

NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM UM CENTRO DE ENSINO EXPERIMENTAL EM RECIFE, PERNAMBUCO.

Jailson Lacerda dos Santos (1. autor); Andréa Lima (2. coautora); Jozilene Maria da Silva Monteiro (3. coautora); Rhaldney Soares Marreiro (4. coautor); Marcos MoraesValença (5. orientador).

- (1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: infinitorpg@yahoo.com.br,
(2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: andr_derr@gmail.com,
(3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: jozmysilvam@hotmail.com,
(4) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: rhaldney1983@hotmail.com,
(5) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: marcosmvalenca@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a analisar as práticas escolares dos professores de História em um Centro de Ensino Experimental adeso ao programa PROCENTRO, um projeto da iniciativa privada em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco. O referido programa serviu de base para a implantação das Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs), possuindo uma estrutura didático-pedagógica diferenciada em relação às demais escolas estaduais. O horário de aula diário, por exemplo, era ampliado. Ao invés das quatro horas habituais, nos Centros de Ensino Experimental, eram dez. O modelo adotado nos parece seguir a tendência tecnicista que privilegia a técnica de ensino/aprendizagem em detrimento aos conteúdos (AZEVEDO, 2013).

Esta tendência se manifestou na estrutura do colégio no tocante à organização das turmas e das salas de aula. No Centro de Ensino Experimental as salas foram divididas por disciplinas e não por turma como habitualmente acontece nas escolas regulares que não fazem parte do programa. A separação das salas de aula por disciplina exerce, segundo os docentes, forte influência nas práticas e na didática dos professores que encontram ali, *as condições materiais mais adequadas para se dar uma boa aula*¹.

O *campus* de análise, na época da pesquisa, passava por uma transformação ideológico-pragmática e didático-pedagógica. A ideologia da instituição privada parceira do governo estadual segue um viés *empresarial* em relação ao sucesso escolar. No seu entender o sucesso e o fracasso escolar devem ser traduzidos em números sendo o referencial a quantidade de alunos aprovados nos vestibulares. Os professores que, até de 2005, adotavam práticas educativas que buscavam a *formação de cidadãos críticos e capazes de buscar o conhecimento por si mesmo*², agora são fortemente orientados a adotarem práticas pedagógicas mais pragmáticas e propedêuticas, ou seja, voltadas ao vestibular das universidades federais, da estadual e preparação para o mercado de trabalho (CUNHA, 2013).

METODOLOGIA

A abordagem teve como sujeitos de análise professores de História, com especialização e/ou mestrado na área e ampla experiência no ensino, mais de 10 anos de docência. O Sujeito 1 (S1) trabalhava com as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, o Sujeito 2 (S2) atuava apenas com as turmas de 3º ano. O ano final do nível médio apresentou uma direção didático-pedagógica ainda mais centrada na aprovação nos exames vestibulares.

¹ Fala do Sujeito 1 em uma das entrevistas no tocante à infra-estrutura da escola.

² Fala do Sujeito 1 ao se referir das práticas didáticas adotadas pelos docentes.

A boa formação acadêmica dos professores aliada a sua vasta experiência prática não significa afirmar que suas narrativas foram diferentes daquelas realizadas pelos professores que compõem a rede estadual e/ou particular. O principal motivo é que aqueles têm que atender as expectativas do conselho gestor formado por membros da instituição parceira e do governo do estado representantes da secretaria de Educação.

A coleta de dados se deu através da observação das aulas de cada um dos sujeitos nas diversas turmas as quais são regentes, bem como conversas com os mesmos. Contudo, estas conversas seguiram um roteiro de perguntas semi-estruturado de acordo com a abordagem qualitativa.

Utilizamos como instrumentos referenciais para esta análise a obra de LIBÂNEO (1998) e AZEVEDO (2013) que tratam das práticas e tendências pedagógicas e os trabalhos de CUNHA (2006 a, 2006 b, 2013) que os usos da oralidade nas narrativas escolares além dos que tratam da teoria da transposição didática e sua aplicação nas análises das narrativas escolares dos professores de História.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos de análise partiram das observações das aulas ministradas pelo S1 em uma turma do 2º ano. As práticas e narrativas se repetiram quase que igualmente nas demais turmas da mesma série. A maioria dos alunos aguardou com bastante expectativa os próprios resultados de uma prova de que havia sido realizada na semana anterior e esperava um resultado negativo nas notas. O estilo da referida prova nos transpareceu ser mais uma imposição do Conselho Gestor, formado por representantes do PROCENTRO. Seguiu o modelo do vestibular com questões de múltipla escolha. Avaliações como estas são feitas semanalmente para cada uma das disciplinas.

O professor ao chegar à sala confirmou as expectativas negativas dos alunos em relação às notas obtidas. Seguiu dizendo “não acreditar” naquele tipo de avaliação propõe um seminário sobre as revoltas ocorridas durante o Período Regencial. Um dos objetivos do seminário, segundo o professor, era contribuir para a composição das notas finais junto com as notas das provas. Também para “ajudar” os alunos, o professor colocou no quadro os principais pontos do seminário partindo da etimologia da palavra *Regência*, localizou o Período Regencial no século XIX, depois o professor escreve as palavras *Coronelismo* e *Cangaço* perguntando sempre aos alunos se eles conhecem as palavras e *de onde elas vêm* (etimologia). Tentando relacionar as palavras escritas no quadro com o período regencial, a guarda nacional e a série de televisão *A Casa das Sete Mulheres*. Na fala do S1 havia uma ligação entre o cangaço, a revolução farroupilha e o cotidiano dos alunos embora não tenha deixado claro qual ligação é esta. Limitou-se a dizer que *a História se faz de mudanças e de permanências*.

As matrizes de referência do discurso do professor parecem partir do Marxismo e da Nova História. Recorria várias vezes à luta de classes para explicar estes processos históricos ao passo que tentava comparar o cotidiano dos alunos com os dos atores históricos.

*Vocês estão assistindo a série: A Casa das Sete Mulheres? Vocês podem notar que existem muitas coisas que eram importantes naquela época e ainda hoje são como a carne seca que aqui em Pernambuco é chamada de charque. Aqui no nordeste, principalmente no sertão, a charque é um alimento muito importante para as pessoas como as que eu coloquei aqui do quadro do cangaço como Lampião. **Lampião**, aliás, é uma figura que não podemos ter uma visão maniqueísta³. Tem gente que o ama e tem gente que o odeia. Mas é certo que ele lutou contra as elites que desprezaram o sertão.* (Sujeito 1, grifo nosso)

³ Aqui o Sujeito explica a etimologia e o significado desta palavra para os alunos.

Como bem observou Cunha (2006, a, p.52), *ao contrário do que se poderia imaginar apressadamente o docente mantém nestes relatos sobre o cotidiano uma vinculação à matriz marxista e não à tendência historiográfica História do cotidiano, que encontra sua inspiração em Annales*. Desta forma podemos afirmar que o que temos aqui é a utilização do cotidiano na História e não a História do cotidiano da historiografia da Nova História.

O professor deu seguimento à aula e conduziu a sua fala a uma prática *iconoclasta* em relação à figura de Duque de Caxias. Ao passo que tentava ampliar a consciência de classe dos alunos mostrando a manipulação dos conteúdos de História durante a ditadura militar e o culto aos heróis nacionais. Pediu aos alunos que citassem exemplos de heróis nacionais. Os alunos citaram:

Tiradentes
Marechal Deodoro da Fonseca
D. Pedro I

O professor sugeriu o nome de Duque de Caxias e escreveu no quadro os exemplos cotados pelos alunos junto com o que foi sugerido por ele mesmo. Sem considerar os exemplos dos alunos, o S1 se ateu somente na figura de Duque de Caxias. Lembrou dos seus tempos de escola e até cantou um trecho de uma música da época que exaltava a figura do patrono do Exército do Brasil. Logo depois faz duras críticas sobre qual é o papel histórico de Duque de Caxias apresentado à maioria das pessoas. Em seguida pede para um aluno desenhar um mapa do Brasil. O professor completou o mapa escrevendo os estados onde ocorriam as respectivas revoltas. Esqueceu-se da Balaiada. Em seguida coloca no quadro o roteiro a ser seguido por todos para a elaboração do seminário.

O professor neste momento segue a matriz da História dita positivista, pois se percebe a relação de efeito e casualidade do processo histórico distanciando-se das relações de luta de classe e pouco falando das questões econômicas inerentes a cada uma das revoltas. O quadro ficou assim:

Antecedentes (Causas)
Líderes
Movimento
Conclusão
Bibliografia

Aqui encontramos também um exemplo prática da **tendência liberal renovada pragmática** visto que:

A finalidade de aprender fazendo está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. (...) Acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 1998, p. 26).

Conforme já citamos, um dos motivos que levaram o S1 propor a apresentação de seminários pelos estudantes era porque não acreditava no modelo de avaliação imposto pelo conselho gestor. Ao analisar superficialmente este dado específico seria fácil rotular o docente como pertencente a uma tendência que se distancia do que comumente é chamada de tradicional. Mas rompantes de categorização como este encobrem a real vivência da prática didático-pedagógica dos professores e não levam em conta suas matrizes referenciais (ABUD in CARVALHO, 2003). Que podem mudar a cada momento da aula ou para atender a

expectativas da noosfera (CUNHA, 2006 a, p.1) a qual acrescentaria a instituição privada parceira.

Classificar um docente com o estigma de tradicional ou renovado reduz em muito a multiplicidade das práticas didáticas e narrativas do indivíduo a exemplo do que foi mostrado por Cunha (2006 a, p.19). Para consubstanciar os nossos argumentos podemos comparar e analisar os usos da oralidade dos Sujeitos 1 e 2. As exposições do S1 nas turmas de 3º ano, como ocorreram com as do S2, eram muito semelhantes. O diferencial estava no uso da exposição dialogada que na prática deste último foi muito mais presente.

Os que diálogos partiam do S2 e logo circulavam entre os alunos. As discussões em prontamente apropriadas pelos alunos. Quando as falas se encaminhavam para uma direção longe das que tangenciavam os conteúdos eram reconduzidas muito sutilmente pelo professor. Mas as práticas de ensino e as narrativas se voltavam para os conteúdos dos exames vestibulares. Sendo esta a maior preocupação do S2. Muito diferente do que observamos na oralidade do S1 que se baseava na exposição quase que unicamente do docente, mas suas matrizes de referência são mais voltadas à conscientização dos alunos.

CONCLUSÃO

Como podemos notar as práticas e as narrativas históricas na vivência escolar em um Centro de Ensino Experimental podem ser encaradas como atitudes de resistência contra um sistema que tolhe a liberdade docente. Bem como não podemos rotular estes professores como pertencentes a esta ou aquela tendência e/ou praticante desta ou aquela narrativa. Devemos sim perceber que nas palavras de Michel Foucault *onde há poder, há resistência* e a multiplicidade de práticas, matrizes de referência, narrativas escolares e usos da oralidade são formas escolhidas por estes sujeitos para se posicionarem em um programa cujas orientações pedagógicas na maioria das vezes surgem verticalmente e claro não no sentido de baixo para cima. Os docentes muitas vezes parecem viver entre a *cruz* do conflito interno de não seguirem as suas matrizes referenciais prediletas e a *espada* das imposições do modelo implementado pelo programa PROCENTRO.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. *Um projeto de formação continuada para professores de História*. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al (Org.). **Formação continuada de professores: Uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 87-101.

AZEVEDO, Antulio José de et al. *A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica*. 2013. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/zYtDts3VvFm5DcG_2013-7-10-17-59-12.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da, *As Narrativas Históricas Escolares e suas Matrizes de Referência*. 2006a. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11717/10361>>. Acesso em 17 ago 2018.

_____, *“O professor de história como um narrador escolar” ou “os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares”*. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/290>>. Acesso em: 17 ago 2018.

_____, *O movimento do ensino de História pós-1980: Uma análise à luz da teoria da transposição didática.* 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/1048/574>> . Acesso em: 17 ago 2018.

LIBÂNEO, José Carlos, *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo, Loyola, 1998.