entrevistas com a professora ALICE, contamos com uma (01) hora para os nossos diálogos que aconteceram na escola e sempre após o término das aulas; foram realizadas três (03) sessões reflexivas com duração de quatro (04) horas cada, totalizando doze (12) horas, também acontecendo na escola aos sábados pela manhã. Portanto, tivemos uma carga horária de trinta e sete (37) horas durante o período da pesquisa na escola.

2.1.3.2 Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista no campo da pesquisa é ressaltada por Freitas (2003, p. 34), quando afirma: “[...] a entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado (s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão”.

A referida autora, citando Bakhtin (1988), informa que a entrevista favorece ao ouvinte concordar, discordar, completar e repensar sua atitude durante todo o processo numa relação dialógica. Para Freitas, Souza e Kramer (2003, p. 36), “A compreensão é uma forma de diálogo [...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Portanto, pesquisador e pesquisado são parceiros, sujeitos do processo de experiências na ação participativa por meio da mútua compreensão.

Para maior delineamento do objeto de estudo, realizamos inicialmente uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de diagnosticar a concepção da professora sobre o ensino de História, numa tentativa de “[...] compreender a perspectiva pessoal da participante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139), em relação ao problema em torno do qual a entrevista se centralizava. Consideramos essa entrevista diagnóstica, pois nesse momento o objetivo era a compreensão geral a respeito da sua concepção sobre História, para que e como ensinar História, e ainda, se a professora refletia sobre suas aulas e qual a importância de refletir sobre o que faz. Essa primeira entrevista (Cf. apêndice A) se realizou no dia 26 de agosto de 2006, na Escola Municipal Auta de Souza, após a aula, num clima amigável e confiante.

Durante o momento da entrevista, procuramos deixar a professora ALICE bem à vontade e livre, interagindo constantemente, para que pudesse centrar sua fala na temática norteada pelas questões guias, evitando desvios do conteúdo.

Realizamos duas entrevistas semi-estruturadas, a primeira diagnóstica para conhecer a realidade que se pretende atuar e sistematizar as informações levantadas sobre a concepção da professora a respeito da disciplina História. Após a realização de 06 (seis) observações em sala de aula e 02 (duas) sessões reflexivas, as respostas obtidas no decorrer da pesquisa evidenciaram a necessidade de realizarmos uma segunda entrevista, com o objetivo de avaliar se ocorreram mudanças no fazer pedagógico da professora.

Nas duas entrevistas (1ª e 2ª), ouvimos cuidadosamente cada palavra como se ela “[...] fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137). Procuramos não interferir nas respostas e explicações da professora, evitando opiniões que a conduzissem a assumir determinadas posições. Deixamos ALICE livre para responder as perguntas, uma vez que estas se constituíam em significativas contribuições para a construção da análise dos dados.

As entrevistas foram gravadas com a autorização da professora, com duração de trinta minutos cada uma. As perguntas da primeira entrevista estão organizadas conforme mostra o quadro 4.

Questões de estudos	Perguntas
1. Concepção e estruturação metodológica do ensino de História	1. O que é História? 2. Para que ensinar História? 3. Como ensinar História?
2. Reflexão da prática docente	1. Qual a importância de refletir sobre o que faz? 2. Você costuma refletir sobre suas aulas?

Quadro 4: Plano da Entrevista Diagnóstica – Dia 26.08.2006
Fonte: Elaboração da pesquisadora

A segunda entrevista, também de caráter semi-estruturado, foi realizada para analisar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica da professora, após os estudos de aprofundamento teórico nas sessões reflexivas, bem como “[...] nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 109). Nesse sentido, denominamo-la de entrevista reflexiva. Decidimos voltar ao diálogo por meio da entrevista porque, ao longo de nossa permanência no campo, sentíamos que a professora se distanciava da teoria nos momentos de sala de aula, e, necessário se fazia obtermos mais informações que viessem ajudar assim nas análises.

A sua estrutura seguiu o mesmo procedimento adotado na primeira entrevista. Vejamos o quadro que segue.

Questões de estudo	Perguntas
1. Processo de reflexão crítica → Relação entre conhecimentos e prática	1. Como você analisa sua prática pedagógica, após os estudos e discussões realizadas nas sessões reflexivas?
2. Mudança na prática → Relação entre a atual e as anteriores	2. O que mudou no seu fazer pedagógico? 3. O que elas significam para você?

Quadro 5: Plano da Entrevista Reflexiva – Dia 04.11.2006

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Após a transcrição da entrevista diagnóstica e a primeira observação realizada, sentimos a necessidade de elaborar um plano de trabalho direcionado para a observação das aulas e estudos teóricos / sessões reflexivas (roteiro da pesquisadora/colaboradora), (Cf. quadro 3). A relevância do roteiro se deve à possibilidade de nortear o debate das ações colaborativas entre pesquisador e partícipe durante a investigação.

Vale ressaltar que os estudos para aprofundamentos teóricos eram enriquecidos com momentos de sessões reflexivas, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da História e o papel que o pensamento reflexivo-crítico representa nesse processo. Dessa forma, estaríamos contribuindo para a ampliação dos conhecimentos da própria ALICE, ao mesmo tempo em que construiríamos dados para serem analisados.

A segunda entrevista (Cf. apêndice A), realizada em 04 de novembro de 2006, foi conduzida num clima de muita confiança, respeito e ética, numa relação dialógica, buscando refletir sobre o seu ponto de vista a respeito dos temas discutidos e avaliar se ocorreram mudanças no seu fazer pedagógico. A entrevista também aconteceu no mesmo local da anterior, no trabalho.

Após as realizações das entrevistas, vivenciamos momentos solitários de transcrição das fitas cassetes, o que nos conduziu a refletir sobre as falas que se transformam em importantes dados para a pesquisa, pois nos permitiram realizar a comparação entre as três fontes de informações: o que a participante dizia nas entrevistas; o que discutia nas sessões reflexivas e o que fazia nas aulas, estas por sua vez registradas em vídeo; as falas nas discussões das sessões reflexivas, também estão gravadas em fitas cassetes, instrumentos que permitiram observar gestos, expressões e silêncios. Quando necessário, recorriamos aos diários da

pesquisadora e da participe em busca de informações que nos subsidiassem à investigação.

Para as transcrições, seguimos critérios para não perder a essência das falas, ao sair do campo da oralidade e entrarem no universo da escrita, dando sentido e forma ao discurso. Seguimos os seguintes critérios:

1. Escuta atenta e transcrição simultânea em um movimento permanente de escuta/escrita/re-escuta/re-escrita, na tentativa de sermos fidedignos às falas da professora;
2. Re-escuta das fitas para correções de algumas falhas que porventura viessem a acontecer na hora das transcrições; e;
3. Digitação e formatação do texto, fazendo a classificação do conteúdo em possíveis pré-categorias de análises.

Consideramos pertinentes os exercícios do movimento de escuta/escrita para aproximarmos cada vez mais das explicações de alguns aspectos do fenômeno investigado. Após a realização da primeira entrevista diagnóstica, para conhecermos as concepções do ensino da História, iniciamos a fase de observação, sempre atentas às novas ações que surgiam como fontes de dados para a efetivação da investigação. No decorrer das observações e das sessões reflexivas, sentimos a necessidade de interagirmos por meio de uma segunda entrevista, com o intuito de esclarecer e avaliar se estavam ocorrendo mudanças no fazer pedagógico da professora.

2.1.3.3 A observação das aulas

Nosso foco na observação está voltado para as ações desenvolvidas pela professora, de modo a favorecer uma transformação no seu ato de pensar, a partir do referencial teórico que passou a subsidiar as suas ações. Para tanto, após mantermos os primeiros contatos, discutimos, negociamos horários disponíveis para nossas sessões reflexivas e definimos estudos sobre pesquisa colaborativa, reflexão crítica na perspectiva sócio-histórica no sentido do aprofundamento teórico sobre a prática pedagógica.

A observação em sala de aula, como procedimento investigativo, se deve ao fato de considerá-la pertinente no processo colaborativo. Não se trata de tutoria e sim, trocas de experiências que servirão de subsídios para a reflexão crítica da prática docente, de modo a possibilitarem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional e de ressignificação da prática pedagógica.

Na visão de Celani (2003, p. 37), “O conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...]”. Portanto, os momentos de colaboração ampliam as oportunidades de interação e crescimento intelectual.

Contemplamos a observação em sala de aula, por considerá-la, como modalidade essencial na construção e aquisição de dados que irão auxiliar os sujeitos nela envolvidos, a melhor compreenderem suas ações.

Assim, a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares; o seu verdadeiro sentido é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas. Nessa relação, se consegue produzir uma descrição mais próxima da essência do objeto, mediante a compreensão das suas qualidades. Consideramos que o enfoque sócio-histórico permite ao pesquisador compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as possíveis relações entre a singularidade e a totalidade, integrando o individual ao meio em que vive.

No contexto do nosso estudo, a observação assume papel indispensável no sentido de colher os traços mais importantes ocorridos na sala de aula, nos quais os observadores irão buscar novos caminhos para a reflexão crítica (KEMMIS, 1987), ao construírem e reconstruírem o fazer pedagógico por meio do pensamento reflexivo-crítico (SCHÖN, 1992a, 1992b, 2000; entre outros).

Nessa direção, optamos por esse procedimento, por considerarmos a sua pertinência no sentido de buscar respostas atinentes ao objeto da nossa pesquisa, pois nos permite concretizar as etapas de descrição, informação, confronto e reconstrução, consolidando os processos formativos dos professores (SMYTH, 1992).

A realização das observações das aulas gravadas em vídeo se efetivou com base nas discussões de Freire (1996) e a proposta de Smyth (1992), que sugerem a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações reflexivas: a descrição,

a informação e o confronto que desencadeia a quarta, qual seja, a reconstrução da prática escolar.

Para a efetivação do processo de observação, foram realizadas sete (07) observações em sala de aula, com duração de duas horas cada, totalizando catorze (14) horas de gravações em videoteipe, que são discutidas e analisadas nas sessões reflexivas (Cf. quadro 03).

O primeiro contato para a observação em sala de aula foi o encontro preliminar com os alunos para a comunicação sobre as nossas presenças (pesquisadora e operador da máquina, câmera filmadora) na turma, todas as segundas-feiras, durante uma hora e meia, no período de setembro a novembro de 2006, com o objetivo de realizar um trabalho com a professora;

As aulas foram gravadas em vídeo. Ao término de cada observação, a pesquisadora assistia ao videoteipe e transcrevia toda a aula em diário, descrevendo o conteúdo, a metodologia, os diálogos e gestos, opinando sobre as relações interativas professora/alunos. Como também, selecionava episódios significativos das aulas, isto é, momentos extraídos de uma aula em que ficavam evidentes falas, posicionamentos e fragmentos a serem investigados e discutidos na sessão reflexiva;

Mediante dificuldades de posturas metodológicas e outras apresentadas pela professora, selecionamos e organizamos textos de aprofundamento teórico com orientações pré-estabelecidas, que eram entregues com antecedência à professora para leitura prévia, para serem debatidos no primeiro momento da sessão reflexiva;

Após cada registro da observação em diário pela pesquisadora, encaminhávamos os vídeos para a partícipe observá-los e apreciá-los, avaliando sua ação em sala de aula, sempre a orientando para um olhar reflexivo sobre prática docente e anotando em diário o que achasse necessário;

Na discussão de Smyth (1992), ao propor ações básicas desencadeadas no contexto da reflexão crítica, quando se tem como procedimento investigativo a observação, se faz necessário descrever essas ações (descrever – informar – confrontar – reconstruir), no sentido de compreender os momentos da prática docente para se ter um perfil da realidade na qual pesquisador e professor estão inseridos.

A ação de descrever está voltada para uma descrição sobre a prática diária relacionada à questão “O que faço?”. O relato das atividades realizadas informa o

que está sendo feito na prática, e serve como ponto de partida para a reflexão crítica.

O ato de informar tem como objetivo explicar a ação através de teorias que fundamentam os seus fazeres pedagógicos ao responder a questão “Qual o significado das minhas ações?”. Segundo Liberali (2007, p. 180), informar apresenta “[...] o léxico de teorias de ensino-aprendizagem, que auxilia a situar historicamente as ações”, e assim, abre-se espaço para confrontá-las.

Na ação de confrontar, os participantes terão a oportunidade de avaliar suas ações, mediante questionamentos em relação ao contexto sócio-histórico entre docentes e discentes, como processo político. Nesta ação, o professor recebe contribuições dos colegas sobre a aula descrita para melhor entender o aluno, a relevância do processo de ensino-aprendizagem e o papel do educador ao perceber como a escola, a sala de aula, as forças sociais e políticas, entre outras, influenciam no seu modo de agir e de pensar.

Por fim, nesse movimento de reflexão acreditamos que o ato de confrontar conduz a um ato de mudança, de reconstrução, de repensar a prática pedagógica para ressignificar a ação através de “[...] propostas de encaminhamento da ação com fundamentação e justificação” (LIBERALI, 2007, p. 180).

O período da observação foi intercalado com outros momentos de intervenções, conforme o Plano de Trabalho Investigativo (Cf. quadro 3), em sintonia com as necessidades da co-participante para a superação de suas dificuldades. A observação aconteceu mediante a estrutura elaborada coletivamente do plano de trabalho investigativo, sendo flexível, de acordo com as necessidades surgidas.

As observações foram registradas pela pesquisadora em diários. Segundo Zabalza (2004, p. 13), os diários “São os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Para Bartlett (1990), os diários são ferramentas que servirão para iniciar um processo de reflexão sobre a prática e na prática. Na opinião Zeichner (1993), os diários permitem aos educadores se tornarem metacognitivos, ao se questionarem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem, e por que o fazem. Dessa forma, a professora tem um quadro de informações sobre a realidade de sala de aula que a ajudará a repensar a sua prática e planejar suas atividades.

A idéia do diário parece adequada por sinalizar na direção de um fórum íntimo, um espaço de registro de realizações, dúvidas e propostas, de descortinar

novos horizontes na nossa relação com o conhecimento e com a gestão da sala de aula, de compreender as relações sociais que determinam nossa autonomia profissional.

Dessa forma, requer um mergulho introspectivo do professor no seu modo de ser, nos diferentes espaços sociais em que se encontra inserido. A sua elaboração auxilia na identificação de pistas preciosas tanto sobre o processo de aprendizagem dos alunos quanto do crescimento intelectual do professor.

O diário como procedimento de tomada de consciência e alargamento das competências faz do educador um investigador crítico. O mais importante é considerar sempre que esse instrumento, o diário, é um ponto de partida para a reflexão sobre a prática que se concretizará mais, à medida que seja socializada no coletivo.

Após a conclusão das observações, encaminhamos para a professora as fitas cassetes com suas transcrições e o videoteipe para que pudesse fazer uma avaliação dos materiais produzidos. Em seguida, refletimos, conjuntamente, sobre o que foi observado, e manifestando entendimento com relação às entrevistas, observações e as sessões reflexivas, fazendo o registro da avaliação com o olhar voltado às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Todos os registros serviram para a análise da prática, em sala de aula, estabelecendo parâmetros entre o discurso ancorado em teóricos e a sua prática. Nessa perspectiva, foi possível identificar como a professora articula sua prática de ensino de História ao pensamento reflexivo-crítico.

2.1.3.4 A técnica da autoscopia

Para a produção dos dados, utilizamos, ainda, o videoteipe nas observações como forma de tentarmos ser fidedignos nas análises. Segundo Lüdke e André:

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um

planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Ao optarmos por utilizar gravações em vídeo, realizamos o planejamento das filmagens em sala de aula (Cf. apêndice B), essencial para a observação. Planejar a gravação significa determinar com antecedência e comunicar ao operador da máquina, “o que” e “como” gravar (CARVALHO, 1996). Antes do início das observações gravadas, visitamos a escola e gravamos uma aula antes de iniciarmos as observações propriamente ditas, para que os alunos se adaptassem àquelas pessoas estranhas em seu ambiente escolar, sala de aula. Mas, não foi o suficiente, pois quando começamos a aula, as crianças ficaram inquietas, e a professora angustiada diante daquela situação comportamental dos alunos. Então, paramos e fomos dialogar novamente com a turma, mostrando o objetivo de estarmos na sala de aula e da importância para nós de tê-los (alunos e professora) como participantes na pesquisa.

Utilizamos a autoscopia que, segundo Sadalla e Larocca, é uma palavra

Composta pelos termos ‘auto’ e ‘scopia’. O primeiro trata de uma ação realizada pelo ‘próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego skoppós e latim scopus), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. [...] uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

Portanto, a técnica utiliza-se de videogravação de ações de um ou mais participantes da pesquisa, numa dada situação, visando à posterior auto-análise. A realização da autoscopia ocorre em dois momentos: a videogravação da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão. As sessões reflexivas, segundo Magalhães (2004), supõem, “uma organização discursiva” que emerge como estratégia em que se propõe o debate e tem como princípio básico a relação dialógica, em que o pesquisador, na qualidade de par mais experiente, negocia as necessidades formativas do grupo na perspectiva da construção de conhecimentos.

Na perspectiva de análise das sessões reflexivas junto à professora, aprofundamos nossas discussões sobre reflexão crítica, com base, também, nas

propostas de Smyth (1992), quando da realização de um processo reflexivo-crítico, considerando as quatro formas de ação com base nas discussões de Freire (1996, p. 71): “[...] uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”; e também discutidas por Bartlett (1990) – descrever, informar, confrontar e reconstruir as práticas pedagógicas, conforme já nos referimos anteriormente.

O procedimento de autoscopia vem sendo estudado por Linard (1974; 1980); Prax, Linard (1975); Nautre (1989); Rosado (1990; 1993); Ferrés (1996), que em seus trabalhos abordam a função de “[...] avaliação de si mesmo que a videogravação permite através da confrontação da imagem de si na tela” (LINARD, 1980, p. 7).²⁰

Ao usar a técnica de autoscopia como apreensão da realidade, o indivíduo pode obter um retorno de suas atividades, podendo, assim, fazer uma reflexão do seu desempenho, das atitudes durante o período da observação. Desse modo, ao se ver no vídeo, pode alterar, reorganizar ou reformular suas ações, podendo compreendê-las melhor, propiciando uma transformação no seu modo de ser e pensar, pois o que está gravado, ou seja, as imagens, já é passado, portanto, o refletir está apoiado numa relação temporal do antes/depois.

Para Almeida:

O filme circunscreve um espaço de tempo e ilusão em que as categorias mentais que utilizamos em nossa interação com a realidade já estão confinadas e transformadas pelos códigos da realidade cinematográfica (ou televisiva) (ALMEIDA, 1994, p. 47).

Nesse contexto, a videogravação veio ancorar registros de imagens passadas (MACHADO, 1988) da professora que, ao vê-las no presente, provavelmente, se encaminhará para uma transformação. Para Ferrés (1996), a palavra “vídeo” vem do latim, do verbo *videre*, que significa: “eu vejo”. Então, o vídeo é como um espelho, todavia mais poderoso, pois além da imagem, traz a linguagem.

²⁰ Cooper (1983) e Allan (1986) utilizaram o termo “microensino”. O referido procedimento foi considerado pelos teóricos como um precursor da formação do professor baseada em competências. Os modelos de competências que se desejavam ensinar eram vídeos gravados e as fitas eram exibidas aos professores em formação (SADALLA, 2004, p. 421).

Nas palavras de Ferrés:

O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. [...] no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me uma a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser (FERRÉS, 1996, p. 52).

Realizar pesquisas utilizando-se de recursos de vídeo não é tarefa fácil, pois envolve todo um processo de tomada de consciência e reflexão, ao analisar atitudes, habilidades, linguagem, posturas, entre outros. Porém, a sua eficácia contribui com possibilidades mais aprofundadas de análise dos dados.

As videograções no nosso estudo começaram após a adesão da professora (Cf. apêndice C), num encontro preliminar com a turma, discutindo sobre a importância da participação deles e da nossa presença em sala de aula, além do profissional que estava filmando as aulas. Como as aulas do ensino de História são dadas nas segundas-feiras, sempre nos primeiros horários, ou seja, a partir das treze (13) horas, as observações seguiam o mesmo horário sem alterações na rotina de sala de aula.

Adotamos estratégias para a realização das filmagens mediante o comportamento das crianças no nosso primeiro encontro. Consideramos o diário de suma importância para refletir e analisar a prática, com vistas a sua transformação. A utilização do diário, no qual se encontra nossa experiência em sala de aula, permite refletir sobre os problemas da aula, bem como sobre as concepções, modelos didáticos e crenças atinentes aos referidos problemas, o que significa, também, um processo de desenvolvimento profissional.

Localizar e discutir sobre os problemas de sala de aula permite ou cria condições de mudar as nossas próprias idéias, acenando para uma mudança em nossa prática. Registramos, no diário de campo (utilizado pela pesquisadora), algumas situações vividas pelas crianças ao se depararem com as filmagens. A esse respeito podemos relatar:

Cheguei à escola com o profissional e seu equipamento de filmagem antes do início das aulas. Quando a sirene tocou para o início das aulas, nós já estávamos na sala de aula – 3º ano – juntamente com a professora. Tínhamos mantido contato e acertado o dia. [...] as crianças quando entraram na sala nos rodearam e curiosas queriam saber o que ia acontecer. A professora foi acomodando-as em suas carteiras para dar início à aula [...]. Mas, as crianças começaram a passear pela sala, a passar as mãos na câmera, [...] a bater nos colegas [...]. A professora começou a ficar inquieta, preocupada, pois as crianças não atendiam aos seus chamados. Nesse momento, fui ajudá-la, e explicar o que ia acontecer. Falei sobre a pesquisa e a importância deles como participantes. Disse-lhes que depois passaria o filme para eles assistirem. [...]. Aos poucos os alunos foram se organizando, mas sempre uns se levantavam e se dirigiam até a câmera e ficavam na frente. Então, a professora chamava as crianças para sentarem. Muitas vezes, eles diziam palavrões. [...]. A professora falava: ‘esses alunos são indisciplinados’ (MEDEIROS, 2006).

O diário de campo utilizado pela pesquisadora registra notas que relatam as dificuldades que o pesquisador encontra ao se propor a utilizar novas tecnologias, pois é “[...] nesta parte que é registrada a parte mais subjetiva da sua jornada” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165). O material coletado se encontra arquivado em dvd, com cinco (05) aulas gravadas. Nele estão contidas as aulas compactadas com as mais relevantes imagens que foram analisadas. As imagens repetidas consideramos desnecessário²¹ analisá-las, eliminando-as, tendo em vista não se correlacionarem com o objetivo do trabalho. Duas aulas não foram registradas em vídeo, mas, em fitas cassetes, porque o técnico se encontrava doente.

Para a realização das sessões reflexivas, tomamos como referência de análise as imagens que classificamos a partir dos momentos da aula, tais como a exposição do conteúdo, atividades ou interações registradas no material bruto e, posteriormente, editadas num único dvd.

²¹ Exemplos de imagens: momento da chamada nominal dos alunos; deslocamentos dos alunos para o laboratório, sala de leitura; momentos de brigas nos quais a professora parava a aula; a entrada da supervisora para acalmar os alunos, solicitada pela professora; arrumação da sala para trabalho em grupo.

2.1.3.5 Sessões reflexivas: refletindo com a professora ALICE

As sessões reflexivas com a professora ALICE, que, obviamente, ocorreram após o diagnóstico inicial, observações em sala de aula e as sessões para aprofundamento teórico se efetivaram com base na organização dos procedimentos de produção de dados estruturados em duas etapas:

a) as sessões de filmagens (registros em sala de aula), e;

b) as sessões reflexivas com dois momentos (discussão dos textos de aprofundamento teórico e comentários do processo da autoscopia). Os momentos de sessões reflexivas não se davam unicamente com as reflexões da autoscopia, mas também, com aprofundamento teórico.

No primeiro, se dava a discussão de textos²² pré-estabelecidos (Cf. apêndice D) e entregues à co-participante com antecedência, com o objetivo de aprofundarmos sobre a temática da pesquisa. São textos que foram encaminhados para estudar antes destes momentos, e que eram retomados nas sessões reflexivas.

No segundo momento, tratamos da análise e reflexão das sessões de filmagem da observação anterior, discutindo com ALICE as imagens mais significativas. Em seguida, escolhemos, juntamente com a professora, episódios relevantes da aula, que passaram por um processo de compactação e montagem, constituindo um videoteipe final.

O videoteipe foi usado nas sessões reflexivas junto à pesquisadora, tendo em vista a sua utilidade para a reflexão intrapsicológica,²³ estimulando a professora a analisar o conteúdo filmado nas aulas e sobre si mesma. Como coloca Ferrés (1996, p. 54), “O encontro consigo mesmo, o encontro com o próprio corpo e, por intermédio dele, com a personalidade como um todo. Um encontro que é requisito indispensável para a tarefa da transformação”. Para Nautre (1989, p. 29), “[...] a

²² Foram entregues vários textos à professora com o objetivo de aprofundar as sessões reflexivas. Como exemplo; na ordem de seqüência de estudos: 1º - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN (BRASIL, 2000); 2º - A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica (IBIAPINA; FERREIRA, 2005) entre outros.

²³ Esses momentos de reflexão consideram que a professora ao analisar sua prática juntamente com a pesquisadora, internaliza os significados das ações e não as ações, significados estes mediados pelo outro por meio da interação, constituindo-se como construção social da sua prática docente que demanda sempre a presença do outro. Para Vigotski (1998), o sujeito desenvolve-se, então, a partir das interações que estabelece com o meio, sempre mediado pelo outro.

autoscopia permite uma tomada de consciência na busca de uma melhor consciência de si e do fenômeno do grupo”.

Nas palavras dos autores, a confrontação com o eu na tela conduz a uma reflexão crítica ao examinar o ato de pensar, refletir sobre o seu desempenho, e aumenta o seu entendimento sobre o que e porque faz opções por determinadas ações. Nesse sentido, o nível de pensamento se desenvolve, passando à concretização de reflexões críticas sobre o seu fazer pedagógico no contexto de sala de aula, como também, relacionado-as com o contexto social.

Na perspectiva da pesquisa colaborativa, a reflexão crítica é imprescindível para que a professora ALICE possa construir um conhecimento mais consistente sobre sua própria prática, ao interpretar suas ações numa relação antes/depois, permitindo-lhe promover mudança em si mesma e na sua prática escolar, no contexto sócio-histórico no qual está inserida.

Nessa pesquisa, trabalhamos com base nos tipos de ações propostas por Smyth (1992) para a reflexão, como já citamos. No caso deste trabalho, o pesquisador irá interagir com a co-participante para refletir sobre suas práticas em sala de aula. Para que ocorresse a análise reflexiva, a pesquisadora observou as aulas e elaborou possíveis questões a serem feitas à professora ALICE. Também discutiram que estratégias de ensino e de aprendizagem possibilitariam o desenvolvimento das funções; reflexão crítica e análise como forma de analisar a sua ação pedagógica.

Nessa direção, as sessões reflexivas objetivaram a discussão e análise das informações obtidas a partir das entrevistas, do diário e da observação que foram trabalhadas com base na reflexão crítica proposta por Smyth (1992), cujo desenvolvimento se efetivou nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Promovemos três (03) encontros com a professora, em um outro dia da semana, aos sábados, das sete (07) horas e trinta (30) minutos às onze (11) horas e 30 minutos, na escola, destinados às sessões reflexivas. Inicialmente, discutíamos o texto, que denominamos de momento de fundamentação teórica, conforme já esclarecemos.

Concluído o estudo, o horário seguinte era reservado para as discussões e análises das videograções sempre se utilizando a técnica da autoscopia, no movimento contínuo de reflexão crítica, como um processo mental com base

material em que ia descrevendo o porquê da sua ação, refletindo sobre ela, e reconstruindo-a através do pensamento reflexivo-crítico, tentando alcançar mudanças qualitativas no que concerne a prática escolar numa ação colaborativa.

O exercício da reflexão, proposto nesta pesquisa, conforme destacado anteriormente, teve como eixo central a prática da professora, com recorte para o ensino de História com base na relação antes/depois, tendo em vista a possibilidade de desenvolver o pensamento reflexivo-crítico. Nesse sentido, elaboramos questões compatíveis com o objetivo de nossa investigação, segundo princípios de Smyth (1992), conforme Magalhães (2002), apresentadas no quadro que se segue:

Ações	Questões Norteadoras
1. Descrição	Faça a descrição da sua aula em relação a: <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação do ensino/aprendizagem de História <ul style="list-style-type: none"> •• Objetivos •• Conteúdos / Atividades •• Metodologia •• Avaliação
2. Informação	Que teoria fundamenta sua prática? <ul style="list-style-type: none"> • Visão de aprender - ensinar • A postura da professora • Como o conhecimento foi transmitido, construído, co-construído e reconstruído? • Na realização das atividades, você atingiu seus objetivos?
3. Confronto	Ação pedagógica como processo político <ul style="list-style-type: none"> • Suas aulas contribuem para a formação de seu aluno? Para a visão crítica de mundo? • Sua forma de trabalhar ajuda a construí-lo e a se construir? • Quais as dificuldades de relacionar Teoria/Prática?
4. Reconstrução	Buscando a transformação da ação docente <ul style="list-style-type: none"> • Como pode agir diferente? • Que postura adotaria para mudar sua prática? • Possibilidades de desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais, de forma reflexiva e autônoma?

Quadro 6: Roteiro das Ações e Questões para as Sessões Reflexivas
 Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao trabalhar essas ações em sessões reflexivas, a nossa intenção foi a de proporcionar momentos de reflexão crítica, com possibilidades de desenvolver o

pensamento reflexivo-crítico no contexto colaborativo, visando à construção de habilidades no sentido da reelaboração de conhecimentos, num movimento dinâmico de ação-reflexão-ação em busca não apenas da melhoria da ação docente, mas da continuidade da sua formação.

Mediante as questões norteadoras para refletir sobre a ação, a professora teve a oportunidade de realizar uma análise crítica sobre a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem de suas aulas de História, situando os objetivos, conteúdos, atividades, metodologia e avaliação. De posse dessa análise, a professora justificou a teoria e/ou teorias que fundamentavam sua prática, a visão de ensinar e de aprender, sua postura como professora, a construção e reconstrução dos conhecimentos e se a realização das atividades tinha alcançado os objetivos.

Na ação de confrontar, a professora foi instigada a buscar argumentações sobre a sua ação pedagógica, ao realizar um paralelo entre as contribuições de suas aulas para a formação dos alunos e do seu próprio desenvolvimento intelectual, estabelecendo uma relação entre a sua prática e os conhecimentos construídos pelos alunos, bem como detectar suas dificuldades em articular teoria e prática.

Ao reconstruir suas ações com vistas a uma transformação docente, a professora se propôs a responder as questões levantadas pela pesquisadora, na tentativa de assumir uma postura nova na sua prática escolar, ou seja, o que faria diferente.

2.1.3.6 A organização, o processamento e a apresentação dos dados

Para compor o corpus de análise dos dados, organizamos as informações obtidas por meio de entrevistas, observações em sala de aula (ação da professora), diários (pesquisadora e professora) e das sessões reflexivas com estudos de aprofundamento teórico, a partir dos aportes teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa.

A análise se fundamentou nos princípios da teoria sócio-histórica seguindo as contribuições da pesquisa do tipo colaborativa, conforme já citado.

Desenvolver, pois, uma investigação referente à formação do professor é refletir sobre a continuidade do processo por um lado, e por outro, o seu caráter

histórico. Segundo Kopnin (1978) há uma unidade entre o lógico e o histórico. Nas palavras do referido teórico, “[...] a unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história de seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1978, p. 186).

Ao revelar o objeto, necessário se faz recompor a história e isto só é possível se o fenômeno chegar a níveis de essência e tornar-se cognicível. Para Ferreira (2007, p. 58), “[...] na concepção do materialismo histórico dialético, a lógica é, portanto, o movimento do pensamento no sentido de interpretar o processo histórico”.

Nesse contexto, adentramos nos estudos dos teóricos supracitados, visando à construção de categorias e indicadores que servissem às análises deste estudo.

Tomando por base o suporte teórico adotado, apresentaremos como foram construídas as categorias de referências para analisarmos as entrevistas, as observações e as sessões reflexivas. Começaremos pela primeira entrevista realizada no sentido de identificarmos a concepção da professora sobre o que é História, para que ensinar História, como ensinar História, qual a importância de refletir sobre o que se faz e se a professora costuma refletir sobre suas aulas.

O trabalho de análise de dados é tarefa árdua porque nos deparamos com várias informações que serão lidas e relidas num movimento contínuo e, às vezes, desesperador, alternados entre leituras, paciência e olhar atento aos enunciados, procurando respostas às problematizações para, a partir das primeiras análises, irmos construindo resultados, pois “[...] as idéias e a compreensão surgirão regularmente à medida que realiza a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 219). Após várias tentativas e diversas modificações e reorganizações visando alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, estruturamos a análise dos dados construídos nas entrevistas gravadas em fitas cassetes para registrarmos todas as informações. Optamos, também, pela utilização do diário de campo, por considerarmos a sua importância no que se refere à análise dos dados.

Na análise das entrevistas, seguimos as seguintes etapas:

- 1) Leitura exaustiva de cada uma das respostas;
- 2) Seleção de palavras ou frases em que a partícipe falou sobre as questões de estudo, relacionando-as com as perguntas;

3) Encaminhamento das fitas cassetes e transcrições das entrevistas para a partícipe apreciá-las;

4) Escrita das primeiras impressões interpretativas acerca do que os discursos revelam para nós ao lado dos fragmentos das entrevistas, organizando-as em fichas;

5) Elaboração de categorias a cada nova leitura da fala da professora e aglutinação em eixos temáticos referentes aos instrumentos (entrevista, observação e sessão reflexiva) aplicados à investigação;

6) Reorganização das fichas em eixos temáticos (entrevistas, observação e sessão reflexivas) com categorias (questão de estudo/perguntas), fala da professora e comentários da pesquisadora (Cf. apêndice E). Dessas fichas, foram surgindo planos evolutivos da pesquisa, e finalmente, em um único plano, observando-se as frases significativas e as frases contraditórias que apontavam para posições diferentes entre a teoria e a prática;

Assim, fomos tecendo os dados, construindo quadros para nos subsidiar na análise, os quais denominamos de eixos temáticos dos resultados.

Primeiro eixo temático, das entrevistas considerando as ações de descrição, confrontação e reconstrução e suas categorias de análise:

Ações	Categorias
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta clareza na concepção de História como disciplina; – Assinala de forma clara a importância do ensino da História como potencial transformador; – Inclui indícios substanciais na forma metodológica da disciplina História.
Confrontação	<ul style="list-style-type: none"> – Reflete sobre sua ação docente; – Estabelece os conhecimentos discutidos com sua prática escolar; – Revela dificuldade no desenrolar da prática.
Reconstrução	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelece relação entre suas atividades pedagógicas atuais e as anteriores.

Quadro 7: Eixo temático I – Categorias de análises – Entrevistas (SMYTH, 1992)
Fonte: Elaboração da pesquisadora

Para a análise das observações das aulas, podemos descrevê-la considerando o desenvolvimento da professora ALICE durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Selecionamos alguns episódios das aulas observadas para serem analisados e elegemos categorias e indicadores para o eixo temático II – observação da sala de aula.

Ações	Categorias
Descrição	1. Seleção e organização dos conteúdos; 2. Formas de participação dos alunos.
Informação	1. Os objetivos pretendidos são atingidos; 2. Dificuldades em trabalhar os conteúdos; 3. A que atribui essas dificuldades.
Confronto	1. Qual a relação entre os conhecimentos adquiridos e a sua prática 2. Elaboração do pensamento reflexivo crítico ao desenvolver a prática docente na relação antes/depois.
Reconstrução	1. Como mudaria a prática.

Quadro 8: Eixo temático II – Categorias de análise para as observações em sala de aula, segundo Smyth (1992)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nas sessões reflexivas, podemos descrevê-las seguindo a seqüência de ordem das etapas:

1) Divisão das sessões reflexivas em dois momentos para oportunizarmos estudos teóricos e a autoscopia com a professora ALICE. O primeiro momento, já relatado, se refere às discussões dos textos para aprofundamento teórico; o segundo foi reservado ao processo da técnica da autoscopia, na qual a professora fez uma auto-análise de suas ações pedagógicas e de si mesma;

2) Realização na escola, das sessões reflexivas aos sábados pela manhã, acordadas anteriormente com ALICE. A primeira sessão com estudo teórico se deu logo após a entrevista diagnóstica e a primeira observação da aula, por sentirmos necessidade de discutirmos sobre a relação entre o seu discurso e a sua prática. A

professora apresentou uma concepção de História e de ensino escolar que não se efetivava no seu fazer pedagógico. A segunda sessão reflexiva foi compactada com episódios significativos de quatro observações, selecionadas e classificadas cuidadosamente para serem analisadas e refletidas com a professora ALICE, observando com atenção as ações e questões norteadoras (Cf. quadro 6). A terceira e última sessão se realizou após a sexta e sétima observações e a entrevista reflexiva;

3) De posse de informações sobre as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir elaboramos categorias de análise para respondermos as questões norteadoras das sessões reflexivas (Cf. quadro 6).

Vejamos o quadro de categorias de análise do eixo temático III – sessões reflexivas:

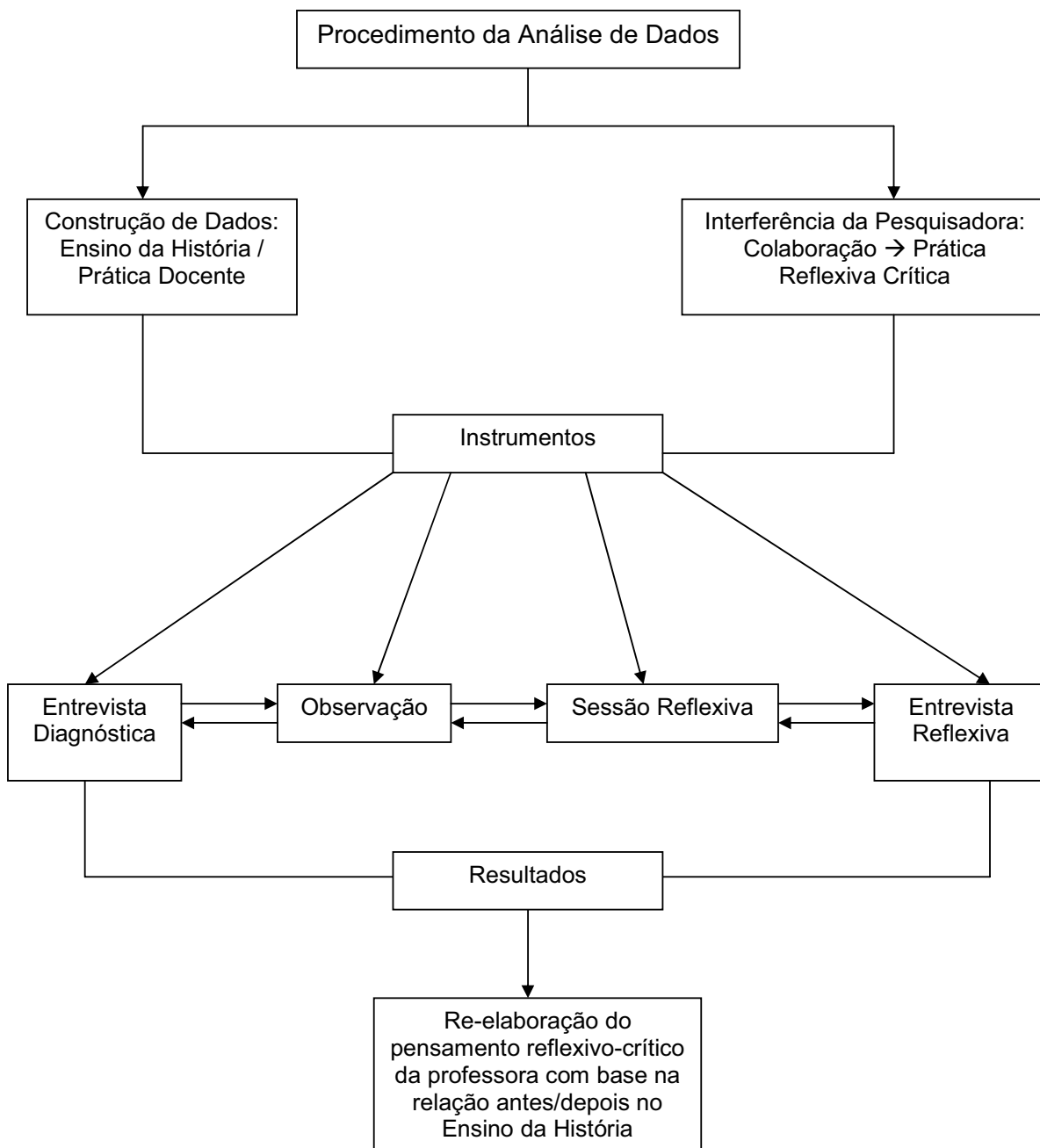
Ações	Categorias
Descrição	1. Relata com precisão e segurança a estruturação e organização do processo metodológico do ensino e da aprendizagem de História
Informação	1. Apresenta com clareza a(s) teoria(s) que fundamenta(m) sua prática docente; 2. Assinala dificuldades na elaboração das atividades em relação à teoria aplicada no ensino da História
Confronto	1. Demonstra limitações ao relacionar teoria/prática 2. Desperta interesse em refletir a prática docente para a re-elaboração de níveis de pensamento
Reconstrução	1. Busca pela transformação da prática escolar

Quadro 9: Eixo temático III – Categorias de análise para as sessões reflexivas, segundo proposta de Smyth (1992)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A formulação do eixo temático III permite ao investigador a possibilidade de interpretações criteriosas das informações obtidas. Esse exercício nos conduziu articular às entrevistas, às observações das aulas e às sessões reflexivas de forma a construirmos uma visão global a respeito da investigação, refletindo sobre o ensino de História e a elaboração do pensamento reflexivo-crítico da professora.

O procedimento de análise dos dados nos proporcionou um olhar reflexivo representado pelo esquema a seguir.



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

2.2 Construindo o processo do pensamento reflexivo-crítico no ensino da História

Evidenciaremos a concepção inicial que a professora apresentou sobre História, para que ensinar História e como ensinar História. Salientaremos, ainda, o diálogo realizado com ALICE sobre a sua prática pedagógica, conduzindo a um exercício de reflexão sobre a sua ação como forma de incentivar uma transformação da prática docente num movimento dinâmico de construção e reconstrução de conhecimentos.

2.2.1 As concepções da professora ALICE

A História como disciplina autônoma está presente no currículo escolar e tem como uma de suas finalidades estudar as formas pelas quais o ser humano vem se organizando em sociedade, num determinado tempo-espço, para produzir a sua vida material. Nessa direção, a História é inerente às transformações e seu ensino deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, de modo a conduzir o aluno a compreender a realidade que o cerca.

Com essa compreensão, buscamos conhecer a concepção da professora ALICE, por meio das entrevistas que consideramos diagnóstica e reflexiva, no sentido de perceber o seu pensamento sobre a História e o seu ensino. Quando perguntamos o que é História? A professora ficou passiva, mas em seguida respondeu: “É a ciência humana e social que estuda o sujeito histórico em determinado lugar, em determinado momento, explicando seu contexto sócio-cultural” (ALICE, 2006b).

Podemos perceber na fala da professora, que não há clareza a respeito da sua concepção sobre a disciplina História. Limitou-se a afirmar que o homem faz parte deste contexto sócio-histórico, mas não explicita a sua relação com a análise e compreensão do mundo que a cerca (Cf. apêndice E).

Nas palavras de Góis (2002, p. 33), “[...] a História analisa as transformações ocorridas na sociedade, suas contradições, suas rupturas, suas continuidades e descontinuidades, bem como os agentes coletivos que participaram desse processo”.

Nesse contexto, seguindo a nossa investigação, indagamos: Para que ensinar História? Sem fazer nenhuma relação ao que estávamos conversando, logo afirmou: “Porque a História desde o nosso nascimento, ou até antes, na barriga da nossa mãe já tem toda uma história de vida, e como sujeito histórico, também já estamos inseridos no contexto social, político e econômico e é bastante importante ensinar história” (ALICE, 2006b).

O argumento de ALICE revela dificuldades no que se refere à produção do saber histórico escolar, não demonstrando o potencial reflexivo, crítico, analítico e transformador próprio do ensino da citada disciplina, quando oportuniza ao aluno a se perceber como um ser social, político, histórico, cultural e crítico, que vive numa determinada sociedade, num determinado momento. Portanto, faz parte de um contexto histórico-cultural, como sujeito participante e atua na construção de sua própria história, na qual os conhecimentos são construídos ao longo de suas vivências em interação com os outros, conhecimento este oriundo de várias fontes de informações (BRASIL, 2000).

Uma passagem da fala de ALICE (2006b): “[...] desde o nosso nascimento, [...] já tem toda uma história”, nos chamou atenção, pois entendemos que a professora quis dizer, no seu depoimento, que o meio social e a história são anteriores à existência do sujeito e quando nascemos encontramos o mundo no qual vivemos já estruturado e passamos a receber influências e conhecimentos já historicamente construídos. Foi por meio dessa cultura partilhada que a sociedade se organizou. O indivíduo, à medida que cresce, insere-se no contexto social no qual se desenvolve, apropria-se de informações e significados através do processo interativo, ao mesmo tempo em que, ao transformar a natureza, transforma a si próprio.

Ainda na sua fala, observamos que ela não desperta para a importância de se ensinar História na qualidade de disciplina que contribui para a compreensão de uma determinada realidade, situada no tempo e no espaço, em que o homem transforma a natureza, numa busca constante de respostas às suas indagações e necessidades.

Nesse sentido, podemos compreender que a História estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre diferentes grupos sociais. Segundo Góis (2002, p. 34), “[...] estas relações encontram-se em permanente movimento, são essencialmente dinâmicas e contraditórias”.

Para Cabrine:

Produzir História é procurar captar, recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços. [...]. Uma vez que a História estuda as transformações sociais, seu objeto de estudo é sempre uma determinada sociedade, em determinado movimento, sempre pensada como um todo, embora nem sempre analisada in totum. Essa é sempre pensada em suas transformações permanentes, ou seja, em processo (CABRINI, 1986, p. 33).

É de suma importância que o professor desenvolva um trabalho pedagógico participativo voltado para a dimensão de possibilidades de interpretação do processo de transformação da natureza e da sociedade. “O homem é um ser finito temporal e histórico. Ele tem consciência de sua historicidade, isto é, de seu caráter eminentemente histórico” (BORGES, 1993, p. 55). Ainda, segundo Borges (1993), para nos situarmos no ensino da História se faz necessário estarmos sempre nos perguntando. Dessa forma, poderemos construir uma visão crítica de nossa realidade.

Dando prosseguimento à entrevista, com o intuito de produzirmos conhecimentos sobre a prática docente, perguntamos: Como ensinar História? A educadora replicou: “De forma crítica e reflexiva, partindo do cotidiano de cada criança, da sua realidade” (ALICE, 2006b).

A professora afirmou que a História faz parte do cotidiano, mas não há clareza quanto aos procedimentos adequados para que o processo de ensino e de aprendizagem desenvolva uma postura crítico e reflexivo.

Não deixa claro também como deve ser o ensino de História, e nem demonstra que é preciso fomentar no aluno o senso crítico, a compreensão de que é um sujeito que faz parte da História, que é construtor, observador do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e ter condições de refletir sobre os seus contextos sociais, históricos e culturais. Sendo transformador da sua própria

realidade, “[...] procura explicar os ‘comos’ e os ‘porques’ das transformações sociais, ao analisar as diferenças, as diversidades e as especificidades das diversas sociedades” (CABRINE, 1986, p. 29).

Conforme o PCN de História (BRASIL, 2000, p. 39), “[...] a escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionado-a e comparando-a com momentos significativos”.

O diálogo com a professora prosseguiu num clima de inteira confiança e profissionalismo, permitindo-nos adentrar em sua prática docente e perguntarmos: Qual a importância de refletir sobre o que se faz? Meio sem jeito, porém, com confiabilidade na nossa conversa, afirmou: “Na minha concepção é de suma importância, pois quando se pensa no que faz, acredito que melhora a prática. Nós temos que refletir e fazer essa reflexão. Podemos buscar nas nossas ações. Penso que estou no caminho certo” (ALICE, 2006I).

A fala da professora nos levou a inferir que o “refletir” expressa só “pensar”, como se o ato de refletir fosse meramente um processo psicológico individual, independente do contexto, do conteúdo e das interações estabelecidas no espaço escolar (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). ALICE não despertou para a complexidade da reflexão, apesar de citar sua importância para a prática pedagógica, mesmo afirmando que busca essa reflexão nas suas ações.

Após uma pausa [silêncio] em nosso diálogo, voltamos a interrogá-la: Você costuma refletir sobre suas ações em sala de aula? ALICE responde:

Sim. O fazer pedagógico para mim é o agir, é o pensar, refletir e buscar. E se doar também. Porque muitas vezes o professor antes dava aulas só informando. Mas, nessa nova concepção de ensino, de construir, eu quero buscar do aluno informações necessárias e juntamente com eles tentar construir uma prática de maneira que eles entendam a partir do seu cotidiano. Quando isso acontece, a gente faz uma reflexão sobre a nossa ação, mesmo porque às vezes a gente pensa que está dando uma boa aula, e na realidade tem que ter um olhar diferente (ALICE, 2006I).

As palavras da partícipe, na íntegra, exprimem uma concepção sobre um ato reflexivo, conflitante, desordenado, pois, não evidencia uma estruturação teórico-metodológica no processo de ensino e de aprendizagem.

A análise sobre as verbalizações da professora ALICE nos permitiu perceber o esboço de uma visão crítica, muito embora, não deixe clara a formulação de alguns conhecimentos tanto na área da História, como nos aspectos pedagógicos. Tentou elaborá-los, mas, apresentou limitações na construção desses saberes.

Pelo que foi apresentado pela professora nas suas falas, a História é muito importante na vida dos homens e da sociedade. No entanto, podemos observar a necessidade de um aprofundamento maior em relação à produção do conhecimento na área da História, quando não utiliza aspectos teórico-metodológicos que contribua para desenvolver o pensamento crítico, mesmo afirmando que se deve ensinar a partir da realidade, do cotidiano do aluno, enfatizando um ensino de forma crítica e reflexiva.

Nesse encontro com a professora, percebemos pequenos indícios de revelações sobre o ensino da História com base na relação antes/depois, ao se reportar que, ao nascer, o indivíduo encontra uma sociedade pronta, organizada, e que, com o passar do tempo, essa sociedade se transforma com as ocorrências e modificações, com as continuidades e descontinuidades. Todavia, a professora não menciona essa relação e sua pertinência para o ensino e a aprendizagem da disciplina em foco.

Ao verbalizar que “desde o nascimento já tem História”, ALICE realizou um exercício, isto é, um ato de reflexão. A volta ao tempo, aponta para a possibilidade de mudanças no pensamento da professora, ou seja, para o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo-crítico.

2.2.2 As observações das aulas

A observação no campo e análise dos dados nos permitiu revelar as múltiplas facetas da sala de aula a partir do nosso questionamento: A estruturação do ensino e da aprendizagem da História com base na relação antes/depois favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico da professora? Esta questão perpassa todo o trabalho como norteadora de nossas investigações. Vale salientar que a observação em sala de aula se deu em face à necessidade de analisar o

desenvolvimento da professora, tendo a reflexão como tributo do seu crescimento intelectual.

Com base nesta suposição adentramos na sala de aula, juntas, para detectarmos se na aula por ela efetivada havia possibilidades da elaboração da habilidade de reflexão.

Nesse sentido, a relação antes/depois, na sua dinâmica processual, que ocorre nas relações sociais humanas, possibilita a construção da habilidade de reflexão. Góis (2002) ressalta que a importância dessa relação implica em considerar um determinado momento, como parâmetro a partir do qual são realizadas diversas e multifacéticas relações.

Toda a discussão teórica anteriormente construída, somada à afirmação de Góis (2002), são razões lógicas para nortear o nosso trabalho, sendo referência para a análise de nossas observações, como a que se segue.

Todos os dias, a professora fazia uma leitura compartilhada no início das atividades, seguida da leitura de seu plano de aula (objetivos, conteúdos, metodologia e a avaliação). Segundo a professora ALICE, a leitura realizada familiarizava as crianças com a pauta do dia. No entanto, a frequência de tal prática nos levou a deduzir que o ritual inicial era apenas para cumprir uma etapa da aula.

O recorte do diálogo apresentado abaixo trata de uma aula realizada após o primeiro turno das eleições para presidente, governador, senador e deputados. O objetivo da aula, segundo a professora, era discutir o governo público municipal. Vejamos:

1ª Aula: O Governo Municipal - Dia 02.10.2006.

A professora iniciou a aula com o seguinte diálogo:

ALICE: Alguém sabe me dizer para que foi realizada a eleição de ontem?

Crianças: governador, presidente, deputado estadual e federal...

ALICE: E quem mais?

Crianças: [...] sei não! ...

ALICE: Estamos falando de um modo geral, não é do modo partidário. Então, a eleição foi para eleger presidente, governador. [...]. Vamos botar na seqüência.

ALICE: Preste atenção! Olhe minha gente, é o seguinte; Então o povo estava elegendo ontem o presidente da república. Alguém sabe me dizer quem é o atual presidente? Alguém sabe me dizer?

Crianças: É Lula. É Geraldo

ALICE: Muito bem. Ele se elegeu, minha gente!

Crianças: Ele se elegeu?

ALICE: Vai haver segundo turno para presidente. Vocês sabem o que é segundo turno?

Crianças: Votar de novo

ALICE: Votar novamente. Muito bem. E esses deputados federais, quem sabe me dizer quantos ganharam?

Crianças: Rangel, [...].

ALICE: Eu sei que tem muitos candidatos. Rangel concorreu, mas será que ele ganhou?

Crianças: Elegeu!

ALICE: Não

Crianças: Roberto Marinho, Henrique Alves.

ALICE: Muito bem! Quem sabe me dizer quantas vagas tinha para deputado federal?

Crianças: João Maia

ALICE: No nosso estado tinha oito vagas para deputado federal, vinte e quatro vagas para deputados estaduais. Para o senado uma vaga. Para o governo do Estado quem ganhou? Quem sabe me dizer quem é o governador atualmente?

Crianças: Vilma

ALICE: Ela se elegeu?

Crianças: Não...

ALICE: Vai haver segundo turno no RN? Para o segundo turno, quem vai concorrer com Vilma?

Crianças: Lula e Vilma (todos de uma só vez)

ALICE: Por favor, um de cada vez.

Crianças: Vilma e Garibaldi

ALICE: E para presidente? Ficou quem?

Crianças: Lula e Geraldo Alkimen

ALICE: Então, haverá 2º turno para presidente. E para governador do estado quem vai concorrer no segundo turno?

ALICE: E para o senado da República? Gente faça silêncio. E a nossa cidade quantos deputados elegeu? Eu não estou defendendo deputado estadual nenhum.

Crianças: Dois, um... Álvaro Dias

ALICE: Eu não defendo bandeira A nem B. Estou super triste... A cidade de Caicó é muito grande, é para ter no mínimo 2 ou 3 deputados para representar o Seridó.

ALICE: A cidade de Caicó é muito grande, é para ter no mínimo 2 ou 3 deputados para representar o povo de Caicó e fortalecer o nosso prefeito.

ALICE: Por exemplo: Vivaldo Costa não ganhou a eleição. Ele é irmão do nosso prefeito Bibi Costa. Como é o nome do nosso prefeito? Ele é irmão de Vivaldo Costa? O nome dele é Rivaldo Costa. Se Vivaldo Costa tivesse ganhado teria sido melhor para a cidade de Caicó. Teria mais ajuda.

Crianças: Tia, se Bibi tirasse aquele lixo, aquelas pedras, a sujeira daquele rio e fizesse casas, né...

ALICE: Eu sei. Então, falei tudo isso, porque hoje nós vamos estudar o Poder Municipal. Porque está bem próximo do nosso assunto, bem atual. Nós vamos trabalhar... Olhe deixe o parentesco pra lá...

Crianças: Tia você votou? Em quem você votou?

ALICE: Fui. Ah! Isso aí sou eu e a urna

Vocês já ouviram falar nesta palavra SECRETO.
Que palavra é esta? Algumas crianças leram Se... cre... to
O que é secreto? O voto é secreto?

Crianças: Porque secreto?

Crianças: Porque não pode dizer pra ninguém se não... O que é?

ALICE: Muito bem! Gostei de sua colocação. Então todo o blá, blá, blá que fiz é pra introduzir o conteúdo o Poder Público Municipal (ALICE, 2006d).

A aula teve início num clima tenso. Os alunos eufóricos com a filmagem, mesmo já tendo sido gravadas aulas anteriores para que eles se acostumassem com novas pessoas presentes na sala (pesquisadora e operador da máquina). Aquele era um momento novo. A professora estava apreensiva e angustiada com a situação, mas, começou a aula, com um diálogo longo sem estabelecer relações com o seu objetivo; limitando-se apenas a um tipo de conversa com perguntas e respostas. Muitas vezes, as crianças levantavam questionamentos que conduziam a uma reflexão crítica do contexto no qual estavam inseridas, mas a professora não oportunizara essa reflexão.

Podemos observar que essa situação de ensino e de aprendizagem sugere a relação temporal antes/depois na organização dos conteúdos dados, na qual, apresentavam-se possibilidades para a professora ALICE refletir e analisar aspectos políticos evocados por ela e pelos alunos naquele momento, fazendo relações com o conteúdo proposto para aquela aula.

A análise da aula nos remeteu à reflexão de pontos apresentada por ALICE, na entrevista, quando falou que o ensino da História deve ser ensinado de forma crítica e reflexiva. Durante toda a aula, tivemos passagens oportunas para ALICE realizar o exercício reflexivo sobre o conteúdo que abordava e que oportunizaria uma reconstrução do assunto estudado. A esse respeito, Ibiapina (2004, p. 63) enfatiza que no “[...] enfoque da reconstrução social, a reflexão é feita sobre o contexto sócio-político promovendo igualdade, justiça social e desenvolvimento de melhores condições humanas na escola e na sociedade”.

Os momentos na sala de aula convidavam, todo tempo, ALICE à realização da reflexão crítica com seus alunos. Outros momentos vividos pelas crianças despertavam para o senso crítico a ser construído, mas não havia um encaminhamento por parte da professora.

Algumas crianças levantavam situações problematizadoras, como por exemplo, “a questão do rio Barra Nova que corta a cidade, o lixo lá existente”, e até sugeriam construção de casas. E a professora apenas confirmou: “Eu sei”. E passou “despercebida”, sem conduzir a uma reflexão, nem da própria professora nem tampouco com os alunos. Outra situação foi com relação aos significados, que ficavam na superficialidade, restritos ao seu conteúdo, por exemplo, quando se referiu à palavra “secreta”, a professora não a problematizou, e, assim, não oportunizou a compreensão do seu significado.

Com os dados apontados por essa primeira observação, surgiram desafios, voltados para a estruturação do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. A professora encaminhou uma discussão que consistiu numa reflexão crítica sobre os problemas sociais e políticos que estavam vivendo. Contudo, deixou de contextualizar historicamente algumas situações problemas que as crianças levantavam; a sua preocupação era com o processo de eleições, objetivando apenas o momento eleitoral.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade social de construção e reconstrução de conhecimentos, através da qual são apreendidos os modos de atividade e de interação, sob condições de orientação, mediação em situações formais de ensino são transformados em conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 1998); consideramos que a professora não conduziu o processo de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, pois, ela própria não conseguiu avançar no que se refere ao pensamento reflexivo-crítico.

Para Fonseca, G.,

[...] ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem. O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações. [...] ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientando para a progressiva autonomia do aluno (FONSECA, G., 2005, p. 103).

A autora acrescenta que quando somos capazes de efetuar o ensinar e o aprender pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer, de

olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, temos a possibilidade de problematizar e transformar as ações educativas e, conseqüentemente, obter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às análises da 1ª aula observada, registramos o seu segundo momento em forma de diário. Na escola, tem um laboratório de informática com uma professora responsável em acessar e selecionar os sites para pesquisa com os alunos. No dia em que a professora se utiliza de pesquisas, como recurso de aprofundamento dos conteúdos, a aula é dividida em dois momentos: o primeiro, é dado em sala de aula, cabendo à professora organizar sua metodologia; no segundo momento, as crianças irão para o laboratório ter aula, mas com a mesma professora, pois a professora responsável pelo laboratório só organiza os programas.

Consideramos importante registrar situações ocorridas no laboratório de informática, onde aconteceu o segundo momento da aula.

A professora distribuiu as crianças em duplas para cada computador. Em seguida, leu os objetivos da aula que já havia dado. Perguntava sobre o que eles (alunos) tinham acabado de estudar, mas não obtinha resposta. Eles estavam ansiosos pra saber o que iriam fazer diante daqueles computadores. Então, a professora falou: Vocês vão olhar o resultado das eleições de ontem. A professora responsável pelo laboratório já tinha organizado o site, e as crianças ficavam olhando e anotando o número de votos correspondente a cada deputado do RN e escrevendo no caderno, sem nenhuma finalidade. Algumas crianças olhavam outras coisas, mas eram interrompidas pela professora. O objetivo era anotar a votação de cada deputado (MEDEIROS, 2006).

Como podemos observar, a aula no laboratório de informática objetivava a contagem de votos dos deputados, sem ligação com o conteúdo programado (Poder Público Municipal). A professora não articulou aquele momento político social vivido pelas crianças com a importância do voto, na tentativa de conscientizar os alunos para o momento em que eles irão exercer o direito do votar. Também, não estabeleceu relações com o processo das eleições e a importância que tem o poder público para o município.

Este é um período importante para se exercitar a cidadania na escola, analisar as eleições criticamente e agir no sentido da formação de cidadãos para

que, desde pequenos, compreendam a cidadania como participação social e política, exercendo direitos e deveres políticos, civis, sociais por meio de atitudes de solidariedade, cooperação, dentre outros.

Dessa forma, consideramos que a professora se contradiz ao afirmar que o ensino de História deve ser dado de forma crítica e reflexiva, quando na oportunidade da aula, não oportunizou aos alunos aprendizagem significativa, nem a si própria uma mudança didática e conceitual no sentido de criar oportunidades para realizar conexões entre os conteúdos programados, ficando em um diálogo fragmentado, sem criatividade.

2ª Aula: Governo Municipal - Dia 09.10.2006

Nesta data, a professora deu continuidade ao conteúdo da aula anterior.

Ela começou com o seguinte diálogo:

ALICE: Poder Público Municipal – Governo. Então, vamos ver poder público municipal. Quem exerce o governo municipal? Veja bem! Quem governa Caicó.

Crianças: Lula

ALICE: Não. Bibi Costa. Além de Bibi, quem ajuda a governar Caicó?

Crianças: Bibi, Lula.

ALICE: Na última campanha para prefeito, quem estava concorrendo para governar a cidade junto ao prefeito? Eram os vereadores.

ALICE: Então, quem governa a cidade junto ao prefeito? São os vereadores. Então, os vereadores formam o poder legislativo.

ALICE: Lá na Informática, nós vamos estudar hoje esse assunto. Agora, vou ler uma leitura compartilhada. Vamos ouvir com bastante atenção. Estamos falando de política – eleições. A leitura fala do Poder Público Municipal para vocês poderem responder aquelas perguntas, não é Aila? Quem responder já tem aqueles pontinhos para as disciplinas de História e Geografia, seja ela qual for. Então, a leitura de hoje, é uma conversa para o debate que eu vou avaliar cada aluno, e está relacionado ao poder público municipal. Então, vamos fazer silêncio. Vamos ouvir!

A professora fez a leitura e em seguida, iniciou o diálogo:

ALICE: Quem forma o poder legislativo?

Crianças: Lula, prefeito.

ALICE: Então, onde o prefeito vive? Ele trabalha onde? O prefeito e o secretário?

Crianças: Na prefeitura

ALICE: E os vereadores são representantes do poder legislativo?

ALICE: Os vereadores elaboram as leis, e trabalham na Câmara Municipal. Outra coisa, os juizes de direito são representantes do poder judiciário. Vocês ouviram falar no poder judiciário? Vocês já sabem qual o trabalho dos juizes? É fiscalizar as leis.

ALICE: O juiz trabalha onde?

Crianças: Na prefeitura, câmara...

ALICE: Qual o nome do prefeito? Quem é o vice-prefeito de Caicó?

As crianças tentavam responder...

Crianças: Papa Jerimum

ALICE: É Júnior?

ALICE: Emídio Germano Júnior. Alguém aqui conhece algum vereador?

Crianças: Rangel, Bibi, Álvaro Dias...

ALICE: Aqui no bairro tem algum vereador?

As crianças não sabiam e elencavam outros nomes...

ALICE: A última perguntinha: O poder executivo é formado por quem?

E o poder legislativo? E o poder judiciário? (ALICE, 2006e).

Ao analisar a aula, constatamos que aquele processo educativo se repetia semelhantemente ao anterior. Aula dialogada era como estratégia para narrar e explicar o conteúdo que desenvolvia com questionamentos e respostas por ela respondidas. Pouca diferença. As crianças desmotivadas corriam e brincavam, como se estivessem alheias àquele ambiente.

Durante a aula, as crianças ao serem solicitadas para responderem aos questionamentos da professora, citavam nomes de candidatos da última eleição, referente à campanha de deputados, senadores, governos e presidente. A professora se referia à última campanha eleitoral municipal, e as crianças entendiam a última campanha vivida por elas.

Esses recortes evidenciam a não preocupação da professora em estabelecer relações temporais, ou seja, a relação antes/depois como forma de desenvolver a habilidade da reflexão. Apenas se referia à pessoa que concorreu no último pleito eleitoral para prefeito.

Entendemos que as noções de tempo-espço embasam todas as atividades em particular as trabalhadas em sala de aula. Assim, o indivíduo se localizará no tempo e nas relações antes/depois, relações estas presentes em todos os fenômenos.

A familiarização com os atributos do conceito de tempo possibilita o exercício da reflexão, pois permite voltar ao tempo em busca das essências, ou seja, do processo constante de mudanças, de permanências, de continuidades e descontinuidades.

Pontuamos, ainda, nesta análise, outras situações vividas em sala de aula, como por exemplo: respostas prontas dadas pela professora, as quais poderiam ter sido questionadas, problematizadas, e, conseqüentemente, conduzidas ao processo reflexivo-crítico. Podemos ilustrar com o strait seguinte: Professora ALICE: “Então, quem governa a cidade junto ao prefeito? São os vereadores. Então, os vereadores formam o poder legislativo”.

Nesse caso, percebemos que ALICE não valorizava os conhecimentos prévios das crianças, pois, durante toda aula, ela só questionava e respondia ao mesmo tempo, não conduzindo a um diálogo no qual as crianças pudessem construir juntamente com ela a compreensão da realidade social e política na qual vivem.

Por outro lado, ainda, contemplava o sentido da avaliação como um ato compensatório ao ensino e à aprendizagem, ao se expressar conforme o strait:

Professora ALICE:

Lá na informática, nós vamos estudar hoje esse assunto. Agora, vou ler uma leitura compartilhada. Vamos ouvir com bastante atenção. Estamos falando de política – eleições. A leitura fala do Poder Público Municipal para vocês poderem responder aquelas perguntas, não é ‘Aila’? Quem responder já tem aqueles pontinhos para as disciplinas de História e Geografia, seja ela qual for [...] (ALICE, 2006e).

O sentido da avaliação nessa fase da observação foi inquestionável, sempre se utilizava da expressão quando as crianças estavam indisciplinadas na aula: “[...] quem responder já tem aqueles pontinhos para as disciplinas de História e Geografia [...]” (ALICE, 2006e). Esse recorte demonstra um modelo compensatório da avaliação ainda presente na prática de ALICE. Mesmo a avaliação não sendo o nosso objeto de estudo não podemos desvinculá-la do processo ensino e aprendizagem. O PCN de História (BRASIL, 2000) propõe critérios de avaliação a partir de conteúdos desenvolvidos, não com ênfase na metodologia, e sim com base nos avanços e

limitações apresentados pelos alunos no seu processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação é um processo diagnóstico, no qual o professor tem a possibilidade de averiguar onde o seu aluno avançou, onde não conseguiu avançar, bem como, os porquês; se os limites são do professor ou do aluno, fato que permite que se opere no professor uma mudança didática.

A avaliação é, portanto, um dos componentes didáticos que auxilia na “[...] tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade, realização e intervenção posterior” (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 322).

Como podemos observar, apesar dos momentos de aprofundamento teórico realizados nas sessões reflexivas, a professora não demonstrava indícios de mudanças. Mesmo após o encontro para a primeira sessão reflexiva, na qual discutimos a importância do ensino da História como disciplina de amplo poder formativo, com grandes possibilidades para conduzir a reflexão e a análise a respeito de acontecimentos diversos, a sua prática permanecia sem alterações, o que, é indiciário das suas limitações quanto a questão do pensamento reflexivo-crítico.

Prosseguindo com os recortes de nossa análise, situamos o seguinte strait: professora ALICE (2006e): “Na última campanha para prefeito, quem estava concorrendo para governar a cidade junto ao prefeito?” A professora se reportava a última eleição realizada há três anos atrás. O tema da aula, mais uma vez abria espaços para uma reflexão crítica da relação antes/depois.

O discurso aventa uma discussão sobre um passado próximo, mas os alunos não compreendiam aquela relação que a professora tentava realizar com as eleições acontecidas anteriormente, pois, em suas memórias, estava a eleição para presidente e não a eleição para prefeito, realizada há três anos. Naquele momento, era necessário voltar ao tempo para lembrar de acontecimentos passados e, assim, reconstruir o conhecimento, mas, a professora não se deu conta dessa possibilidade de análise reflexiva.

ALICE não voltou ao tempo para ressignificar o seu pensamento, e, conseqüentemente, sua ação passou a se caracterizar por um ensino de forma memorístico, não oportunizando a prática do exercício reflexivo.

3ª Aula: Declaração dos Direitos da Criança – Dia 16/10/2006

A professora iniciou a aula com a leitura do plano diário, enfatizando como sempre o objetivo: hoje nós vamos estudar a Declaração dos Direitos da Criança, para despertar em vocês atitudes de respeito, cooperação, participação, justiça e liberdade na formação da cidadania, conhecendo e valorizando seus direitos e deveres de estudante e criança. Em seguida, fez alguns questionamentos: “Os adultos costumam responder as perguntas que as crianças fazem”? “Será que vocês são respeitados”? (ALICE, 2006f) Logo após, fez a leitura que, embora ela a denomine de compartilhada consistisse numa ação realizada por ela mesma, em voz alta. Os alunos sequer dispunham do texto.

Criança precisa aprender

A criança tem o direito, em qualquer questão que lhe diga respeito:

- De expressar livremente sua opinião e de ver essa opinião ser levada em consideração.
- De obter informação e de dar a conhecer idéias e informações.

Dialogando...

ALICE: Vocês acham que a opinião das crianças é levada a sério?

Crianças: Sim, não.

ALICE: Vocês sabiam que as crianças têm direitos?

Crianças: Sim

ALICE: Quais os direitos que vocês conhecem?

Crianças: Brincar, estudar.

ALICE: Muito bem. Também temos deveres a cumprir. Vocês conhecem alguns? Quais?

As crianças não responderam...

ALICE: Conservar a escola limpa é um dever ou direito?

Nesse momento, a professora não deu resposta e encaminhou as crianças ao laboratório.

ALICE: Vamos para o laboratório de informática. Lá vocês irão pesquisar os direitos e deveres das crianças e irão colocar numa folha para fazer o painel da aula (ALICE, 2006f).

Nesta aula, após a leitura compartilhada, a professora passou a fazer questionamentos e ao mesmo tempo respondia, repassando o conteúdo que havia planejado sem articulação com os saberes dos alunos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A proposta da professora não está coerente com o discurso apresentado nas falas da entrevista, nem nos momentos de sessões reflexivas, fato esse que nos chama atenção ao analisarmos as observações das aulas.

Diante dessa situação, buscamos, para analisar, o diário da professora referente à aula deste dia:

Hoje eu vejo bem melhor o ensino de História como disciplina transformadora, que conduz a uma reflexão e possibilita planejar melhor as aulas. Com isso penso que os alunos aprenderão mais. Mas, hoje não dei uma aula boa. Muitas vezes as atividades planejadas não são desenvolvidas como havia planejado antes, devido à falta de recursos materiais, a indisciplina da turma e muitas vezes a falta de apoio pedagógico. Percebo que alguns momentos eu não estou refletindo, pois preciso melhorar (ALICE, 2006I).

A postura da partícipe, de certa forma, atribui responsabilidade aos elementos do processo pedagógico (alunos, a falta de material didático, a indisciplina da turma e equipe de articuladores pedagógicos) por não contribuírem para um bom desempenho da sua prática docente. Por outro lado, reconhece que precisa rever o trabalho educativo admitindo que não vem desenvolvendo o ato de refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico. Consideramos ser este um ponto positivo, pois a professora reconhece que o seu pensamento não vem evoluindo no que se refere à reflexão crítica.

Faz-se necessário e urgente repensar a ação pedagógica, devendo ser capaz de planejar e replanejar suas ações educativas e estabelecer as relações necessárias entre a concepção de ensino e de aprendizagem por ela evidenciadas e as suas práticas em sala de aula. É preciso contextualizar os conhecimentos em questão, bem como ter presente a problematização gerada e geradora desses conhecimentos, para nortear a ação docente e estar aberta a mudanças com

possibilidades de reconstruir o processo educativo e evoluir quanto as suas formas de pensamento.

5ª Aula: O dia do Aviador – Dia 23.10.2006

Sempre que iniciava a aula, ALICE fazia uma leitura do plano diário (Cf. Anexo A), leitura do texto e alguns questionamentos, como já foram citados.

Nessa aula, a professora entregou um texto mimeografado para as crianças lerem silenciosamente. Eis o texto:

Santos Dumont – Ivone Garcia²⁴

Você sabia que o homem voa
E vai a toda direção
Sobe céu, corta nuvem pelas asas do avião?
Alguém disse que o homem voava
E ninguém nele acreditou
E para espanto do mundo
Um dia o homem voou.
Como um pássaro bem grande
Mostrando que de fato
O homem voa bem firme
No teco – teco ou no jato.
E hoje, graças a ele
A esse homem genial
Conquistou-se facilmente
O espaço sideral.
Se não fosse esse mineiro
Que fez o homem voar
Armstrong não poderia
A lua hoje pisar.
Seu nome está na história
Do Brasil e de qualquer nação
Santos Dumont um homem nobre
Filho de Minas, Pai da aviação.

As crianças leram o texto sem comentários da professora, e, em seguida, ela começou a fazer a leitura de outro texto, que denominou de texto informativo: **Santos Dumont**. Durante a leitura, as crianças iam perguntando sobre o que

²⁴ Texto foi extraído do livro da professora: **Dia-a-dia do professor: datas comemorativas, projetos e murais** (Cf. Referência bibliográfica).

acabaram de ler e não prestavam atenção no que ALICE lia. Os alunos faziam muito barulho. Mesmo assim, a professora conseguiu terminar a leitura que resultou neste diálogo:

ALICE: Quem sabe me dizer o nome do avião que Santos Dumont criou?

Crianças: Umias respondiam não sei; outras diziam 14 BIS.

A professora fazia a leitura, mas nada chamava a atenção das crianças. Na leitura apareceu o termo “Espaço Sideral”. Apenas perguntou: “Vocês já ouviram falar sobre espaço sideral”? Não fez nenhum comentário e continuou a leitura.

Crianças: É um avião?

Ele morreu de que, tia?

Tia, esse homem já morreu?

ALICE: Já. Preste atenção, gente! Quando vocês forem para a sala de informática, já sabem sobre Santos Dumont.

Crianças: Tia, ele era um mineiro? (ALICE, 2006g).

A professora continuava fazendo uma longa leitura, afirmando que Santos Dumont era de Minas Gerais.

Crianças: Tia, eu morei em Minas.

ALICE: Foi?

A leitura prosseguia pela professora e as crianças inquietas, pois não havia nenhuma relação com o seu cotidiano.

Crianças: Ele criou o avião? Um avião cabe muita gente?

ALICE: Olhe a data, 23 de outubro, dia do aviador. Vocês já ouviram falar sobre a Academia de Letras? Gente isso é importante.

Crianças: Tia não precisa dizer não, ninguém quer escutar (ALICE, 2006g).

A professora insistia:

ALICE: Qual o dia do avião? Quem criou o 1º avião
Aqui tem aeroporto?

ALICE: Caicó é uma cidade pequena e não tem aeroporto. Vamos para a aula de informática fazer a pesquisa (ALICE, 2006g).

Após a leitura e o diálogo, a professora entregou às crianças uma folha de papel com a figura de “Santos Dumont”, mimeografada (Cf. Anexo B), para elas pintarem, sem nenhum comentário sobre o que acabara de ler. Quando as crianças terminaram a pintura, foram colocar no painel da parede, que tinha a seguinte frase: “Santos Dumont, pai da aviação”.

A aula nos chamou a atenção pelo fato de sua organização e estruturação dos conteúdos. Tínhamos realizado, anteriormente, uma sessão reflexiva para aprofundamento teórico, em que havia sido abordado o “Como ensinar História” com o texto: “Teoria, metodologia e o ensino da História de Fernando Seffner (2000)”. Dessa forma, pretendíamos, a partir da concepção do que é História e seu ensino, contribuirmos para uma mudança conceitual e didática no que se refere à prática escolar da professora, através de um processo de reflexão.

A esse respeito, Larrosa afirma:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 1996, p. 133).

Pensar a História também como formação de leitores críticos é conduzir o seu ensino às aprendizagens significativas, atribuindo significado ao conteúdo aprendido, de modo a realizar reflexão crítica acerca do mundo que nos rodeia.

Concebendo a análise nesta ótica, percebemos a dificuldade da professora em articular o “novo” ao “velho”, quer dizer, aceitar a mudança repentinamente, na sua prática, até pela forma como foi educada, conforme se expressa no seu diário ao escrever:

Recebi uma educação bem tradicional dos meus pais, da minha escola da zona rural e trabalhei em escolas particulares dez anos ensinando assim... A História trabalhada totalmente relacionada às datas comemorativas, alguns fatos históricos... Antigamente era trabalhado de forma mecânica, assim..., tipo assim..., decorar as datas e fatos históricos (ALICE, 2006).

Dessa forma, necessário se faz destacar que, na sessão reflexiva anterior, ALICE reportava em seu depoimento que é preciso ter consciência do problema vivido, e acrescentava que pensar e refletir depende de cada professor, do nível de criticidade, da disponibilidade de estudar, pesquisar, habilidades que venham contribuir com a reelaboração de seus conhecimentos. No entanto, é necessário compreender que a professora se encontra numa fase de transição que, por sua natureza, é contraditória e insegura. Isto não quer dizer que não existam potencialidades de aprendizagem profissional, já que, o que conhecemos nos dá a segurança de intentarmos experimentar aonde somos capazes de chegar, ou seja, a um novo conhecimento teórico por nós elaborado.

Como podemos observar, a professora justifica a sua ação, atentando para o fato de como ela aprendeu e de como ainda está arraigada aos modos de uma prática memorística. Ao tratar conteúdos que poderiam conduzir a uma relação crítica, estabelecendo comparações (contexto político, social, econômico, histórico e cultural, como também os avanços da ciência e da tecnologia, se for o caso), ao expor o tema “Santo Dumont”, se ateve a informações superficiais, sem possibilitar um ensino e uma aprendizagem voltados para a reflexão crítica, a comparação, a análise, a síntese, entre outros.

Nos momentos das sessões reflexivas, a participante se reportava à importância de ser uma professora crítica-reflexiva, mesmo reconhecendo que precisava melhorar sua prática escolar, permanecendo em conflito com relação a uma nova postura, sobretudo no que se refere à estruturação do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, continuava arraigada ao formalismo metodológico de sua prática.

A cada sessão reflexiva que se realizava, saíamos surpresas com os exercícios reflexivos de ALICE. Seu discurso nos surpreendia ao analisar se o seu fazer pedagógico possibilitava uma melhor compreensão a respeito dos acontecimentos na área da História.

Na fala de ALICE:

O Ensino de História contribui bastante, porque a disciplina História busca compreender as transformações das sociedades humanas no tempo, facilitando ao homem refletir criticamente sobre o mundo em que vive tentando compreender a realidade global não se ocupando somente do passado, mas do entendimento do presente, tendo como ponto de referência o passado. Portanto, o educador estando consciente do que é o ensino da História, torna-se um sujeito ativo e mediador do processo de construção do conhecimento do seu alunado (ALICE, 2006h).

Esses depoimentos são reveladores do desencadeamento de uma nova visão a respeito da História e do seu ensino escolar, bem como da possibilidade do desenvolvimento do pensamento reflexivo. Entendemos que a mudança não pode ocorrer repentinamente. A construção paulatina do saber fazer profissional, da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem depende da forma pela qual relacionamos teoria e prática. Neste processo, se faz necessário adequar às estratégias as possibilidades da realidade, ou seja, conceber de maneira diferente o papel da nossa intervenção. Isto põe de manifesto a necessidade de um espaço profissional coerente entre outras coisas com as novas concepções, e com as condições contextuais, como forma de assegurar que as mudanças verificadas na nossa forma de pensar influenciem diretamente a nossa forma de atuar. Este entendimento aponta para a necessidade de uma continuidade na formação da professora.

Em continuidade a nossa investigação, analisaremos a aula intitulada Conhecendo o Bairro, realizada no dia 06 de novembro de 2006. Como podemos observar no fragmento que segue:

6ª Aula: Conhecendo o Bairro – Dia: 03.10.2006

Para a consecução da aula a respeito do tema “bairro”, tínhamos planejado uma excursão pelo bairro e entrevista com os moradores, elaborada pelas crianças

com a ajuda da professora, em virtude da localização espacial da escola, situada no bairro e, também, pelo fato da professora e da maioria das crianças morarem no próprio bairro. O tema da aula apresentava todas as possibilidades metodológicas para serem desenvolvidos conhecimentos na área da História. No entanto, ao iniciar a aula a professora procedeu de conformidade com as aulas anteriores.

Após a leitura do plano, a professora proferiu a aula assim: “Hoje nós vamos conhecer o nosso bairro”. Em seguida, fez um comentário sobre o bairro e sua história; conforme texto a seguir:

ALICE: Vocês sabiam que todo bairro tem uma história? É isso mesmo. Os bairros têm uma história que é composta pelos acontecimentos que ocorreram desde a época de sua formação.

ALICE: Assim, como os bairros apresentam características diferentes entre si, suas histórias também podem ser diferentes. Existem bairros, por exemplo, que foram formados próximos a uma indústria. E outros surgem de um agrupamento de pessoas que chegaram ao lugar e foram construindo as suas moradias.

ALICE: Quem mora aqui no bairro?

Crianças: Eu, eu, eu...

ALICE: O que tem no bairro?

Crianças: Zuza (nome pelo qual uma escola do bairro é conhecida), igreja, farmácia...

ALICE: Vocês conhecem a origem do bairro Barra Nova?

Crianças: Não...

ALICE: Diga o nome do rio que separa o bairro do centro da cidade.

Crianças: Barra Nova

ALICE: Aqui pertinho da escola tem umas casinhas que chamam de Casas Populares. Vocês sabem por que são chamadas de casas populares?

Crianças: Não... Por que é pequena?

ALICE: Vou explicar: Diz que anos atrás houve um governo aí, Aluísio Alves. Ele construiu umas casas bem pequenininhas mesmo, não davam nem para as famílias morarem nelas, não é? Então, essas casas foram destinadas àquelas famílias mais pobres. Por isso se chamam de Casas Populares.

ALICE: Agora, prestem atenção. Vocês irão fazer uma pesquisa no bairro. Vou ler as perguntas: Qual o nome do bairro onde você mora? Você sabe quando e como o seu bairro foi formado? Você sabe o que é saneamento básico? No bairro tem saneamento básico? Nos últimos anos, houve melhoria no bairro? Quais? (ALICE, 2006j).

Os questionamentos da professora apontam para um ensino memorístico, não se preocupando com os conhecimentos prévios, quando a maioria das crianças afirmava morar no bairro. Na primeira entrevista, a professora afirmou que o ensino

da História deve partir da realidade das crianças. No entanto, nesta aula, a professora não valorizou as perguntas e respostas dos alunos, limitando-se apenas a indagá-las, sem problematizar as suas curiosidades ao questionarem sobre a origem do bairro, e nem se voltava ao tempo para questionar as mudanças e permanências nele.

Durante a conversa com as crianças, observamos que a professora tentou construir um diálogo voltado para a realidade dos alunos, quando indagava sobre “quem mora no bairro?”, “o que tem no bairro?”. Mas não procurou instigar as crianças a participarem, compartilharem suas experiências, vivências, mobilizando-as para a uma construção de saberes referentes ao tema posto para estudo.

Pelo diálogo apresentado, percebemos na professora dificuldades em articular teoria-prática. Durante toda a realização das sessões reflexivas, ela vinha argumentando sobre a importância que tem o ensino de História para o homem no seu contexto social, cultural, político e econômico, entretanto, não faz essa articulação. Até demonstra o interesse no discurso, mas, na prática, não apresenta consciência sobre a importância do ensino de História para a formação cidadã do indivíduo, entre outras habilidades.

O ensino de História desenvolvido dessa maneira não possibilita a compreensão sobre as mudanças e as permanências, a sucessão de acontecimentos no tempo, o que implica, também, o não desencadeamento nas crianças de pensamento crítico-reflexivo.

Vale ressaltar que, no 3º ano do ensino fundamental, o conteúdo “bairro” é significativo, no sentido de desenvolver os conceitos de permanência e de mudança através da relação temporal antes/depois, criando condições para que o aluno perceba a existência de diferentes histórias no mesmo espaço-tempo e em espaços-tempos diferentes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de estruturas do pensamento no indivíduo ao comparar as transformações ocorridas no presente em relação ao passado e as que poderão ocorrer no futuro.

Podemos perceber, nos recortes das aulas da professora, fragilidades em articular teoria-prática. Denominamos de “fragilidades” as dificuldades em conduzir as aulas, que foram planejadas, discutidas a partir dos estudos para aprofundamentos teóricos e análise sobre a sua prática. Após várias observações e sessões reflexivas realizadas, esperávamos mudanças na ação docente de ALICE. A cada momento que íamos observá-la, ficávamos na expectativa de uma nova

realidade, mediante a postura apresentada nos encontros de estudos e discussões nas sessões reflexivas. No entanto, tal expectativa se revelava preocupante, pois ALICE não oferecia indícios de elaboração de elementos do pensamento reflexivo-crítico.

2.2.3 Sessões reflexivas: momentos interativos

As sessões reflexivas foram desenvolvidas num clima de harmonia e respeito, valorizando os discursos da professora ALICE, ao discutirmos os textos e comentarmos sobre os episódios que foram priorizados.

Consideramos esse momento de uma singularidade imensa, ao estarmos refletindo sobre a ação educativa de ALICE, o que nos proporcionou um conhecimento a respeito de sua prática escolar.

Acreditamos que não há receitas antecipadas, válidas para qualquer situação, pois cada professor faz o seu caminho, conforme seu contexto educativo, único e irrepetível, dependendo de suas possibilidades de mudanças.

Nesse sentido, destacamos o nosso interesse em analisarmos o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, não como técnico que tem que obedecer às orientações dos especialistas, mas como um profissional crítico e reflexivo que está sempre revendo a sua ação com o intuito de favorecer o crescimento profissional.

É com essa intenção que partimos para a análise da prática da professora, no sentido de diagnosticar se a estruturação do ensino e da aprendizagem da História com base na relação antes/depois possibilita o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo-crítico, e, ao mesmo tempo, contribui para a compreensão sobre acontecimentos na área da História.

Partindo dessa premissa, construímos nossas análises dos dados obtidos a partir das sessões reflexivas. E, quando necessário, recorremos a dados construídos por meio dos outros instrumentos (entrevistas e observações) utilizados nessa pesquisa.

Na nossa primeira sessão reflexiva (30. 09. 2006), realizamos a discussão sobre os textos escolhidos para aprofundamento teórico. Em seguida, analisamos

imagens referentes à aula observada e filmada. Após a análise, indagamos a ALICE: Como você desenvolve a aula de História?

A princípio posso dizer que o ensino da história é desenvolvido partindo da realidade dos alunos. Porque para mim só faz sentido trabalhar o conteúdo quando é do interesse dos alunos e se não começarmos nosso trabalho partindo da realidade deles, já não vai ser tão significativo para eles, não é? Então, nós teremos esse cuidado de fazer esse trabalho, situar esses alunos num contexto histórico, no tempo histórico, desenvolvendo também as habilidades de competências, e nós sabemos que todos têm competências, não é? Então, nem só na área da História, como outras áreas do conhecimento, nós aproveitamos essas competências para trabalhar a História, também reconstruindo a História a partir de preocupações com o presente e se projetando o futuro por que sabemos que o passado foi muito interessante, um resgate para o futuro projetarmos os nossos... Os grandes pesquisadores se baseiam nas histórias dos antepassados, nas histórias de vida dos nossos avós, bisavós para reconstruírem a história do presente que nós estamos vivendo. Tudo isso foi um avanço na área da História (ALICE, 2006c).

Podemos notar que a professora foi mais expressiva, apresentou mais informações em relação à 1ª entrevista. Pontuava sobre a importância da disciplina da História situar o aluno no contexto histórico-cultural, com possibilidades de desenvolver habilidades e competências. Além disso, destacou a importância dos pesquisadores e das pesquisas que favoreceram os avanços no ensino de História, como também, a relação com várias outras disciplinas do Currículo. Ficou evidente, no depoimento da professora, a reconstrução da História a partir do presente, buscando compreender o passado.

A respeito dos avanços do conhecimento histórico e dos acontecimentos sociais, políticos e culturais, se estão sendo refletidos em sala de aula, enfatizou:

Hoje essa disciplina ganhou novas dimensões, assim... Com a mudança até dos PCN, que eu gosto de seguir muito, ela teve ajuda, um resgate da história até alguns direcionamentos para o professor trabalhar e refletir. Na minha concepção o ensino da História antigamente não era trabalhado assim, não dava muita ênfase ao contexto social e histórico que estamos vivendo e hoje já pode refletir. Você planeja um tipo de atividade de História, a qual você

realiza na sala de aula já vai refletir e novamente se aquele conteúdo não deu certo, já vai trabalhar de outra forma, reavaliar o seu trabalho fazendo uma nova reflexão e vai modelar não é? O conteúdo, então já houve uma grande mudança, já houve muitos avanços. Por que também houve a revolução científica que antigamente as pessoas não se preocupavam muito em pesquisar, então, já tem muitas pesquisas científicas na área de história. Também, o avanço tecnológico contribuiu bastante e a disciplina de história passou a ser trabalhada de forma dinâmica, contextualizada e crítica, não é mais ensinar por ensinar, é refletir, é mergulhar mesmo na História (ALICE, 2006c).

A professora deixa bem claro que está sempre refletindo em suas aulas e que as mudanças ocorridas no ensino da História se devem aos encontros, às pesquisas realizadas pelos historiadores, ocorrido nos últimos anos. Fala que este fato se dá com as novas propostas para o ensino, se refere aos PCN de História, como também, às pesquisas científicas que vêm contribuindo para um ensino e uma aprendizagem efetiva e crítica.

Ainda, afirmou que a nova concepção do ensino da História possibilita um novo fazer contextualizado, dinâmico, reflexivo e crítico, não é mais “ensinar por ensinar” (ALICE, 2006c).

Nas suas verbalizações durante as sessões reflexivas, há indícios de uma tomada de consciência em relação ao ensino da História, no sentido de refletir na ação (SCHÖN, 2000). É pensar no que fez e por que fez, elaborar e replanejar a sua ação.

Isso fica evidente no depoimento que segue, ao esclarecer que o ensino de História conduz ao desenvolvimento do pensamento e da reflexão crítica da realidade na qual se está inserido, o que possibilita uma maior compreensão a respeito dos acontecimentos. Ao perguntarmos: Você acredita que o ensino da História possibilita ao professor desenvolver o pensamento crítico-reflexivo? ALICE responde:

Eu acredito que sim. Mas, depende de cada professor. Como falei, depende do senso crítico dele, de mudanças, de pesquisas. E se não estiver disposto a ler bem, muitos autores, pesquisar e não tiver esse espírito de mudança, torna-se uma prática monótona. Mas, eu acredito hoje ter mudado muito. O educador vai conduzindo o saber histórico, porque o homem, a sociedade, está inserido no tempo e o

tempo se modifica, não é? Nós temos que acompanhar essas mudanças que acontecem, e o conhecimento histórico também, muda e vai acontecer a mudança na História e nós temos que inovar, refletir e pesquisar. O campo da pesquisa hoje não é minha área histórica, eu sou graduada em pedagogia, mas eu tive a oportunidade de pagar algumas disciplinas de História da Educação na graduação, eu achei muito interessante. Na História já houve muitas transformações e mudanças; hoje você não pode chegar para o aluno com uma coisa arcaica, bem do passado sem contextualizar com o presente, não vamos desprezar o que foi estudado antigamente. Temos que inovar a prática educativa e construir permanentemente com os nossos alunos (ALICE, 2006c).

Na visão da professora, o ensino da História contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, mas alerta que depende do espírito de mudança de cada professor, porque, para que ocorra essa mudança, o professor precisa estar disposto a estudar, pesquisar, acompanhar as inovações da época, pois tudo muda; o homem, a sociedade, a História e o tempo.

Fala da importância de inovar a prática educativa, não abandonando o passado, mas, numa contextualização com o presente para voltar ao passado e, assim, contribuir para a construção dos conhecimentos por parte dos alunos.

No seu depoimento, após a realização da videogravação e da discussão sobre a segunda sessão reflexiva (dia 28.10.2006), esclarece com muita convicção a importância dos estudos e das sessões reflexivas para a melhoria da prática escolar.

Eu posso dizer até fazendo uma reflexão mesmo, já houve mudanças na minha prática, na minha sala de aula. Eu como educadora, fui lendo os textos que você me indicou, então, foi lendo, refletindo e discutindo com você, que percebi a necessidade de mudar a minha prática e até conversando com as colegas da escola em planejamentos semanais, sentimos e reconhecemos as nossas falhas, erros pedagógicos. Com os encontros reflexivos realizados consegui já mudar o pensamento da grande parte das colegas, não só na minha sala de aula, mas já consegui modificar, ou seja, deixar quase toda a escola em conflito, para rever a prática educativa, como por exemplo: a professora do laboratório de informática, a da biblioteca e outras que participaram conosco de algumas sessões reflexivas, já houve grandes contribuições. Espero contar com você por mais tempo, já refleti bastante e vou mudar a minha prática escolar. A pesquisa está sendo muito proveitosa, grande contribuição estou tentando por em ação da melhor forma possível em prol do nosso alunado (ALICE, 2006h).

É possível perceber, na expressão da partícipe, que tem consciência da necessidade de mudanças na sua prática. No entanto, não revela indícios de mudanças efetivas nessa prática. É observável o sentido de valor e de mudanças que atribui a seu fazer pedagógico, reconhecendo seus “erros”, procurando “acertar”, e até mostrar às colegas que está sempre avaliando a prática educativa, para buscar novos caminhos, aprender a refletir sobre a ação a realizar e sobre a ação realizada. Como afirma Liberali (2004, p. 103), “[...] não há mudanças relatadas, mas descobertas, pedidos de sugestões de mudanças que surgem como um primeiro passo a caminho da real construção”.

Podemos perceber que a partícipe desperta para rever a sua prática, demonstrando interesse e mostrando às colegas a importância dessa ação, fato que as deixa em conflito. O ato de pensar em agir diferente vai acontecendo paulatinamente, dependendo de cada um; à medida que o indivíduo vai percebendo a natureza do problema, então busca encontrar soluções, primeiro com uma tomada de consciência da situação, depois com o interesse e a motivação para mudar a ação.

A esse respeito, Rubinstein (1973, p. 150) afirma que no processo mental plenamente desenvolvido para resolver um problema, a primeira fase “[...] é a tomada de consciência da situação problema, e esta começa com um sentimento de admiração. [...]. A situação problemática pode aparecer também em primeiro lugar no plano da ação”.

Nesse sentido, a partícipe é consciente que deve haver mudanças na sua prática pedagógica para melhorar a prática escolar do ensino da História. O fato de expor a situação problema – mudança da prática pedagógica – vai exigir dela um exercício mental, e conseqüentemente a busca pela solução do problema, pois, “[...] se o saber exige como condição o pensar, o pensar tem como condição, desde o princípio, o saber” (RUBINSTEIN, 1973, p. 151).

Ao prosseguir com as análises da segunda sessão reflexiva, verificamos que a professora afirmou que não atingiu os objetivos propostos para aquelas aulas, reconhecendo que não conduziu a construção e reconstrução dos saberes escolares, ao afirmar:

Quase não construí. Eu considero que foram umas aulas muito fragmentadas. Os alunos estavam muito ansiosos por serem as primeiras aulas gravadas. Houve muito barulho, e as metodologias não foram bem adequadas, como também as demais professoras (professoras do laboratório de informática e da biblioteca) não estavam bem preparadas para trabalharem os conteúdos. Houve também falhas da minha parte, pois introduzi muitas informações numa só aula, o conteúdo tornou-se muito repetitivo e as aulas não foram prazerosas para os alunos. Mas confesso que refleti bastante nos dias seguintes, tentei contornar essa falha e dar mais oportunidade ao aluno participar das aulas. Estou tentando melhorar minha prática, recomeçar e reorganizar os procedimentos metodológicos para atingir os meus objetivos (ALICE, 2006h).

Ao mencionar o seu compromisso de melhorar sua prática, oportunizando a participação dos alunos na elaboração e reelaboração de conhecimentos, a professora se expressou desta forma ainda na segunda sessão reflexiva realizada (dia 28.10.2006).

Na aula sobre Santos Dumont, assim, eu quis fazer uma retrospectiva histórica, mas as crianças nessa faixa etária de idade como a minha, não têm muita paciência para aquele tipo de texto muito longo... Eu fiz uma reflexão em casa e depois pus em ação novamente, pois eu tive a oportunidade de trabalhar a atividade. Porque eles chegaram dizendo: "Tia, aquele homem que tia trabalhou, passa direto na televisão, dizendo que tem 100 anos da invenção do 1º avião". Por aí, puxei novamente outra atividade mais numa forma bem diferente, mais light sem ser aquela muito longa, pois percebi que só alunos de 5º e 6º anos poderiam ler e compreender o texto. Então, percebi que os alunos precisavam de um texto curto, com uma linguagem mais simples. Foi a primeira vez que fiz uma reflexão sobre as minhas aulas, pois já havia lido os textos que você me deu pra ler. Preciso rever minha prática. Faltou alguma coisa... Passei muitas informações que fui buscar na internet, que no momento serviram para mim como educadora. Para os alunos, eu deveria ter usado uma linguagem do cotidiano (ALICE, 2006h).

O fragmento sugere que a professora já começou refletir sobre sua ação em sala de aula, além da importância que a atividade realizada com os alunos representa no processo de ensino e de aprendizagem para a construção e reconstrução de conhecimentos.

Os *straits* seguintes são recortes da fala da professora, na segunda sessão reflexiva, realizada no dia 28 de outubro de 2006, os quais revelam a análise que ALICE se propôs a fazer sobre a sua prática docente.

Acompanhando o desenrolar das minhas aulas no vídeo ou mesmo as gravações em áudio, fiquei a questionar como a teoria se distancia da prática. Na verdade fiz uma grande reflexão, e se fosse para trabalhar os conteúdos que foram ministrados eu daria mais oportunidade aos meus alunos de participação e não repetiria tantas vezes uma mesma coisa. (devido à indisciplina).

Ainda preciso ler mais e refletir sobre a minha prática, pois antes do trabalho realizado pela professora pesquisadora e colaboradora, eu até me via como uma educadora reflexiva, mas ao observar no vídeo minhas aulas ministradas e depois de algumas intervenções feita pela pesquisadora pude avaliar se a metodologia estava sendo compatível, se os objetivos foram alcançados, caso não alcance os objetivos, devemos refletir a prática e replanejar as atividades.

Quando trabalhamos a disciplina História enfocando os acontecimentos do antes e depois estamos possibilitando o nosso aluno a perceber que o passado não é um dado pronto, recuperável de forma imediata, e que só adquire sentido quando interrogado pelo tempo presente, pelos homens presentes, ou seja, há uma reflexão porque oportuniza ao professor a fazer uma construção e a reconstrução do passado no presente momento com seus alunos.

Quando me vi sendo gravada, fiquei angustiada e aqueles meninos brincando, correndo e arengando uns com os outros. Eu pensei... E agora? Mas é o jeito! E aos poucos fui me acalmando [...] e tudo deu certo, não é? (ALICE, 2006h).

Nas colocações da professora ALICE, são perceptíveis a responsabilidade e o compromisso com relação ao ensino e à aprendizagem, dando aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos na área da História, ao mesmo tempo em que desenvolviam o pensamento crítico. Nas palavras de Gauthier (1998, p. 271), quando “[...] os professores que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, no intuito de identificar as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação, melhoram seu desempenho junto aos alunos”.

Na última sessão, fizemos um exercício de reflexão crítica, nos apropriando da reflexão intrapsicológica na qual a professora, ao se ver no vídeo, analisou sua

prática comparando-a com as anteriores, num movimento de idas e vindas e fez a seguinte análise:

Analisando a minha prática percebo que ainda estou presa a um ensino tradicional. Preciso buscar mais conhecimentos, querendo saber, crescer, construir mais saberes, tanto para mim como pessoa, como profissional, como também, ajudar aos meus alunos e saber que tipo de homem quero formar. Vejo que preciso mudar minha prática para a melhoria do ensino, buscando metodologias para uma melhor aprendizagem (ALICE, 2006k).

Neste momento, relatou sua história de vida, como aprendeu e como chegou a ser o que é hoje, assinalando para uma proposta de mudança didática, com base nas evidências e tomando consciência de suas próprias limitações ao afirmar que precisa aprofundar os seus estudos para melhorar a sua prática e, conseqüentemente, elaborar seu pensamento reflexivo-crítico.

O fragmento abaixo se refere a terceira e última sessão reflexiva, do dia 18 de novembro de 2006, da última aula realizada no dia 06 de novembro de 2006, escolhida e relatada pela professora ALICE, sem a intervenção da pesquisadora, a pedido da partícipe. Refletimos sobre o seu fazer pedagógico, tomando por base a proposta de Smyth (1992) e a discussão de Freire (1996), em que o exercício reflexivo envolve as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na ocasião, seguimos as questões elaboradas (Cf. quadro 6), que contemplam as ações citadas para um processo de melhor compreensão por parte da partícipe, ao realizar a reflexão intersubjetiva.

Descrevendo...

No dia 06 de novembro de 2006, realizei uma aula na Escola Municipal Auta de Souza, na turma do 3º ano do ensino fundamental. É uma classe heterogênia, composta por 27 (vinte e sete) alunos, sendo 16 (dezesesseis) do sexo masculino e 11 (onze) do sexo feminino, com idades entre 08 (oito) e 13 (treze) anos.

Na referida turma existe 02 (dois) alunos com necessidades especiais – inclusão – diagnosticados e atendidos pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Na referida data planejei uma aula sobre a Festa do Rosário de Caicó, devido ter acontecido dias antes. A aula teve como objetivo favorecer o conhecimento mais aprofundado dos educandos sobre a Festa do Rosário, identificando os Negros do Rosário como tradição e cultura de um povo.

Ao planejar, pensei nas estratégias que deveriam enriquecer esta aula, ou seja, que metodologia seria adotada. A princípio iniciei o debate com a participação de todos, o que eles já conheciam sobre a Festa do Rosário, e os mesmos já tinham certo conhecimento sobre o tema tornando assim, uma aula bem participativa com intervenção da educadora no processo de sistematização do conhecimento.

Para uma melhor produção do conhecimento utilizei um texto informativo sobre o assunto em pauta, houve vários comentários entre educador e educandos. Os alunos ficaram curiosos quando falei que a irmandade do Rosário foi influenciada por um negro vindo da África, que visitou o município de Caicó em 1773, construiu amigos e fundou os negros do Rosário. A partir daí os alunos começaram a indagar:

- ‘Quando foi fundada a irmandade do Rosário, nem meu pai era nascido’;
- ‘Será que em Caicó tem muito negro porque veio da África?’;
- ‘Por que a imagem da santa não é preta?’;
- ‘O rei e a rainha da festa ganham dinheiro?’;
- ‘Professora, já se passou tantos anos e a Festa do Rosário nunca se acaba, por quê?’.

Diante das indagações feitas pelos alunos, fiz algumas intervenções na tentativa de construir conhecimentos acerca do conteúdo. Lancei mãos de algumas questões que ainda não tinham sido abordadas. Como por exemplo: Vocês conhecem algum negro do Rosário? Que instrumentos eles usam? Em que mês acontece a Festa do Rosário? Vocês já ouviram falar como era a Festa do Rosário antes? E hoje, como é realizada? Já houve mudanças? Em que ano foi fundada a irmandade do Rosário? De onde veio a imagem do Rosário? A nossa cultura sofre influência da cultura africana?

Foi uma aula muito participativa, com muitos questionamentos e em seguida orientei para a produção de textos ilustrados pelas crianças. Algumas crianças sentiram dificuldades na produção da escrita, porque algumas ainda se encontram na fase silábica da escrita, mas, mesmo assim, foi uma chance ao agrupá-los com outros alunos que já se encontravam na fase alfabética.

Ainda, como suporte metodológico para as crianças elaborarem um conhecimento mais aprofundado a respeito do assunto, usei também, como estratégia a pesquisa na Internet sobre a Festa do Rosário.

Mas antes de pesquisarem mesmo sobre o tema a maioria dos alunos estavam interessados em conhecerem o continente africano e a professora da sala de informática acessou o site, logo em seguida, pesquisaram sobre a Festa do Rosário e foi uma aula muito legal.

Para finalizar as atividades do dia, como tarefa de casa foi entregue a cada aluno um roteiro de entrevista direcionado aos negros do Rosário (ALICE, 2006k).

Informando...

De acordo com o relato feito a respeito da aula ministrada no dia 06 de novembro de 2006, passo a informar e refletir sobre a minha prática docente.

A turma na qual leciono é uma turma bastante heterogênea. É um 3º ano, sendo que 70% (setenta) por cento da turma são alfabetizados e 30% (trinta) por cento ainda precisam se alfabetizar. Entre os 30 (trinta) por cento existem 02 (duas) crianças de inclusão e nesta mesma sala também se encontra uma grande diferença de faixa etária que varia entre 08 (oito) e 13 (treze) anos. Todas as crianças são de classe baixa e muito carente, não só financeiramente, sobretudo, de afeto. É uma turma bastante indisciplinada.

Ao retomar as atividades desenvolvidas na referida aula me fez refletir sobre a minha prática, pois quando iniciei a aula, percebi que a metodologia adotada (aula expositiva dialogada) estava adequada à realidade da turma, ou seja, os mesmos já tinham um conhecimento sobre o conteúdo. Quando se partiu para produção de texto alguns alunos não obtiveram êxito, porque nem todos estão alfabetizados, a partir daí comecei a me questionar. Onde devo buscar caminhos para reconstruir minha prática? Que objetivos devo traçar para atender ao restante da turma? Será que houve falhas na metodologia?

No entanto, fiz uma reflexão sobre os textos reflexivos discutidos com a mestrandia (Fátima Gomes). Fiz algumas alterações tais como: o agrupamento em duplas, o aluno silábico com os alfabéticos e a aula já ganhou mais sentido e começaram a produzir os desenhos sobre o tema com a intervenção do colega e também comigo.

Logo depois das produções cada dupla apresentou seus trabalhos para a turma e em seguida colocaram no mural. Após as apresentações fomos para a sala de informática pesquisar sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado 'A Festa do Rosário de Caicó'.

Foi uma aula muito barulhenta, devido à pequena quantidade de computadores, mas foi proveitosa. A maioria pesquisou primeiro o continente Africano porque na leitura informativa falou-se que o fundador da irmandade do Rosário em Caicó era natural da África. E depois continuaram as pesquisas e chegaram até as memórias seridoenses e localizaram o município de Caicó e suas festas tradicionais sócio-religiosas, inclusive a Festa do Rosário.

Ao término da aula sempre costumo fazer uma avaliação sobre a minha prática, e neste dia pedi ajuda a turma. Os alunos fizeram um breve comentário sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, seguido de alguns questionamentos e também sobre a minha atuação em sala de aula. Então, perguntei:

Vocês gostaram da aula? Na opinião de vocês, o que faltou para a aula ficar melhor? Os materiais utilizados e recursos atenderam as expectativas de vocês? Os alunos argumentaram que a aula tinha sido boa, tinham aprendido muitas coisas que ainda não sabiam, a pesquisa na Internet foi boa. Mas, como ponto negativo eles citaram

que não bastava só às leituras, às produções e as pesquisas na Internet. Mais que a aula tinha sido bem legal, se tivesse sido de campo, ou seja, eles colocaram que seria mais significativa para eles se fosse lá ao local da igreja e na sede dos negros do Rosário (ALICE, 2006k).

Confrontando...

Como já se discutiu antes sobre o conteúdo trabalhado e a metodologia utilizada, percebi que foi uma aula bastante significativa e dinâmica, pois ao confrontar os acontecimentos no desenvolver da aula, acredito que no geral foi um trabalho conjunto na tentativa de construir uma prática transformadora e reflexiva.

Vi que ao longo da aula cada criança apresentava interesse, como também, foi necessária muita intervenção.

E confesso que aprendi muito também com os alunos, ou seja, construímos conhecimentos juntos, pois já que, introduzi o conteúdo falando sobre a origem dos Negros do Rosário, e como seu fundador era de origem africana, pesquisei na Internet, primeiro o Continente Africano, a sua cultura e um pouco sobre sua história, costumes e tradições. Foi muito relevante para mim, porque partiu dos meus alunos e serviu também para aprofundar mais meus conhecimentos e construímos na coletividade.

Vi que durante todas as atividades desenvolvidas na aula do dia 06, houve participação e envolvimento dos alunos. Mas, no momento da produção de texto com desenhos nem todos estavam produzindo, busquei uma forma de contornar esta situação, quando coloquei os alunos silábicos com os alfabéticos na tentativa de reconstruir e superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura e na escrita.

Com base em leituras feitas anteriormente, bem antes da pesquisa de alguns autores como Candau e Libânio, e complementando com as realizadas durante a investigação, compreendi que o processo de ensino e de aprendizagem é bastante complexo, porque o ensino é para todos e a aprendizagem depende de cada ser (ALICE, 2006k).

Reconstruindo...

De acordo com as discussões nas sessões reflexivas, as leituras dos textos e o conhecimento que eu já tinha de alguns autores como Candau, Vygotsky e Libânio, entre outros, confesso que o reconstruir é a parte mais interessante e difícil do processo educativo. Pois se sabe que no cotidiano escolar, ou seja, no dia-a-dia de sala de aula, o educador muitas vezes trabalha um conteúdo de uma forma muito

superficial para o aluno, e sem perceber que não está construindo um conhecimento que seja útil e necessário a vida daquela criança. Neste contexto, devemos propor atividades que facilitam a construção do seu próprio conhecimento, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos, suas condições de vida e suas possibilidades e limitações no processo educativo. É o que estou tentando fazer nas minhas aulas.

No entanto, a área de conhecimento da História passou por transformações e adquiriu funções fundamentais, que é a formação dos alunos cidadãos.

De acordo com o PCN o ensino da História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão e a crítica sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Acredito que para os educadores acompanharem essas transformações, os mesmos precisam rever suas concepções e posturas diante do trabalho docente com a área da História.

Diante de tudo que já se relatei, confesso que estou refletindo bastante sobre a minha prática docente, fazendo um resgate do passado ou mesmo das aulas anteriores. Percebi que haveria necessidades de serem reconstruídas principalmente o debate ou mesmo a troca de idéias e propor aos alunos mais participação nos questionamentos que explorem a oralidade e estimular a reflexão crítica, fazendo com que os alunos argumentem, aprendam a defender os seus pontos de vista.

Candau, afirma que hoje já existe uma vigorosa reflexão crítica sobre a problemática educacional e há uma busca de caminhos para a promoção de uma ação educativa, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entendi que na referida aula houve construções coletivas e individuais, e no geral. Pois, sempre busco ouvir primeiro os alunos, que conhecimentos eles já têm e o que precisa sistematizar melhor. Neste sentido, compreendi que para haver uma melhor ação educativa o educador tem que está aberto ao diálogo, mudanças e inovações. Fazendo uma auto-avaliação de minha prática, nesta perspectiva o ensino torna-se mais democrático e poderá conduzir melhor a ação reflexiva crítica, ou seja, reconstruindo a minha prática a partir de tudo aquilo que discutimos nos nossos encontros (ALICE, 2006k).

Para a realização desta sessão reflexiva foi criado um espaço em que a pesquisadora e a partícipe retomavam os textos estudados e as discussões das sessões anteriores para analisarem o processo de construção e reconstrução do ensino e da aprendizagem (objetivos – conteúdos – atividades – metodologia – avaliação), ao refletirem as ações docentes no contexto escolar sobre o que foi feito e como foi desenvolvida a aula numa perspectiva de descrever, informar, confrontar

e reconstruir o processo educativo e a evolução da professora, sempre na direção da reflexão crítica da prática escolar na disciplina História.

Sendo assim, podemos analisar a descrição feita pela professora das suas ações. A ação de descrever apresentada por ALICE foi ampla, focalizando, principalmente, as suas ações, quando mostra como desenvolveu a aula. O ato de descrever uma ação incluindo os atributos ou propriedades do fenômeno é importante para a reflexão, mas, distancia das próprias ações (SMYTH, 1992), pois, percebemos na descrição de ALICE, somente como foi realizada a aula e o perfil de sua turma, sem se voltar para como procedeu ao trabalho realizado com as respostas dos alunos, se atendo a como os alunos atuavam durante as atividades, ou seja, como os alunos respondiam às questões, sem estabelecer relações com antes/depois diante das indagações das crianças e de suas intervenções.

Na ação de descrever, podemos pontuar que a professora teve clareza em realizar ação, relatando a descrição da escola, caracterizando bem a turma, seu contexto sócio-cultural, seus procedimentos didático-metodológicos e o porquê da escolha do conteúdo que desenvolveu com os alunos.

Foi uma descrição que contemplou uma imagem sensório-perceptiva. Todavia reconheceu que não estabeleceu relações entre suas ações em sala de aula e a produção de conhecimentos por parte dos alunos, fato que a conduziu para um processo de reflexão.

Ao informar, a participante retomou sua ação, a dos alunos e a escolha feita; e declarou ser uma turma muito indisciplinada. Não cita sua concepção teórica sobre o ensino e a aprendizagem, mas, nas entrelinhas, a percebemos na qualidade de mediadora do processo ensino e aprendizagem, demonstrando indícios de uma ação interacionista. Percebemos a presença de conflitos teóricos e metodológicos, mas remete-se a uma preocupação com relação à prática docente, despertando para questionamentos que ajudarão na busca de soluções ao planejar suas aulas, o que acena para uma reflexão crítica do processo de ensino e de aprendizagem.

Um ponto relevante que a professora coloca é com relação à avaliação, na qual os alunos avaliam suas ações em sala de aula e compartilham sugestões para melhorá-las. Não deixa claro como constrói o conhecimento, se distanciando da teoria, com prioridade para a prática. Percebemos uma dificuldade em fazer a articulação entre teoria e prática.

Nas reflexões sobre o confrontar, percebemos a ausência de uma discussão sobre o papel político apresentado pelo micro-espço, sala de aula e seus atores: alunos e professora. Além disso, não esclareceu para quais interesses sua prática está voltada, qual a relação estabelecida entre conhecimento e contexto escolar e que formação social e política está sendo desenvolvida de forma que venha a favorecer o crescimento intelectual dos alunos.

Observamos uma intencionalidade em articular a prática à teoria, quando se referia os momentos de atividade em grupo, organizando as crianças em níveis diferentes de desenvolvimento.

A ação de reconstrução aponta a uma superação das dificuldades ao salientar o exercício da reflexão crítica, mais debates para incentivar os alunos à participação no processo de ensino e de aprendizagem, numa tentativa de conduzi-los para a formação de cidadãos críticos.

Os resultados imbricados na fala da professora ALICE apontam à reflexão crítica e colaborativa como atividades pertinentes para a formação contínua de professores, uma vez que possibilita pensar, refletir e questionar suas práticas, além de revelar o seu aprendizado a partir de leituras, questionamentos e reflexões.

A possibilidade de o professor refletir e indagar suas respostas evidencia uma visão de ensino e de aprendizagem com atitudes, habilidades e competências de “fazer” e “saber fazer” e com consciência sobre as conseqüências desse “fazer”, adotando uma didática renovada e reflexiva.

Compreendemos, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem só terá significado para o professor na medida em que proporcionar um aprendizado que favoreça relações, conexões, comparações, generalizações, e os outros atributos entre os elementos estruturantes da prática escolar. Assim, construiremos e reconstruiremos os conhecimentos através do pensamento reflexivo-crítico.

A nossa análise sugere que o maior desafio da educadora do 3º ano do ensino fundamental, consiste em articular a teoria à prática, considerando o contexto social, histórico e cultural. Para isso, não basta ao professor valorizar e considerar as vivências dos alunos. É relevante que o professor se perceba no contexto, no sentido de concretizar o ensino para um “pensar reflexivo”, num exercício dialógico e dialético das ações educativas aplicadas na prática escolar.

Podemos concluir que foi permitindo à partícipe o exercício reflexivo com retomadas sobre a sua prática docente no ensino de História, compreendendo que a

referida disciplina contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, bem como para a construção e reconstrução dos conhecimentos.

No entanto, a nossa intervenção não proporcionou os resultados que esperávamos. Não constatamos avanços significativos na ação da professora em sala de aula. O seu discurso é dissonante com a sua prática. Afirma que reflete sobre seu fazer em sala de aula e, que houve mudanças nesse fazer sem que, no entanto, se observe através da participação nas aulas, e nas gravações, mudanças substantivas no que se refere, de fato, à efetivação de suas aulas.

Concluimos que as mudanças na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem antenados com a possibilidade do desenvolvimento e a efetivação da habilidade da reflexão crítica, demanda de tempo, pois se tratam de um processo que não deixa de estar mediatizado por relações de poder e no qual se encontram implícitos os valores, crenças e formas de atuação dos professores. Nesse caso, é importante não apenas problematizar a prática, mas, também, intentar novas soluções bem fundamentadas no sentido de uma intervenção nessa prática. Sendo assim, fica clara a necessidade da continuidade dessa intervenção com vistas ao desenvolvimento pleno e integral do professor, e, em extensão, do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começarmos e não terminarmos, este é, sem dúvida, o momento mais esperado pelo pesquisador que mergulhou no pensar reflexivo e crítico sobre as práticas escolares da professora ALICE do 3º ano do ensino fundamental, na disciplina História.

Por acreditarmos na transformação do indivíduo que, ao vivenciar de forma reflexiva e crítica, o ato de ensinar e de aprender, num esforço apaixonante, percebe as múltiplas facetas da produção do conhecimento em sala de aula, entendemos que esse indivíduo é capaz de superar as barreiras surgidas na caminhada da árdua profissão do educar.

Nesse sentido, somos convidados a anunciar as mudanças ocorridas ou não em nossa trajetória, após longas horas de estudos e caminhadas que foram, muitas vezes, mudadas sob a luz das teorias que desvelaram as maneiras do agir pedagógico da professora. É com esse desígnio que recompomos o caminho percorrido e recrutamos conhecimentos para dar conta de novas situações, tarefas ou conteúdos, de forma a favorecer o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Nosso olhar colaborador esteve sempre voltado para a prática da professora do 3º ano do ensino fundamental, ao tecer o fio condutor de nossas análises que seriam de suma importância na contribuição para a compreensão da questão contemplada neste estudo, no sentido de investigar, numa ação colaborativa, se a estrutura do processo de ensino e de aprendizagem da História com base na relação antes/depois contribui para desenvolver na professora o pensamento reflexivo-crítico.

Assim, no cenário do exercício reflexivo e crítico, a partícipe se situou no reencontro com a disciplina, em um novo tempo. Na condição de professora, a História já não se atinha apenas a uma atividade mecânico-memorística e sim de compreensão da realidade e do mundo que nos cerca.

O caminho seguido na pesquisa desvelou dados importantes que nos permitem compreender a problemática investigada. Inicialmente, com as análises dos relatos da entrevista, diagnosticamos e sintetizamos os seguintes aspectos a respeito da concepção da professora sobre o ensino de História.

Com relação ao significado, a finalidade e a metodologia:

a) A professora não apresentou clareza a respeito da concepção de História enquanto disciplina que analisa as formas pelas quais o ser humano se organiza em sociedade para promover a sua existência material, num determinado tempo-espaço;

b) A docente revela dificuldade no que se refere à produção do saber histórico escolar, não demonstrando a construção do potencial transformador que tem o ensino da disciplina História para a formação integral do aluno;

c) Apresenta dificuldade em se utilizar de métodos que desenvolvam a reflexão e a criticidade no ensino de História, restringindo-se a afirmar que a metodologia aplicada parte do cotidiano dos alunos, apresentando, no entanto, procedimentos fragilizados voltados para uma postura tradicional.

d) Porém, apresentou mudanças significativas ao fazer reflexões sobre a sua prática docente ao transformar sua postura metodológica, como afirmou na última sessão reflexiva, com a ajuda da professora colaboradora.

No que concerne às observações de sala de aula e às sessões reflexivas, concluímos que estas foram construídas e reconstruídas numa estreita relação de confiabilidade, respeito e ética.

No contexto das análises dos dados, produzimos procedimentos através dos quais podemos identificar as seguintes estratégias evidenciadas pela professora:

- O ensino de História contribui para uma prática reflexiva;
- A professora demonstrou interesse no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática reflexiva;
- A estruturação do ensino e da aprendizagem da História com base na relação antes/depois desenvolvida pela professora acenou o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, sem, no entanto, se efetivar na prática;
- Percebeu-se uma desarticulação entre a teoria e a prática, também reconhecida pela professora;
- Evidenciou possibilidades de ação no sentido de modificar o contexto de atuação da professora, tendo em vista o seu interesse em estudar, pesquisar e inovar a prática docente;
- Apesar das dificuldades enfrentadas para estabelecer relações com os conteúdos, a professora afirma que na sua prática houve mudanças;

- A pesquisa realizada é um incentivo para reavaliar a docência na área da História e é motivo de estímulo para as colegas de trabalho;
- As mudanças constatadas na prática escolar da professora são imperceptíveis, verificadas apenas no seu discurso;
- A professora reconhece que suas aulas são fragmentadas e ainda com postura tradicional. É consciente, portanto, de que precisa mudar a sua fundamentação teórica e sua prática;
- O reconhecimento por parte da professora a respeito de suas limitações é ponto positivo para o processo das mudanças necessárias.

Ao adentrarmos nas atividades cotidianas da professora, percebemos que, na maioria das vezes, o ensino de História se dá de maneira repetitiva, fragmentada e passiva.

Constamos uma realidade bem particular. A professora, ao se reportar às situações passadas particulares, de como aprendeu, volta ao tempo e estabelece relações, o que contribui para que seja desenvolvida a reflexão crítica.

Durante toda a investigação, foi notável o desejo e interesse da professora em estudar e discutir as problemáticas das práticas escolares, principalmente, as suas ações docentes nas aulas da disciplina História, sem medo de errar, com vontade de acertar para desenvolver uma prática melhor. Em nenhum momento pensou em desistir, pelo contrário, a cada obstáculo surgido aumentava a sua vontade de vencer, procurando dar o melhor de si mesma. ALICE estava sempre buscando conhecimentos e, por isso mesmo, tem todas as condições para superar as dificuldades nesta tarefa difícil, que é ensinar e aprender.

Faz-se necessário, portanto, que essa educadora reveja sua prática escolar, com base em estudos e reflexões críticas, de forma que o ensino de História com base na relação antes/depois favoreça o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico, de modo que possam avançar na construção e reconstrução de conhecimentos. A professora precisa ser sujeito de o seu fazer pedagógico. Precisa ter coragem para ousar e criar, pois somente assim teremos profissionais mais comprometidos com sua prática escolar, capazes de reformularem seus programas em termos de desenvolvimento de competências, hábitos e atitudes, e convidar os colegas professores para uma prática diferenciada, que tome por base a relação

direta com a realidade e não se atenha apenas a atividades acumulativas e mecânico-memoristas.

É preciso trabalhar, também, a partir de situações problemas, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos, ao desvendar desafios que possibilitam a mobilização de conhecimentos.

Podemos concluir que as nossas análises sugerem que foram poucas as mudanças no crescimento da professora e na sua prática pedagógica em relação à disciplina História, em virtude do descompasso existente entre a teoria e a prática. A professora, em seu processo de desenvolvimento se situou no nível da descrição.

Para finalizar, podemos afirmar que o estudo não pára por aqui. O nosso interesse é dar continuidade à pesquisa no sentido de ampliar os horizontes sobre o “Pensamento Reflexivo-Crítico” não apenas dos professores, mas, estendê-lo até aos alunos, sejam do nível fundamental, médio ou superior, para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem da História.

Nessa perspectiva, acreditamos que as discussões apresentadas nesse estudo contribuam para o “repensar” da prática docente de todos os profissionais que atuam no ensino fundamental. O interesse no ato de estudar, pesquisar, refletir e analisar a prática escolar, provavelmente, desencadeará a ruptura entre o pensamento sensorial e o reflexivo-crítico.

Consideramos salutar, neste estudo, a tentativa de enaltecer aspectos que ajudem a desvendar fatores ainda presentes (dicotomia teoria/prática, mudança de postura em relação à concepção pedagógica, crenças do professor, pensamento, rotina do professor, entre outros) nas práticas pedagógicas, e que impedem o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico fundamental para a efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem crítico, reflexivo, significativo e conseqüente.

Nessa perspectiva, esperamos que as discussões iniciadas nesse estudo também contribuam para repensar a prática docente, com o intuito de fomentar nos professores do ensino da História e demais áreas do conhecimento, a busca pelos estudos, pesquisa e reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico para a construção e reconstrução das práticas escolares e para o crescimento do professor.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALICE. **Diário da professora**. Caicó/RN, 2006l.

ALLAN, Margaret. **Teaching english with video**. Harlow (England): Longman Group Limited, 1986.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 171-198.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 103).

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Revista Construir Notícias**, Recife, PE, ano 6, n. 34, p. 48-49, maio/jun. 2007.

ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa?** Análise de livros textos de história para o ensino de primeiro grau. 1992. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.

_____. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série**. 1998. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

ANGULO, Luis Miguel Villar. **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Espanha: Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. Granada: Universidad de Granada, 1990.

ARANHA, M. L. de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. **Investifación educativa: fundamentos y metodologias**. Tradução livre: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. UFRN, out./2002. Barcelona: Editorial Labor, 1992. p. 258-263.

ARON, Cohen; ROSA, Congost; PABLO, F. Luna (Org.). **Pierre Vilar: uma história total, uma história em construção**. Bauru, SP: Edusc, 2007. (Coleção História).

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación: estudio selorial de Banco Mundial**. Washington, D.C.: [s.n.], 1995.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. **O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico**. 2002. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARTLETT, Lesley. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, Jack. C.; NUNAN, David (Eds.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge: Cambridge University, Press, 1990. p. 202-214.

BARTOMÉ, M. La investigación cooperativa. Tradução: Ivana Maria Lopes de Melo. [s.l.]: **Educar**, 10, p. 51-78, 1986. (mimeo).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. IN: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 43-71. (Coleção Repensando o Ensino).

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZ, Serlei Maria Fischer (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Tradução Maria Manuel e Rui Grácio. Portugal: Publicações Europa – América, 1976. (Coleção Saber).

BOBBIO, Norberto. **Política e cultura**. 2. ed. Turim: Einaudi, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de história**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos, v. 17).

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Tradução Ana Rabaça. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC. 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2 ed. Brasília, DF: MEC, 2000. (1ª a 4ª séries).

BREZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG – Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

CABRINE, Conceição (Org.). **O ensino de história**. São Paulo: Editora Brasileira, 1986.

CALDERHEAD, James. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: ÂNGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 21-37.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 5-13, mar. 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-107.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannomica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CLANDININ, D. Jean. **Classroom practice**: teacher images in action. Londres: Falmer, 1985.

COOPER, Julia M. La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias. In: GIMENO, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel (Org.). **La enseñanza: su teoría y su practiva**. Madrid: Akal, 1983. p. 364-371.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC / UNESCO, 2001.

DELVAL, Juan. Rumo a uma educação democrática. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 7, n. 25, p. 48-51, fev./abr. 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

ELBAZ, Freema. **Teacher thinking – a study of practical knowledge**. London: Croon Heln, 1983.

_____. Cuestiones em el estudio del conocimiento de los profesores. In: ANGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 87-96.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FEIMEN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON. **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 212-133.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais. In: ZAMBONI, Ernesta. **A prática do ensino de história**. Campinas: Cortez Editora / Cadernos CEDES, 1984. p. 11-22.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Maria Salonilde. Escola e elaboração do Saber. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16, 2003, Aracaju-SE. **Anais... FUFSE – Fundação Universidade Federal de Sergipe (SE)**, 2003. CD-ROM, 12 p.

_____. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Maria Márcia Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editota, 2007.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 107).

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

GAMAZO, Adelaida Sagarra. Notas para uma nova historiografia. **Revista Brasileira de História – Órgão Oficial da Associação Nacional de História**, São Paulo: ANPUH / Contexto, v. 16, n. 31 e 32, p. 9-29, 1996.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Ivone. Santos Dumont. In: PINTO, Gerusa Rodrigues; PINTO, Frances Rodrigues. **Dia-a-dia do professor: datas comemorativas, projetos e murais**. 12 ed. Belo Horizonte, MG: Editora FAPI LTDA, 2000. v. 4 (meses out./nov./dez.), p.109.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações, paradigmáticas e temáticas. In: GATTI JÚNIOR, Décio; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisca Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Tradução Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIOVANNI, Luciana Maria. **A didática da pesquisa-ação**: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. 1994. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1994.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

GÓIS, Francisca Lacerda. **O ensino da história e o processo de elaboração conceitual**. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética da cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcelos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. **Questões da teoria e metodologia da história**, Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

GUEDES, Neide Cavalcante. **O(s) saber(es) e o(s) fazer(es) do professor formador**: reflexos sobre a prática docente. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Saloniilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina: EDUFPI, n. 9, p. 73-80, jan./dez, 2003.

_____. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: EDUFPI, p. 26-38, Jan. / jun., 2005

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Grão, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

KEMMIS, Stephen. Critical reflection. In: WIDEEN, Martin. F.; ANDREW, Ian (Eds.). **Staff development for school improvement: a focus on the teacher**. New York, NY: The Elmer Press. 1987. p. 73-90.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

KEMMIS, Stephen.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, M. Kenneth (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

KOPNIN, Pável Vasílievitch. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em educação**. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEONTIEV, A. N. **Activiev, conciencia y personalidad**. La habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

_____. **Los principios del desarrollo mental y el problema del atraso mental: psicología y pedagogia I**. Bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações... In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

LINARD, M. Les effects du feedback par television sur le processus enseigner-aprendre en situation de groupes-classe. **Bulletin de Psychologie**, Tome, ano 28, n. 316, p. 9-12. 1974. Spécial.

_____. Autoscopie par vídeo: l'image de soi au travail. **Education Permanente**, [S.l.], n. 52, mar. 1980. (mimeo).

LINBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 6, n. 23, p. 12-15, set./out. 2002.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Sessões Reflexivas Como uma ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula**. 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Urije University – 18 a 22 de julho de 2002.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplina nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista, SP: EUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena B. Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscrito Econômico** - Filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução José Carlos Bruni et al. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. (I – Feurbach).

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. **Conhecimentos prévios: enveredando nas práticas pedagógicas da educação infantil**. 2001. 55 f. Monografia (Especialização em Formação de Professores) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN / CERES, Caicó /RN, 2001.

_____. **Diário da pesquisadora**. Caicó/RN, 2006.

MINAYO, Maria Cacília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et alli. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local do trabalho. In: **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP: [s.n.], 1998. p. 190-509.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-29. (Coleção Repensando o Ensino).

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25 e 26, p. 143-162, set. 1992 / Ago.1993.

NAUTRE, C. Etude sur l'utilisation de l'autoscopie vidéo en formation permanente au Groupe Esc Lyon. In: **Cycle de Management des Ressources Humaines à l'Institut de Gestion Sociale (IGS) de Lyon**, Lyon, France, v. 3, p. 1-41, stage fév./mars 1989. Mimeo. Spécuel.

NOE, Alberto. Globalização, revolução científico-técnica e a universidade. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 31-50, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Les enseignants: à la recherche de leur profession. **European Journal of Teacher Education**, v. 17, n. 1 e 2, p. 35-43, 1994.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, v. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara González. **La formación de conceptos científicos una perspectiva desde la teoría de la actividad.** Natal, RN: EDUFRRN – Editora da UFRN, 1997.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; FARIA, Tereza Cristina Leandro de. O Enfoque sócio-histórico-cultural da aprendizagem: os aportes de L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e P. ya Galperin. In: NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio.** Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 51-68.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

ORTIZ, Luis Carlos. As contribuições teóricas, conceituais e práticas de Pierre Vilar aos processos de ensino e aprendizagem da disciplina História. In: Aron, Cohen; Rosa, Congost; Pablo, F. Luna (Org.). **Pierre Vilar: uma história total, uma história em construção.** SP: Edusc, 2007. p. 299-312.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, M. Kenneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ, Alejandra Trillo. **Creatividade: uma proximación general.** Disponível em: <<http://telelineterra.es/personal/asstib/mês/creativ.htm>>. Acesso em 16 abril 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Paradigmas contemporâneos de investigación didáctica. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madri: Akal, 1983. p. 95-138.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 354-379.

_____. **La cultura em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução Helena Faria, Helena Tapada, Maria J. Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b.

PETERSON, Penélope. **Teachers and students cognitional knowledge for classroom teaching and learning**. American Educational Researcher Association, Washington-USA, v. 17, n. 5, p. 5-14, 1988.

PIMENTA, Selva Garrido. **O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?** São Paulo, Cortez, 1994.

PIMENTA, Selva Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POWELL, Arthur; LÓPEZ, J. Álvarez. A escrita como veículo de aprendizagem da matemática: estudo de um caso. **Boletim GEPEN**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 9-41, 1995.

PRATS, Joaquim. **Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. Especial, p. 191-218, 2006.

PRAX, I.; LINARD, M. Autoscopie et personnalité. **Bulletin de Psychologie**. Tome 29, n. 323, p. 14-15, p. 704-715, 1975.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Célia. Metacognição – um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Portugal, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Antimanual do mau historiador: ou como se fazer uma boa história crítica?** Tradução Jurandir Malerba. Londrina: EDUEL, 2007.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

ROSA, Sanny Silva da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleções da nossa época, v. 29).

ROSADO, Eliana Martins da Silva. **Communication mediatissé et processus d'évolution des représentations** – etude cas: la representation de l'informatique. 1990. These (Doctorat en Psychologie) – Université Lumière Lyon, Lyon, 1990.

_____. O alcance do vídeo na sala de aulas. In: ROSADO, E.; ROMANO, M. C. J. de S. (Org.). **O vídeo no campo da educação**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1993. p. 8-56.

RUBINSTEIN, Serge. **Princípios de psicologia geral: a memória, a imaginação, o pensamento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMES, Angel I. **Compreender e transformar o Ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SCHÖN, Donald. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992a.

_____. A formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Guazzelli; PETERSEN, Silvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS, p. 257-288, 2000.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 51, n. 4, p. 455-498, 1981.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

SILVA, Marcos Antonio da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

SMYTH, John. Teachers' Work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**. American Educational Research Association. Summer, vol. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Editora Manole, 1988.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

TALÍZINA, Nina F. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudee; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TERRA, Antonia. História e dialogismo. In: BITTENCOURT. Cirne (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 91-103. (Repensando o ensino).

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARD, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: Edusp, n. 3, p. 77-85, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILAR, Pierre. **Iniciación al vocabulário del análisis histórico**. Barcelona: Crítica, 1980.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

WEINERT, F. E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Org.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. p.1-16.

YINGER, R. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching and teacher education**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 263-282, 1986.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo. In: ZAMBONI, Ernesta. **A prática de ensino de história**. Campinas, SP: Cortez Editora / Cadernos CEDES, 1984. p. 63-71.

_____. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25 e 26, p. 175-192, set./ago. 1993.

_____. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Traditions of reform in U. S. teacher education. **Journal of teacher education**, [S.l.], 1990. (en la prensa).

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

_____. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

FONTE ORAL

ALICE. **Apresentação do projeto de pesquisa.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 15 de agosto de 2006a. (mimeo).

_____. **Entrevista diagnóstica.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 26 de agosto de 2006b. 1 fita cassete (30 min.).

_____. **1º estudo teórico / sessão reflexiva.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 30 de setembro de 2006c. 4 fitas cassetes (60 min.).

_____. **2ª observação da aula.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 02 de outubro de 2006d. 1 dvd (120 min.).

_____. **3ª observação da aula.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 09 de outubro de 2006e. 1 dvd (120 min.).

_____. **4ª observação da aula.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 16 de outubro de 2006f. 1 dvd (120 min.).

_____. **5ª observação da aula.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 23 de outubro de 2006g. 1 dvd (120 min.).

_____. **2ª estudo teórico / sessão reflexiva.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 28 de outubro de 2006h. 4 fitas cassetes (60 min.).

_____. **2ª Entrevista reflexiva.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 04 de novembro de 2006i. 1 fita cassete (30 min.).

_____. **7ª observação da aula.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 06 de novembro de 2006j. 1 dvd (120 min.).

_____. **3ª Sessão reflexiva.** Entrevistadora: Maria de Fátima Gomes Medeiros. Caicó/RN, 18 de novembro de 2006k. 4 fitas cassetes (60 min.).

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Primeira: **“Entrevista Diagnóstica”**

Data: 26/08/2006.

Perguntas:

O que é História?

Como ensinar História?

Para que ensinar História?

Como você reflete sobre suas aulas?

Qual a importância de refletir sobre o que se faz?

Segunda: **“Entrevista Reflexiva”**

Data: 04/11/2006.

Perguntas:

Como você avalia sua prática pedagógica, após os estudos e discussões realizadas nas sessões reflexivas para melhorar sua prática?

O que mudou no seu fazer pedagógico?

O que ele significa para você?

APÊNDICE B

Plano das Filmagens – Sala de Aula

Local: Escola Municipal Auta de Souza – Sala de Aula

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental

Dia da Semana: Segunda – feira

Horário: 13 h e 15 minutos às 15 horas

Objetivo: Gravar as aulas da disciplina de História, observando os critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora.

Orientações:**Início da Aula:**

Chegada da professora;

Arrumação da sala;

Preparação (questionamentos) e execução do conteúdo;

Postura da professora nos encaminhamentos de atividades.

Direcionamentos da Atividade:

Orientação para a realização da atividade;

Comportamento das crianças;

Mediação da professora.

Término da Aula:

Postura da professora e alunos.

APÊNDICE C

TERMO DE ADESÃO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação da UFRN/Natal/RN, da aluna Maria de Fátima Gomes Medeiros, matrícula nº 200680412, intitulado “Pensamento Reflexivo-Crítico nas Práticas Escolares do Ensino de História” como partícipe. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a aluna, a professora Maria de Fátima Gomes Medeiros, a pesquisadora, sobre a minha decisão em participar desse estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas relativas à construção da empiria.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais. Compete-me apenas informar, com antecedência, à pesquisadora a minha decisão.

Natal, _____ de _____ de 2006.

Assinatura da colaboradora:

Assinatura da Pesquisadora:

Presenciamos a solicitação de adesão, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da colaboradora em participar.

Testemunhas:

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE D

**RELAÇÃO DE TEXTOS DOS ESTUDOS DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO NAS
SESSÕES REFLEXIVAS**

ARNAL, Justo; DEL Ricón; LATORRE, Antonio. **Investifación educativa:** fundamentos y metodologias. Barcelona: Editorial Labor, 1992. p. 258-263. Tradução livre: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. UFRN / Out./2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** História e Geografia. 2 ed. Brasília, DF: MEC, 2000. (1ª a 4ª séries).

IBIAPINA, Ivana M. L. M. e FERREIRA, M. Salonilde. **A pesquisa Colaborativa na perspectiva Sócio-histórica:** Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina: EDUFPI, Jan./Jun. 2005. p. 26-38.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As Linguagens das reflexões. IN: MAGALHÃES, Maria Cecília (org). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 87-117.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. IN: GUAZZELLI, C. A. B; PETERSEN, S. R. Ferraz; SCHMIDT, B. Bisso; XAVIER, R. Célia Lima. **Questões da teoria e metodologia da História.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

APÊNDICE E

EIXO TEMÁTICO I – Entrevistas

Categorias	Fala da Professora	Comentários da Pesquisadora
Entrevista Diagnóstica		
1. Concepção da Professora a) Ensino de História b) Prática de Ensino	<p>"É a ciência humana e social que estuda o sujeito histórico em determinado lugar em determinado momento, explicando seu contexto sócio-cultural".</p> <p>"De forma crítica e reflexiva, partindo do cotidiano de cada criança, da realidade".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não explicita sua concepção a respeito da História e sua relação com a análise e compreensão do mundo social. • A professora aponta para um ensino reflexivo-crítico partindo do cotidiano das crianças.
Entrevista Reflexiva		
1. Importância da reflexão 2. Reflexão da prática docente	<p>"É de suma importância, pois quando se pensa no que faz [pausa]. Acredito que melhora a prática [...]."</p> <p>"Sim. [...] Porque muitas vezes o professor antes dava aulas só informando. [...] Quando isso acontece, a gente faz uma reflexão sobre a nossa ação, mesmo porque às vezes a gente pensa que está dando uma boa aula e na realidade temos que ter um olhar diferente".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A voz da professora aponta um refletir como processo psicológico individual, expressa somente o pensar. • Atitude da professora que busca a reflexão expressa dúvidas, conflito com o novo modo de ensinar.

EIXO TEMÁTICO II – Observação Sala de Aula

<i>Categorias</i>	<i>Fala da Professora</i>	<i>Comentários da Pesquisadora</i>
<p>1. Processo de Ensino e Aprendizagem: a) Prática docente (estratégias de ensino)</p>	<p>"Lá na informática, nós vamos estudar hoje esse assunto. Agora, vou ler uma leitura compartilhada. Vamos ouvir com bastante atenção. [...] A leitura fala do Poder Público Municipal para vocês poderem responder aquelas perguntas. [...] Quem responder já tem aqueles pontinhos para as disciplinas de História e Geografia [...]"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A valorização pela avaliação somativa no processo educativo
<p>b) Consciência da postura didática</p>	<p>"Hoje eu vejo melhor o ensino de História como disciplina transformadora, que conduz a uma reflexão e possibilita planejar melhor as aulas. [...] Hoje não dei uma aula boa. Percebo que alguns momentos eu não estou refletindo, pois preciso melhorar."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza de que tem que refletir sobre a prática e melhorá-la; • Apona para um reconhecimento de que precisa mudar sua postura didática

EIXO TEMÁTICO III – Sessão Reflexiva

Categorias	Fala da Professora	Comentários da Pesquisadora
<p>1. Estruturação e organização do ensino de História</p>	<p>"Quase não construí. Eu considero que foram umas aulas muito fragmentadas, [...] as metodologias não foram bem adequadas. [...] houve também falhas da minha parte, pois introduzi muitas informações numa só aula, o conteúdo tornou-se muito repetitivo e a aula não foi prazerosa para os alunos".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que apresenta limitações em estruturar e organizar o processo de ensino.
<p>2. Articulação teoria / prática</p>	<p>"Acompanhando o desenrolar das minhas aulas no vídeo ou mesmo as gravações em áudio, fiquei a questionar como a teoria se distancia da prática".</p> <p>"Na verdade fiz uma grande reflexão, e se fosse para trabalhar os conteúdos que foram ministrados eu daria mais oportunidade aos meus alunos de participação e não repetiria tantas vezes uma mesma coisa".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de consciência em articular a teoria e a prática.

EIXO TEMÁTICO III – Sessão Reflexiva

Categorias	Fala da Professora	Comentários da Pesquisadora
<p>3. Interesse em refletir a prática docente</p>	<p>“Ainda preciso ler mais e refletir sobre a minha prática, pois antes do trabalho realizado pela professora pesquisadora e colaboradora, eu até me via como uma educadora reflexiva, mas ao observar no vídeo minhas aulas ministradas e depois de algumas intervenções feita pela pesquisadora pude avaliar se a metodologia estava sendo compatível, se os objetivos foram alcançados, caso não alcance os objetivos, devemos refletir a prática e replanejar as atividades”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora reconhece que precisa estudar e demonstra força de vontade em refletir sobre sua prática docente.
<p>4. Transformação na sua ação</p>	<p>“Acompanhando o desenrolar das minhas aulas no vídeo ou mesmo as gravações em áudio, fiquei a questionar como a teoria se distancia da prática”.</p> <p>“Na verdade fiz uma grande reflexão, e se fosse para trabalhar os conteúdos que foram ministrados eu daria mais oportunidade aos meus alunos de participação e não repetiria tantas vezes uma mesma coisa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e conscientização de que é preciso mudar a prática escolar para se ter um ensino melhor.

ANEXOS

ANEXO A
Plano Diário: O dia do Aviador

Escola Municipal Anita de Souza
Rua RN, 23 de outubro de 2006 5^o
Série: Turma: Turma:
Professora:

Plano de aula

Tema: O dia do aviador

Área do conhecimento: História e Língua portuguesa e Artes.

- Objetivo: Identificar a figura de Santos Dumont como o grande inventor do avião 14 BIS.

Estratégias

- Leitura informativa
- Produção de texto
- Pesquisa na internet
- Pintura

Pauta

- 1^o Leitura compartilhada
- 2^o Comentários do texto
- 3^o Produção livre
- 4^o Pintura
- 5^o Pesquisa na internet sobre Santos Dumont

Santos Dumont

Voê sabia que o homem voa
E vai em toda direção
Sobre céu, corta nuvem
Pelas asas do avião?

Alguém disse que o homem voava
E ninguém nela acreditou
E para espanto do mundo.

Um dia o homem voou.

Como um pássaro bem grande
Mostrando que de fato
O homem voa bem firme.
No céu - céu ou no fato.

E hoje, graças a ele
A esse homem genial
Conquistou-se facilmente
O espaço sideral.

Se não fosse esse mimeiro
Que fez o homem voar
A Armstrong não poderia
A lua hoje pisar.

Seu nome está na história
Do Brasil e de qualquer nação
Santos Dumont um homem nobre
Filho de Minas, Pai da aviação.
(Ivone Garcia)

* Pesquisa sobre Santos Dumont:
• Onde nasceu, quanto tempo levou para
construir o 1º avião que nome recebeu o
1º avião, qual a importância de sua des-
coberta para a humanidade. (Tarefa de casa)

ANEXO B

ATIVIDADE DE CLASSE

Atividade mimeografada entregue às crianças para pintarem na aula sobre “Santos Dumont”, no dia 23 de outubro de 2006.



