REFIGURANDO EXPERIÊNCIAS: PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E NARRATIVAS ESCOLARES

PROF. DR. JUSSEMAR WEISS[1]

Este artigo é um momento de nossa pesquisa em escolas públicas na cidade do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do sul, versando sobre a forma a partir da qual a crise do ensino de história se constitui como uma crise de identidade dos sujeitos professores.

Apresento aqui um momento desse movimento de entendimento do universo escolar, centrado na figura do professor de história. Assim o texto se constitui a partir de uma trama composto por rodas de conversas, e minhas observações nas escolas, reunidas em um diário de campo. Essas observações se realizam com a participação dos professores, não havendo espaço para uma intervenção como aquela do observador-participante clássica na antropologia. O texto que se segue se faz a partir de uma intervenção no território etnográfico, escola, através de um diálogo permanente entre o autor e os sujeitos, ou melhor, somos todos sujeitos na construção desse inventário. A pesquisa se sustenta a partir de um ponto de vista antropológica- hermeneutico no qual a relação investigador e sujeitos se constituem através de uma intervenção comum em um território etnográfico, que é em um primeiro momento traçado pelo pesquisador, mas que se efetiva pela vontade dos sujeitos em se engajarem neste movimento de reconstrução de suas experiências. Este não é um trabalho sustentado por interpretações teóricas vinculadas ao cotidiano escolar ou mesmo formação de professores. Minhas preocupações migraram de uma investigação ligada a longa duração e a processos de formação, para uma tentativa de compreensão mais ligada ao microcosmo escolar.

Esta migração do interesse de investigar se constituiu, a partir da regência da disciplina de metodologia do ensino de história[2]. Comecei visitar regularmente as escolas na quais os alunos da disciplina fariam estágios.Mas o que era no começo uma visita em busca de vagas para estagiários, mostrou-se a medida que percorria várias escolas em vários bairros da cidade, um universo de pesquisa muito rico. Rico

se pudesse ser construido como lugar de pesquisa, a partir de um olhar que valorizasse de uma forma mais efetiva a construção de uma relação investigativa com os sujeitos. Explico melhor; pelos relatos dos professores, percebi entre eles uma relutância em participar de projetos com professores de universidades, ou com alunos de pós-graduação,mestrado-doutorado. Eles alegavam que esses pesquisadores chegavam na escola cheios de boa vontade, aplicavam questionários, discutiam os problemas, construíam vínculos parciais a medida em que suas pesquisas eram elaboradas fora do mundo escolar. Os pesquisadores entram na escola com indagações, cujas validades não cabe aqui discutir, elaboradas como momentos de um projeto que visa satisfazer as necessidade de formação desses pesquisadores. Como disse uma professora: "eles chegam nos perguntam alguma coisa sobre a pesquisa que estão fazendo, nos dizem que voltarão, e não mais aparecem". Na verdade é praxe nos cursos de pós-graduação em educação esse turismo acadêmico nas escolas da rede pública, já que a pesquisa é razão mesmo desses programas de mestrado e doutorado. Se por um lado, a pesquisa é necessária, pois que é através dela que podemos conhecer melhor esse espaço, por outro, fica claro na voz das professoras, que estas práticas de pesquisas transformam o ambiente escolar em objeto literalmente, pois procuram a escola para comprovar problemas elaborados em suas linhas interpretativas, ou seja criam-se nos bancos universitários as indagações que devem ser constatadas na realidade escolar.Com isto não estou afirmando que as indagações começam e terminam no território da pesquisa, mas é importante, neste caso especifico, marcar o caráter nocivo para, de um lado, para o trabalho acadêmico, já que este acaba por ser identificado com um pesquisador que vem testar problemas na práticas escolares, por outro, coloca a própria pesquisa em um situação de alienação em relação a produção de indagações sui-generis, já que a partir de uma postura "idealista" o pesquisador desconsidera a singularidade do território e o encaixa nas interpretações vigentes e correntes nos cursos que freqüenta. Se observarmos a bibliografia que trata da crise do ensino, ela refere-se apenas a problemas de natureza bibliográfico, ou seja, estuda-se por que os cursos de historia não são bem vistos por alunos e pelos próprios professores, ou o aprendizagem e o resultado desse processo, sem coloca na pauta da pesquisa o sujeito em seu local de trabalho. Notava que as explicações sobre a crise da história

na escola se concentravam na variável método.[3] Era preciso olhar com mais cuidado o universo escolar, no sentido em que este universo se constitui a partir de uma vivencia especial na quais professores, alunos, coordenadores e direção se relacionam de uma forma bem específica. A crise do ensino disciplinar é, apenas, uma crise da forma de ensinar? Ou também nos remete a uma forma especifica de ordenar o espaço escolar em sua totalidade? Esta crise pode ser pensada a partir da história do professor constituída a partir de uma relação intersubjetiva, na qual a história de cada um se constrói, também, com a história do outro?

Hoje a cidade de Rio Grande conta com um total de 65 escolas da rede municipal, entre elas estão: Escolas de Ensino Fundamental, Educação Infantil, AMAR (Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Rio Grande) e Belas Artes, com aproximadamente 48 professores de História, e em torno de 32 escolas na rede pública estadual entre elas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Técnico. O sistema conta com um número de professores de História de 45 profissionais em média, em um total de 93 professores de história na cidade de Rio Grande. A pesquisa foi construída a partir de visitas semanais e mensais durante o ano de 2013 e meses de março e abril de 2014, gerando os diários de campo.

A construção do universo da pesquisa se efetivou com profissionais que trabalham em escolas da zona central e na periferia, ou seja, escolas com diferentes perfis, para possibilitar uma visão dos diferentes espaços onde atuam e procurar identificar como os docentes se organizam e relacionam suas práticas vinculadas a esses espaços.

As escolas foram selecionadas por sua localização, conforme já mencionado, em diferentes espaços da cidade, iniciou-se com seis escolas, e os pontos que caracterizam esses espaços física, administrativa e estruturalmente são bastante importantes já que influenciam a prática diária dos professores.

Essa influência em relação ao espaço físico pode ser apontada devido às condições de locomoção para a chegada, o tempo deste translado, as condições das ruas e a chegada até o prédio da escola. Isso, inclusive, é condição para o material que pode ser carregado pelos professores.

São sujeitos professores, que trabalham em escolas municipais e estaduais, levam

uma vida de viajantes de corredores, já que, sendo a história uma disciplina, com baixa carga horária, faz-se necessário rodar pelo sistema de ensino (municipal ou estadual) da cidade para preencher esta carga. Muito, em média, tem 250 alunos por ano. No caso da cidade de Rio Grande, são sujeitos jovens, entre 20-30 anos mulheres, casadas e que tem em média dois filhos. Saíram da Furg e começaram suas vidas independentes, fora da casa paterna, a partir de um emprego de contratadas em escolas particulares, enquanto aguardavam concursos no município ou no Estado. São mulheres, muitas, ainda, ousando pensar em mestrados e doutorados, outras, apesar de mostrarem o cansaço de um cotidiano sufocante, revelam em nossas conversar, na roda que instituímos, experiências de uma vida vivida um pouco fora de si, eus divididos,ou seja, a mercê de outrem, uma marido, um filho, etc.

Todos são concursados nas duas redes, estadual e municipal, com exceção da professora que trabalha apenas em uma escola, e por isso eles têm olhares bastante críticos em relação às suas carreiras, já que vivenciam diariamente dificuldades referentes a sua constituição profissional, especialmente no que diz respeito a sua qualificação. Não existe uma política de incentivo por parte das mantenedoras, também no que se refere a questões salariais, é de conhecimento público o jogo de forças travado entre as instâncias de governo e o magistério público no sentido de fazer valer uma política de valorização.

O que temos feito é reconstruir as nossas experiência como sujeitos, a partir da recuperação de nossas vidas. Em meio a vida dos sujeito o ensinar história, surge como um exercício de uma crise permanente, já que cotidianamente enfrenta a difícil tarefa de preparar conteúdos, construir recortes que dêem sentido aos conteúdos no reduzido espaço de tempo que é o período da disciplina, é preciso privilegiar o que ensinar, para ensinar coerentemente. É claro que a discussão da crise do ensino, para o professor vem junto com a sua própria crise de vida, profissional, sua formação em relação ao ensino, suas leituras, sua visão de mundo, suas relações no espaço escolar, seu trabalho, sua atuação, as teorias e metodologias que concebem sua prática, ou a inexistência delas. Para isso, a pesquisa etnográfica foi o suporte fundamental para este estudo e que cabe aos sujeitos da pesquisa, incluindo aí ao investigador, decantar, desse emaranhado, às vezes por demais subjetivados, as

intenções da investigação.

O foco é nesse coletivo: *professores de história* no interior desse território etnográfico, que é como percebo a escola. Mas é preciso dizer que esse coletivo, constitui uma intersubjetividade que se revela a partir de um olhar que percebe essa construção como além da soma dos indivíduos, ou seja, essa intersubjetividade não é um resultado somatório, mas uma interação, mas uma sociação.[4] É a partir dessa sociação que tomamos aquilo que o mundo nos oferece,e damos a esse material a nossa forma. Assim fazendo um movimento pendular entre o contato com estes sujeitos no o qual busco perceber a vivencia, a constituição de sua opção profissional e de sua visão da crise, e o mundo escolar, ou esse território etnográfico-*a escola* – posso perceber a singularidade a partir da qual se dá a produção da subjetividade[5], ou conforme Sahlins deve ser sempre considerado historicidades diferentes.[6]

As escolas que participam da pesquisa foram divididas em grupos a partir de uma divisão socioeconômica e cultural: três escolas municipais, do centro da cidade de Rio grande, já que as escolas dessa parte do perímetro urbano se caracterizam por terem melhores prédios e meio pedagógicos; três escolas do Estado, portanto, a partir do ensino médio,[7]situados em bairros da cidade afastados do centro e habitados por uma população de trabalhadores ou biscateiros. Neste momento da pesquisa, envolvidos no processo de investigação,são doze sujeitos professores, que trabalham em seis escolas na cidade do Rio Grande, acima já classificadas.[8]

Aqui são sujeitos, professores de história que como eu dedicam sua vida ao ensino, passando mais de vinte e cinco anos de suas existências em sala de aula, ministrando conteúdos e participando de reuniões. São esses seres carregados de subjetividades, na maioria das vezes não tensionadas pelas pesquisas, que participam, desse trabalho de elaboração de um sentido para o trabalho do professor de história mediante a decantação de suas próprias histórias.

O grupo se caracteriza por ser composto por três professores do sexo masculino, com tempo de experiência profissional bastante diferenciados, característica semelhante aos cinco sujeitos do sexo feminino. Do total de doze professores, oito mantiveram-se até o fim da pesquisa.

O número maior de professoras é reflexo da escola como um ambiente marcado pela presença dominante de pessoas do sexo feminino, uma vez que a profissão docente, tem sido associada como uma atividade tipicamente feminina, pois a escola, durante muito tempo foi vista como uma extensão do lar, universo de domínio feminino.

Além disso, a escola é lugar mais propício ao sucesso das meninas do que dos meninos, isso se explica diante do fato de ainda subsistir a ideia de que a escola é um ambiente, que apesar das problemáticas, protege da rua, espaço ainda de domínio masculino, e onde as meninas ficam resguardadas.

Por outro lado, são os meninos que acabam abandonando a escola para trabalhar, quando se faz necessário ajudar no sustento da família, bem como, quando apresentam baixos resultados, ou problemas de indisciplina, são encaminhados ao trabalho. Em geral, isso não acontece com as meninas.

Outra questão que envolve esse predomínio do feminino, especialmente no corpo docente, justifica-se diante da ideia da escola como uma extensão da educação do lar, a maioria de responsabilidade das mulheres. Diante disso, é "natural" que essa educação se estenda até o espaço escolar e seja por elas administrada.

Isso acarreta uma problemática na própria instituição escolar, pois essa informalidade educacional, em perceber o predomínio feminino no quadro docente como uma continuidade do ambiente doméstico. O próprio uso da expressão "tia", mais expressivamente nos anos iniciais, confirma essa ideia de familiaridade. Portanto, a informalidade faz com que exista uma desvalorização da escola e da própria carreira docente, especialmente nos Ensinos Fundamental e Médio.

A investigação valoriza a presença do sujeito na pesquisa, já que a pesquisa é um momento de elaboração do sujeito sobre si mesmo. Este traçado é marcado, pela valorização da experiência e da narrativa, estas como elementos necessários a elaboração de um inventário. O inventário aqui é o momento de elaboração singular, particular, por parte dos sujeitos de pesquisa. Assim o que tenho feito com estes sujeitos reunidos e discutindo a si é decifrar o conteúdo da experiência, que é ao mesmo tempo própria, mas vivida com outros sujeitos que interagem concretamente na constituição da narrativa de cada um. Por este motivo a pesquisa não é uma viagem em direção a aridez do conceito, mas, ao contrário, uma busca na qual o

conceito serve para oxigenar as experiências vividas a partir de um mundo administrado[9].

Essas indagações surgiram como condições de possibilidade analítica a partir de uma mudança com uma determinada matriz interpretativa, ou seja, aquela que pensa a problemática da história apenas do ponto de vista disciplinar. Meus estudos se voltaram para a constituição do sujeito professor de história e a relação que se estabelece entre a escola, esse sujeito e o espaço sócio-cultural no qual interagem[10]. Dessa forma escola, sujeito professor e disciplina, deixam de ser fatores isolados, mas momento de um movimento de entendimento mais complexo.

Há um movimento que pode ser entendido como um processo dialético que se estabelece entre o que se gera e se desenvolve em um plano macro e os processos sociais que se verifica desde o micro, que constantemente está mediado precariamente por determinados agentes: professores de história aquilo que muitas vezes é costumeramente propalado como o motivo da crise, ou mesmo a solução para esta crise do ensino de história. A opção que faço, diante dos elementos empíricos que até aqui coletei e vivenciei, é o de trabalhar com perspectivas epistemológicas diferentes para analisar os sujeitos e o seu mundo, a partir de uma centralidade na antropologia e na hermenêutica

Empiricamente trabalho com professores de escolas municipais e estaduais, que ensinam história e que integram particularmente grupos sociais. Na verdade esse grupo- professores de história- marcam sua ação a partir de uma visibilidade profissional determinada,que se insere no universo escolar a partir de uma articulação especifica que o ensino de história constitui no processo de ensino.

A partir de uma perspectiva teórica ligada a antropologia da narrativa[11] busco entender com eles a constituição do sujeito professor de história no interior do espaço escolar, já que este se edifica neste espaço. Mas é necessário lembrar, analiticamente, que a escola é um mundo produtor de sentido que pode ser pensado como uma unidade etnográfica, capaz de ser observada como uma totalidade. Esta unidade etnográfica, que é habitada por sujeitos em posições diferenciadas produzem a si em um contexto sócio-cultural marcado por uma determinada concepção de história. Da história de cada sujeito a história ensinada, se busca

entender, a partir de uma postura antropológica o sentido que os nativos[12] (professores de história) constituem no âmbito escolar para suas vivencias, e para as crises que se constituem nesse espaço.

Analisando os diários, notei que as falas dos professores expressavam certas recorrências que permitiriam uma entrada no seu estilo de convívio, o que possibilitou a criação de uma articulação das falas e entre as falas, pois nos diários, as narrativas se constituem fundamentalmente a partir de uma errupção, de um desejo de expressar o vivido no cotidiano escolar. Essas recorrências levaram-me a criação dos núcleos de sentido. Trata-se de uma expressão que criamos para dar conta de uma série de falas que se referiam a um mesmo assunto no interior dos diários.

Os núcleos servem também para ordenar em meio às vozes dos professores as suas preocupações, aquelas que se fizeram presentes durante as nossas conversas. Assim fui articulando as falas dos professores a partir dos significados dados ao que foi sendo observado. Suas falas apontaram, no conjunto dos diários, blocos de interesses no fazer diário desses profissionais, revelando suas dificuldades, seus entendimentos ou desentendimentos advindos de seus conhecimentos teóricos, suas percepções do trabalho docente, suas relações com os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar e os espaços de atuação e permanência.

Diante de um imenso material que os diários revelaram, a utilização dessa forma de organização permitiu-me melhor compreender o significado que os sujeitos professores atribuem às suas práticas, uma vez que os núcleos são uma ordem formal que não altera o sentido expresso nas falas dos sujeitos, mas facilita o acesso ao terreno do vivido em um cotidiano marcado por uma complexidade que a própria pesquisa revela. Em meio a diversidade de opiniões que os diários mostram, procuro entender o que as aciona, as fazem plausível.

Os núcleos introduzem uma cartografia, no sentido em que servem como mapa de uma leitura possível das narrativas que aparecem diluídas ou dispersas nas vozes dos nativos. São eles, e não o pesquisador, que fornecem a problemática deste trabalho, pois através dos núcleos de Sentidos podemos notar o que é problema para os nativos desta pesquisa (FERREIRA, 2010, p.17).

Esta cartografia das narrativas colocou-me diante de uma visualização do universo dos nativos que me ajuda na busca das motivações que ordenam as relações dos sujeitos, pois o interesse da pesquisa é mostrar a escola pelos nativos (professores), isto é, tornar o mais nítido possível esse universo através daqueles que o constituem. Os núcleos permitem essa geografia das falas e que me leva a observar nos processos que se engendram entre os nativos. Essas formas como os indivíduos constituem verdades para si são os sentidos.

Ao reler os diários, as observações que obtive através dos acompanhamentos foram mostrando os pontos relevantes. Descortinaram o que os professores mostram como centro no seu fazer diário, e assim fundamentam suas práticas profissionais.

Dessa forma, diante do conjunto dos diários, conforme já foi mencionado, foi possível detectar sete núcleos principais, que foram agrupados e nomeados conforme a relevância que os professores demonstraram nos temas: ensino de história, dificuldades de ensino, carreira, família, formação-gestão-hora-atividade (termo utilizado para identificar o tempo de trabalho que os professores tem na sua carga horária destinado à preparação de aulas, correção de avaliações, organização de projetos, atendimentos aos pais) estrutura física e sala dos professores. Embora nenhum deles esteja fechado em si mesmo, pois fazem parte de um conjunto de ações e falas dos professores. Ainda assim, possuem significados que podem ser analisados individualmente dentro de um contexto maior que é a escola.

O que eu tenho feito é buscar entender a como o professor de história, se constitui, se auto fabrica no interior da escola como um mundo cultural, a partir dos enredos e tramas que compõe a vivencia neste ambiente. A mudança está em não mais olhar um resultado, por exemplo, o professor de história é, ou não é, mas o tecer desse sujeito em seu espaço, sendo que o próprio espaço é parte intrínseca desse tecido. Mais ainda, espaço no qual o investigador não é um turista, observando o que fica à altura dos olhos.

Mas não basta para entender o processo de fabricação desse profissional,apenas, observa-lo na especificidade de sua disciplina, ou através de uma única articulação teórica, mas se faz necessário lançar um olhar analítico para o mundo no qual esse profissional-sujeito, vive ,deseja, trabalha e luta. A escola se redimensiona a partir de

uma multiplicidade de olhares analítico, já que, ficarmos presos a processos explicativos monolíticos, podem reduzir o valor interpretativo de nosso trabalho, como também levar a uma reconstrução da escola de uma forma superficial ou convencional. Neste sentido a hermeunêutica[13] nos ajuda a perceber a prática e o discurso que caracterizam a ação desses professores e mais amplamente de sua função intelectual, já que nos coloca a experiência em discussão. A experiência é pensada como histórica, como vivencia em constante superação. O que faço junto com os meus colegas professores é investigar a experiência não isolando-a enquanto um caso, busca ao contrário ve-la como articuladora do histórico e do pessoal na vida do sujeito. São experiências socialmente partilhadas e individualmente narrada.

Dessa forma, a experiência é sempre colocada em uma relação dinâmica, de movimento e de diálogo com as estruturas de longa duração que a engendraram. Pela experiência narrada[14] se explica, os fios que tecem de modo sincrônico a trama de um universo específico: o universo do professor de história na escola brasileira. A experiência do mundo, ao se dar sob as condições da finitude humana, está sempre projetada em uma determinada circunstância histórica, datada e situada dentro de limites de uma conjuntura temporal. O tempo vivido realiza algumas das muitas possibilidades do estar no mundo e experiencia-lo.

É a vida de sujeitos - professores de história que trabalham nas escolas públicas municipal ou estadual, na primeira década do século xxi que participam e são a inspiração para a construção dessa análise. Essas vidas são fragmentos de uma temporalidade descontínua que incide em um fundo de continuidade que é a educação e o ensino de história. Em outras palavras, é desenhar no tempo presente, descontínuo a reconstrução de uma experiência cujo sentido advém justamente do caráter de continuidade do processo civilizador. É este tempo longo, narrativo, que caracteriza o processo civilizador que possibilita a existência da própria experiência, à medida que a faz portadora de coerência e de identidade.

Entender como os professores se relacionam com a disciplina com a qual trabalham e como eles compreendem o ensino de História dentro do seu contexto de trabalho é tarefa que envolve perceber esses dois pontos dentro de um conjunto de situações que se expressam no fazer diário docente. Questões que envolvem o fazer

pedagógico, nesse caso, mais especificamente lidar com ensino de História, dizem respeito muito mais a um fazer individual porque coloca o professor frente as suas concepções, seus saberes e sua forma de lidar com isso.

Relacionado às dificuldades de ensino e ministrar as aulas de história diz respeito ao enfrentamento dos conflitos e sua condução. Assim de acordo com aquilo que os professores expressaram, foi possível identificar um binômio que se estabelece a partir das visões de história e o entendimento da mesma, dentro do espaço escolar como construção de conhecimento, problemática que o professor tem que enfrentar sozinho, pois parte do seu fazer individual e profissional.

Não existe meios de trabalhar com o ensino História sem enfrentar os problemas diários que fazem da escola um espaço onde os profissionais docentes acabam por adotar posturas que vão além das questões pedagógicas. Em meio às narrativas vou compondo o sentido da vivência deles dentro dos espaços escolares

Cheguei à escola por volta das 13:30 horas, a professora[15] já estava atuando em uma turma de 8ª série com poucos alunos. Fui muito bem recebida, notei grande simpatia a minha chegada, recebi um abraço bem afetuoso. A professora estava passando um conteúdo no quadro negro, e os alunos estavam bem silenciosos.

Tem início a comentários e uma discussão em sala de aula sobre a Copa das Confederações. Uma aluna diz: "*Queria que o Brasil perdesse!",* aproveitando essa colocação a professora A explica que os movimentos populares[16] que vêm acontecendo nos últimos dias são, também, em função dos gastos com os jogos e a copa, lembrando que, provavelmente, os alunos do curso de História deverão participar em peso do movimento que irá acontecer na cidade, pois normalmente são mais envolvidos com movimentos populares[17].

A relação da professora com sua turma é muito boa, existe uma cumplicidade estabelecida no ar, percebe-se que escutam suas orientações, especialmente no momento da explicação do conteúdo. A pedido, eles largam os celulares para prestar atenção na sua fala, já que em geral ela permite que eles usem escutando música quando estão copiando ou fazendo atividades. Na explicação do conteúdo[18], a professora reforça que é importante que os alunos escutem, prestem atenção[19], façam a leitura e estudem até o final para formar sua própria opinião. Nesse caso,

sobre o Governo Vargas.

Passando a explicar o conteúdo sobre Regimes Totalitários, referindo-se aos regimes instalados na Europa no período Entre-guerras, o Nazismo e o Fascismo, a professora faz uma relação com o governo Vargas, citando exemplos de conhecimento que ela "supõe"[20] que os alunos já tenham ao comentar sobre filmes, imagens e reportagens na tentativa de obter interação com os alunos.

Sob outra perspectiva de ensino, outra professora reforça com os alunos a importância deles aproveitarem cada momento de estudo, pois muitas vezes o que mais fica na memória é aquilo que se estuda em cima da hora[21]. Nesse caso, para a prova, a percepção da professora caminha no sentido de memorização[22] do conteúdo. Fala em 'memória fotográfica', reforça que quando estuda, ela lembra do que leu até no lugar onde estava escrito.

Ao iniciar a aula, a professora questiona os alunos sobre a organização de trabalhos, fala sobre questões éticas que envolvem uma atividade em grupo, sobre a participação dos membros e material a ser utilizado[23]. A turma do 7º ano, alunos com idades em torno de doze e treze anos, parece bem interessada e bastante atenta às orientações, especialmente porque a professora enfatiza o uso das tecnologias, em especial a produção de vídeos para apresentação dos trabalhos sobre obras de arte renascentistas e a produção de esculturas e/ou pintura dos artistas[24].

Ao explicar o conteúdo, a professora faz colocações quanto ao conhecimento histórico, destaca que quando se estuda história, ao ser lido nas entrelinhas, podemos ver semelhanças com a nossa vida[25]. Coloca que a história se repete, é cíclica, os sistemas elaborados pelos seres humanos para viver em sociedade se mantêm por muito tempo, e só são rompidos com revoluções. As pessoas mudam, mas as estruturas se mantêm[26].

Destaca que o fato dos alunos poderem frequentar a escola hoje, dá a eles a possibilidade de conhecer várias ciências. Diferente de outras épocas, como por exemplo, na Idade Média, quando quem dominava o conhecimento era a Igreja Católica. Reportando à ideia para os dias atuais, destaca que essa instituição é a mesma, os problemas se mantêm, mas sob outra ótica, como a corrupção nos seus quadros. Comenta: "*nós não conseguimos combater a corrupção, porque os seres*

humanos são dados a isso, tem uma tendência para desvios" ***[27]****.*

Em uma turma de 8ª série, com uma média de 30 alunos frequentes, idades entre treze e quinze anos, após acompanhar as mobilizações que aconteceram em nível nacional, conforme já foram explicadas, os alunos foram mostrando seu entendimento do assunto ao colocarem que acharam "legal". O interesse mostrado pelos alunos fez com que o professor C buscasse uma aproximação do ensino de História com temáticas atuais, ou que se aproximem das questões trazidas pelos alunos, com situações que eles vivenciam no seu dia-a-dia. Assim o professor tentou conduzir os alunos a serem produtores do seu próprio conhecimento, quando desenvolveu com eles um manifesto de protesto.

Uma vida vivida entre várias escolas ministrando aulas para várias turmas, uma vida transeunte, já que a disciplina de história tem carga horária baixa, faz-se necessário trabalhar em várias escolas para cumprir a carga de trabalho. Uma vida marcada pela sua condição de mulher, logo tendo que cumprir uma outra jornada de trabalho.

Dentre os professores pesquisados, foi possível identificar com clareza que a grande maioria não realiza leituras que altere qualitativamente sua prática profissional. Somente tres professores deram continuidade aos estudos e buscaram qualificação profissional, diante de amplas dificuldades profissionais e pessoais. Nesse contexto, insiro-me, embora ao longo dos anos não abandonei completamente os estudos, mas com o tempo, fui sendo direcionada a me apropriar de conhecimentos além do exercício docente de profissional da área de história, muito mais ligada às necessidades da prática didático-pedagógica.

Fazer esta ligação entre as necessidades do ensino de história com as dificuldades encontradas para essa prática exige do profissional muito mais tempo e dedicação do que de fato, nós disponibilizamos ou estamos dispostos a disponibilizar.

A problemática começa na formação, onde didática é "coisa da pedagogia" e o didático é aquele que faz apenas a transposição didática. A didática, consequentemente, é encarada como completamente externa à história como ciência, fora da teoria e, então, ocorre um desinteresse com a dimensão cognitiva da cultura histórica. Este fenômeno também é responsável pelo ensino de história ser ainda um campo obtuso, pouco aparelhado e teoricamente estigmatizado nos espaços da

produção científica do saber historiográfico.

Regra geral, no universo das escolas que compuseram esta pesquisa, o espaço e horários disponíveis para leituras e discussões são pouco flexíveis para esta prática. Quando há uma intenção para que isso aconteça, ocorre uma grande resistência por parte dos educadores em assumir este compromisso com a própria formação. Como parte desse universo, posso apontar alguns motivos pelos quais isso acaba acontecendo.

Primeiramente, porque a grande maioria dos professores, com os quais eu mantenho contato, entende que as leituras necessárias para iniciar a prática docente foram feitas durante a graduação, e que no exercício do magistério o que vale é ir adquirindo experiência que só o tempo pode prover. As leituras são muito mais direcionadas a questões de conteúdo do que leituras que levem à reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nas bibliotecas das escolas pesquisadas, constam títulos das mais variadas vertentes historiográficas, sugestões metodológicas, propostas curriculares e discussões sobre avaliação. Entretanto, mesmo com este suporte bibliográfico, os professores não consultam, e justificam que não tem conhecimento da existência desse material. Não estão acessíveis ou, simplesmente, não despertam interesse, demonstrando que os professores passam pelas escolas como viajantes em várias cidades.

Um segundo ponto, é a própria necessidade de se comprometer com mais uma responsabilidade, dentre tantas já assumidas pela profissão, que envolve o preparo de aulas, a correção de avaliações, as questões burocráticas como planilhas e cadernos de chamada. Um compromisso com leituras raramente é visto com agrado, já que isso exige tempo e um esforço de leitura reflexiva que muitas vezes o professor não está preparado para enfrentar. Isto acontece porque algumas demandas de trabalho vão além do próprio exercício da docência, exigindo do professor um entendimento muito maior que o próprio universo escolar.

Um terceiro motivo diz respeito à capacidade ou à incapacidade que nos encontramos ao ter que lidar com uma série de situações que fogem as nossas condições de solucionar, e que interferem na prática cotidiana. Geralmente, as discussões que acontecem entre o corpo docente não acrescenta na busca de uma

solução. Um exemplo disso são alunos que faltam muito à aula e a própria indisciplina, problemas advindos do ambiente externo à escola. Envolve sérios problemas familiares e a própria falta de motivação do aluno que acabam refletindo na falta de motivação do professor que, ao mesmo tempo, não busca ler e refletir sobre isso.

Dentro da análise, o professor entende que é necessário que os alunos, mediados pela ação docente, desenvolvem ações que permitam a construção do conhecimento. Um exemplo disso foi quando as alunas do 6º ano produziram um vídeo baseadas na leitura de um determinado conteúdo. O professor expressa que elas conseguiram transformar o conhecimento pesquisado no vídeo:"*É aprendizagem, superando ou ultrapassando as barreiras da teoria".* Mas mesmo dentro de uma lógica de construção do conhecimento, existe um entendimento da aprendizagem como sendo um processo difícil, expresso fala dele: "*Lá vamos nós indicar que por mais prazeroso que seja o lugar, ainda é uma escola, e é local de aprendizagem e deve ser respeitado como tal.". S*endo assim, existe um lugar para aprender, que é a escola, e não deve ser confundido com brincadeira, colocando a aprendizagem em um patamar a ser alcançado.

Relacionado à forma como os educandos aprendem, foi possível identificar como os docentes lidam com o conhecimento histórico, percebendo em suas falas as múltiplas visões de história com as quais lidam com o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Ao explicar o conteúdo, a professora destaca que ao estudar história quando lemos nas entrelinhas, podemos ver semelhanças com a nossa vida. Coloca que a história se repete, é cíclica, os sistemas elaborados pelos seres humanos para viver em sociedade se mantêm por muito tempo, e só são rompidos com revoluções.

As pessoas mudam, mas as estruturas se mantêm, seu entendimento está diretamente relacionado a trazer para o hoje questões do passado, no intuito de tentar incutir nos alunos um significado imediato e prático para o ensino de história. Essa prática é para mostrar ao aluno uma outra forma de compreender e organizar o passado, com o objetivo de situar-se no presente. Mas esse ensino não é destituído de intencionalidade intelectual, isto é, uma forma de organizar o saber histórico. As formas de compreender o passado e a teoria da história representam conhecimentos

fundamentais no cotidiano do professor de história.

Nesse caso, a professora apresenta uma visão da história cíclica, mas ao mesmo tempo estruturalista, o que aponta para uma dualidade de ideias, pois ao mesmo que ela afirma, a história como ciclos que se repetem, aponta que as estruturas se mantêm, ou seja, essas determinam as formas de comportamento das sociedades. Tudo isso, demonstra que a docente não tem uma clareza de pensamento histórico, e acaba conduzindo suas aulas a partir de um conhecimento empírico, sem um embasamento teórico.

Esse zigue –zaguear entre esses mundos adquire sentido observado a partir de sua condição de sujeito professor de história,e que "o ponto de partida da elaboração crítica é a consciência do que se é realmente, é o ' conhece-te a ti mesmo' como um produto do processo histórico até o momento em que depositou em ti uma infinidade de traços sem deixar inventário". Gramsci termina dizendo portanto , é imperativo no início realizar tal inventário."[28]

A experiência não se esgota no momento descritivo, daí o inventário não ser uma compilação ou enumeração de experiências, mas se prolonga como movimento que realiza um corte na espessura histórica dela própria, na busca de uma construção de sentidos , já que nem sempre este se faz claro no cotidiano(a experiência se decompõe via análise) Inventariar, como quer Gramsci , é revolver as camadas históricas que constituem a experiência , no sentido de explicitar sua estrutura de sentidos. Para isto a partir de uma narrativa de vida que articula tempo presente descontinuo, dado aos remanejamentos e inacabamentos sucessivos e o fundo de continuidade de um tempo longo, que abre a possibilidade positiva e produtiva à compreensão, se descortina, então, a problematização como forma de explicitar a historicidade da experiência. Problematizar a experiência é reconstrui-la, já que, finita, através de seu embate com a tradição (Gadamer). Inventariar é desvelar a dialética do inacabamento que caracteriza a experiência humana como forma de examinar uma vida.(Ricoeur)

Inventariar só é possível em função de nossa condição temporal, de seres finitos, que acabam. No entanto, o próprio inventário, voltando a Gramsci[29],se transforma pelo movimento analítico, pela problematização do vivido em uma forma de

construir respostas para a ‘contradição entre esperança concebida e o vivido no cotidiano. ‘[30]

Notas

[1] Professor do curso de história da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-RS. Pós-doutor em Educação, na faculdade de Educação, UFRGS.

[2] Esta disciplina tem uma carga horária de 3 horas semanais e freqüência em média ao redor de 20 alunos.

[3] Mantenho deste 2004 grupo de pesquisa que visava, justamente, determinar as formas de ensino existente nas escolas de rio grande, e as explicações que a bibliografia especializada construía para a crise da história na escola. Foi feito um levantamento bibliográfico que envolveu as publicações dos últimos 20 anos relacionadas a esta problemática. Neste levantamento o que se constatou que a variável dominante do ponto de vista da explicação era denominada MÉTODO. Esta pesquisa se transformou em projeto de minha aluna de graduação Larissa Camacho, cursando hoje, o doutorado na faculdade de educação-UFRGS. Os livros, as revistas e texto recolhidos em sites especializados marcavam entre outras variáveis (formação do professor, conteúdos, carga horária, alunos, teorias, técnicas) como a principal *a questão do método*. Tenho participado das encontros do GT da ANPUH, que discute o ensino de história, apresentando trabalhos, cujos títulos, entre outros, são: O ENSINO DE HISTÓRIA E O AMBIENTE ESCOLAR, O DIÁRIO DE CAMPO DO ESTAGIÁRIO DE HISTÓRIA, A CONSTRUÇÃO DA SALA-DE-AULA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

[4] Simmel, Georg. Questões Fundamentais da Sociologia. São Paulo, Rio de janeiro , 2006,p.60

[5] Guattary, f. Subjetividade e História. IN: Guattary, F: Rolnik,S. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petropolis , Vozes, 1986,PP.22-50

[6] Sahlins, M. As Ilhas da História. Rio de janeiro, Zahar, 1990,p.14

[7] Nem sempre funciona a separação constitucional que estipula incumbências diferentes para o Estado e para o município. Isto é, o Estado mantém escolas de ensino fundamental, e o que é mais raro, alguns municípios responsabilizam-se por escolas de nível médio.

[8] São apenas professores de história.

[9] Este termo é próprio da analise que Habemas faz da vida no interior da sociedade moderna.

[10] Esta mudança se constituiu a partir do contato com pesquisas e pesquisadores do Museu Nacional e suas reflexões sobre a antropologia da política. Destaco a parceria com a pesquisadora Drª Letícia de Faria Ferreira (UNIPAMPA - Jaguarão)

[11] Sobre o tema da antropologia e narrativa ver Price, Richard. Meditação em torno dos usos da narrativa na antropologia contemporânea. *Horiz. Antropol,* Jun 2004, vol.10, no. 21, p.293.

[12] Para o conceito de nativo em antropologia ver: Viveiros de Castro, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Abr 2002, vol.8, no. 1, p.113-148. Ver também Marcio Goldman, que em seu livro: UMA TEORIA ETNOGRÁFICA DA POLÍTICA, Rio de Janeiro, Letras, 2006, apresenta uma definição de nativo

[13] Gadamer.Hans-Georg. Verdade e método. Petropolis, Vozes, 1998

[14] Ricoueur, Paul. Tempo e Narrativa. São Paulo, Papirus, 1997. 3.V.

[15] Aparecem em notas de rodapé os comentários do autor. Dessa forma não há interferência na palavra dos sujeitos.

[16] Referindo-se aos movimentos populares, ocorridos em 2013, chamados de jornadas de junho, que iniciaram como protestos contra o aumento das tarifas de transporte público, e acabaram tomando dimensões maiores e alcançando outras pautas de reivindicações.

[17] Dentro dos espaços escolares, é comum se atribuído ao professor de história debates políticos, associá-lo a

situações contestatórias, um perfil que já se caracteriza na posição de estudante, de forma que a própria professora faz essa relação quando cita os estudantes universitários.

[18] A lista de conteúdos sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenaria Regional de Educação para a 8ª série/9º ano diz respeito ao período chamado de História Contemporânea, que se inicia com História do Brasil a partir da Proclamação de República até os dias atuais e com História Mundial pelo Imperialismo até os dias atuais.

[19] Essa é a forma pela qual a docente entende que os alunos aprendem história, escutando e prestando atenção ao que está sendo dito, a partir do próprio entendimento de como os alunos aprendem é que os professores vão determinando suas ações pedagógicas. É o professor quem constrói sua prática, entretanto essa construção, na maioria das vezes, baseia-se em dados empíricos. Concretizam-se em ações que não correspondem às necessidades dos alunos, pois não foram construídas a partir de uma reflexão crítica, ou conjuntamente pelo corpo docente, já que a maioria dos professores organiza sua prática individualmente. Esse quadro acaba gerando um resultado pouco significativo no processo avaliativo quando os alunos não apresentam os resultados esperados, o que se reflete nas falas dos professores ao longo dos diários, quando eles se questionam: "*Como eles não sabem, eu expliquei, eles não prestaram atenção, não estudaram, não têm comprometimento com a escola, a família não ajuda."* Falta na escola um espaço para amplo debate das raízes sociológicas deste quadro, e um espaço para que o professor, na sua condição profissional, analise e discuta, de forma mais intelectualizada, o processo de formação discente.

[20] Os professores "supõem" esse conhecimento partindo do entendimento de que os alunos têm acesso a uma variedade muito grande de informações de cunho histórico, adquiridos através de meios informais, como filmes, documentários, revistas, livros e músicas, os quais os alunos têm contato desde seu nascimento, mas que na escola vão ganhando sentindo através da prática docente para a formação da consciência histórica. Nesse caso, ela menciona nomes como de Hitler e situações que são mais comuns de serem vistas, especialmente em programas de televisão, filmes e documentários que trazem assuntos como campos de concentração e preconceito racial.

[21] A professora permite que os alunos estudem o conteúdo da prova em aula no período anterior a realização da mesma. Sobre isso, ela explica que é, também, uma garantia profissional de que ela deu todas as oportunidades caso ocorra alguma reclamação dos responsáveis em relação ao resultado da prova. O tema da avaliação é um assunto polêmico, como poderemos constatar ao longo dos diários, baixos resultados em provas são comuns. Nesse caso a professora procura se garantir no sentido de se justificar em caso de resultado negativo. A intenção é de se proteger quanto a possíveis responsabilizações, pois muitas vezes, quando o aluno se sai mal em uma avaliação, a tendência é responsabilizar o professor. Também ao colocar que o aluno não entendeu o conteúdo, as aulas não são atrativas, o professor é muito exigente, não fez uma boa revisão para prova, entre outras tantas explicações que buscam justificar uma nota abaixo da média.

[22] A memorização é uma concepção que está sendo combatida por alguns teóricos da educação, por estar associada a um modelo de educação, em que o aluno torna-se mero reprodutor do conhecimento repassado pelo professor. Nesse sentido, a ideia de aprendizagem como sinônimo de mudança de comportamento, a partir do objeto apreendido, é rechaçada, pois como receptor de conhecimento, o discente apenas virá a reproduzir aquilo que memorizou, sem que aja uma transformação desse conhecimento. O esquema constituído de memorização ligado à disciplina de História ainda relaciona-se, principalmente à ideia de decorar o conteúdo, embora seja possível perceber que o antigo pressuposto de ensino da história ligado a causas e consequências, datas e nomes de vultos tenha sido superado, de acordo com os sujeitos desta pesquisa, uma vez que não observei este tipo de relação ligada ao conteúdo, mas mantém-se a relação de decorar. Agora ligada a acontecimentos históricos e suas explicações e reflexões feitas por historiadores, ou por autores dos livros didáticos, pois estes são praticamente os únicos aportes teóricos utilizados pelos professores. Dessa forma, a relação que se estabelece entre os professores de história e seus alunos, está muito mais ligada à transmissão do saber do que à construção do pensamento sobre esse saber pelos alunos, mediado pelos professores. Isto, em raros momentos, é identificado. A metodologia do uso do questionário é pouco ou quase nada utilizada, foi substituída por outras metodologias, que embora diferentes do questionário, no resultado final pouco superam a ideia de decorar, que é a base do uso do questionário. E são a partir destas concepções empíricas e cognitivas que os sujeitos desta pesquisa vão deixando aflorar a forma pela qual eles lidam com o exercício da docência.

[23] Metodologias alternativas fazem parte das aulas de história, entre elas, o uso de tecnologias como os *netbooks* e reprodução de filmes e atividades artísticas são tentativas para diversificar os caminhos que levem à aprendizagem, buscando que os alunos tomem iniciativa na construção do próprio conhecimento, mediado pela atuação docente. Fugir da velha fórmula do quadro e giz como colocou em um momento a professora D, a maneira como o professor trabalha com o conhecimento condiciona essas tentativas de diversificar a forma de lidar com a condução do ensino e

o entendimento de construção do conhecimento pelos alunos.

[24] A lista de conteúdos sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenaria Regional de Educação para o 7º ano diz respeito ao período chamado de História da Idade Média e parte da História Moderna, iniciando com História Mundial a partir da queda do Império Romano até o Iluminismo e com a História do Brasil , do Brasil Pré-colonial até a Independência do Brasil.

[25] A professora desenvolve a ideia de relação entre passado e presente quando associa o conteúdo que está desenvolvendo com aspectos presentes da vida cotidiana. Nesse sentido, observa-se que a ideia de aprendizagem significativa se faz presente na concepção da docente, uma vez que ela faz essa associação no momento que expõe o conteúdo. Conforme os diários mostram, outros profissionais também tentam ao longo de suas aulas fazer este vínculo entre o passado e o presente, apontando no hoje situações que se aproximam do conteúdo que está sendo desenvolvido.

[26] É possível perceber que a professora mescla ideias, no que diz respeito as suas concepções de história, que se contradizem, pois em um primeiro momento, ela se refere à história como ciclos, que de tempos em tempos se repetem. Na afirmativa seguinte, ela expressa que por longos períodos a sociedade se mantém, até que revoluções levem à mudança. Mas na continuidade de sua fala, coloca que as estruturas se mantêm, mas se revoluções pressupõem mudanças, como as estruturas se mantêm? Na base de sua prática, está uma explicação cujas variáveis não pertencem a mesma matriz intelectual**.** Faltam os espaços de discussões no ambiente escolar que permitam ao professor desenvolver essas questões historiográficas.

[27] Assim, a docente expressa sua compreensão da humanidade como corrompível, já que ela não problematiza a questão, trazendo-a com um olhar fechado, ou seja, apresenta sua visão pessoal de mundo e humanidade. O professor age como senão tivesse formação sócio-historiográfica específica, a partir da qual ordenaria as questões do cotidiano do conteúdo. Limitado pelas ideias de senso comum de que o ser humano tende a ter desvios sociais, justifica sua corrupção, isto é, se o homem tem essa tendência, não há como combatê-la.

[28] Gramsci,Antonio, Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira,2º edição, 1978

[29] Gramsci, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1981.p.12

[30] Le Febvre, Henry. Tempos Equívocos. Barcelona: Kairós, 1976.