

**UMA HISTÓRIA “QUE NÃO SE CONTA” NA ESCOLA:  
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**

**LUCIMAR MANZOLI DE ALBUQUERQUE LIMA**

**UMA HISTÓRIA “QUE NÃO SE CONTA” NA ESCOLA:  
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**

**LUCIMAR MANZOLI DE ALBUQUERQUE LIMA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran

907.07 L732h	<p data-bbox="574 1064 1310 1254">Lima, Lucimar Manzoli de Albuquerque Uma história “que não se conta” na escola: uma reflexão necessária / Lucimar Manzoli de Albuquerque Lima. Presidente Prudente, 2010. 89 f.</p> <p data-bbox="574 1321 1310 1444">Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente , SP, 2010.</p> <p data-bbox="622 1433 798 1478">Bibliografia</p> <p data-bbox="574 1545 1310 1624">1. História – Estudo e ensino. 2. Práticas pedagógicas. 3. PCNs. I Título.</p>
-----------------	---

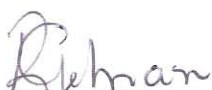
**LUCIMAR MANZOLI DE ALBUQUERQUE LIMA**

**UMA HISTÓRIA “QUE NÃO SE CONTA” NA ESCOLA:  
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

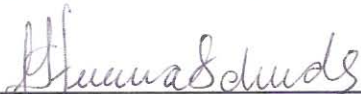
Presidente Prudente, 15 de dezembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**



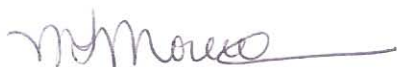
---

Profª Drª Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP



---

Profª Drª Tereza de Jesus Ferreira Scheide  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP



---

Profª. Drª. Maria de Fatima Salum Moreira  
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Miguel e Adelina que a tantos sonhos renunciaram para que nós, os filhos pudéssemos realizar os seus.*

*Ao meu marido, companheiro de jornada e o grande amor da minha vida.*

*Aos meus filhos Naira e Gabriel que são a razão do meu viver.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus por me agraciar com bênçãos infinitas, pelos pais Miguel e Adelina, irmãos Valmir, Luciene, Lucia e Lucineide que sempre foram os pilares que me sustentaram em todas as conquistas, fazendo com que meus tombos não fossem fatais e que meus sonhos fossem reais. Sem eles não seria o que sou hoje.*

*Amo vocês!*

*Ao meu marido, que em todos os momentos foi o grande incentivador para que esse sonho fosse concretizado.*

*Aos meus filhos Naira e Gabriel pelo brilho de seus olhos: representação viva do amor.*

*A Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran que me acolheu com sorrisos e compartilhou seus conhecimentos e sabedoria. Suas orientações foram fundamentais nesta trajetória. Devoto-lhe minha admiração e respeito.*

*Só uma coisa é certa: é preciso buscar  
Buscar é saber olhar pela janela.  
Buscar é descobrir horizontes.  
Buscar é saber ler as fontes.  
Buscar é também narrar, registrar.  
É assim que se faz a História.  
Talvez aí, nesse horizonte expandido,  
Comece a busca da identidade.  
Afinal, professor,  
Você também escreve a História!  
E seu aluno, pode escrever?*

*(NIKITIUK, 1999)*

## RESUMO

### **Uma História “que não se conta” na Escola: uma reflexão necessária**

Esta pesquisa objetivou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, com relação ao ensino de História na série final (4ª série/ 5º Ano) do Ciclo I do Ensino Fundamental, buscando identificar as contradições, os avanços e os retrocessos que permeiam o ensino de História, permitindo a ampliação do olhar sobre a temática em questão, em relação aos docentes que são sujeitos desse ensino. Possibilitou também, a análise da viabilização da nova proposta para o ensino de História pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os procedimentos de coleta de informações foram obtidos através de questionários, a observação sistemática pelo pesquisador sobre a atuação docente durante suas aulas de História e análise documental, com o intuito de analisar a relação teoria e prática. O ensino de História é um meio para apropriarmos do conhecimento de forma que possibilite vivenciar, experimentar, criar, recriar, problematizar o conhecimento produzido pela humanidade, desenvolvendo habilidades e competências para intervir na realidade e transformá-la, através da compreensão das permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, universalidade e singularidade, contextualização e significação, coletivo e individual, fazendo uso da multiplicidade de tempo e de espaço, possibilitando construir o cidadão que tanto queremos: participativo, compromissado, responsável, crítico, autônomo.

Palavras-chave: Ensino. História. Práticas Pedagógicas. PCNs.



## **ABSTRACT**

### **A “non-told” History at school: a necessary reflection**

This research intended to investigate the pedagogical practices developed in the class room daily, related to History teaching in the final grade of Cycle 1 of Elementary School (4<sup>th</sup> grade/5<sup>th</sup> year), seeking to identify the contradictions, progress and recoils permeating the History teaching, allowing the expansion of the sight over the thematic in question, related to the students submitted to this teaching. Also allowed the analysis of viabilization of a new proposition for the History teaching based on National Curricular Parameters (NCP). The information collection procedures were performed using questionnaires, the systematic observation by the researcher over the student performance during History classes and documentary analysis, with the intention of analyze the link between theory and practice. The History teaching is a way to improve the knowledge in such a way that allows to live, experience, create, recreate and problematize the knowledge produced by humanity, developing abilities and skills in order to interfering over reality and modify it through comprehension of the permanencies and changes, similarities and differences, universalities and singularities, contextualization and signification, collective and individual, using the time and space multiplicity, allowing build the citizen those we want so much: participatory, committed, responsible, critical, autonomous.

Key-words: Teaching. History. Pedagogical Practices. NCP.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	O CAMINHO DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL.....	13
2.1	Os Primórdios da Educação Brasileira - Brasil Colônia e Império.....	13
2.2	A História como Disciplina no Período Republicano.....	17
2.3	O Ensino de História: da Ditadura Militar ao Processo de Redemocratização.....	21
3	A HISTÓRIA MAIS RECENTE: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 90.....	27
3.1	Globalização e Neoliberalismo: seus Efeitos na Educação.....	27
3.2	Um Novo Ensino para o Componente Curricular de História: as Novas Demandas da Sociedade Atual.....	30
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	40
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	47
5.1	O Perfil Profissional dos Docentes: Formação Inicial e Profissional.....	48
5.2	O Fazer Pedagógico no Ensino de História: Concepções, Metodologias Conteúdos, Fontes, Recursos e Avaliação.....	55
5.2.1	Concepção.....	55
5.2.2	Metodologia, abordagem dos conteúdos, fontes e recursos .....	57
5.2.3	O ato de avaliar.....	65
5.2.4	Plano de Ensino: intencionalidade do processo.....	67
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	71
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICES.....	80
	ANEXO.....	86

## 1 INTRODUÇÃO

Toda atividade humana e toda produção cultural fazem parte da História. Ao se relacionar com a natureza e entre si, os homens estão construindo História, visto que as práticas econômicas, sociais, políticas, religiosas, técnicas e intelectuais influenciam as formas de se prover a subsistência (alimentação, vestuário, habitação, lazer, entre outros), além de criarem novos tipos de relacionamentos, novas maneiras de pensar e de ver o mundo.

A História é o conjunto das transformações ocorridas na vida humana, desde o aparecimento dos primeiros registros até os dias de hoje, no contexto de uma determinada época com interesses políticos, econômicos, sociais, possibilitando permanências e mudanças ao longo do tempo.

Por meio do conhecimento histórico é possível superar as várias opiniões e saberes arraigados e compreender que a História é ação concreta e objetiva de homens e que, portanto, é passível de transformação pela sua própria ação.

Como diz Lombardi (2005, p. 185):

As ideias e o pensamento são produtos da existência dos homens, são expressão das suas relações e atividades reais e são estabelecidas no processo de sua existência. As ideias expressam o que os homens fazem sua maneira de viver, suas relações com os outros homens e com o mundo que os circunda. A produção de ideias, de representações e da consciência está diretamente ligada à produção da vida material dos homens.

A História possibilita compreender como se formam e se transformam os diferentes tempos e espaços vivenciados pela humanidade. Evidenciar o ser humano como sujeito dessa transformação, possibilita a ele a construção de uma nova realidade e conseqüentemente, de uma nova sociedade.

No âmbito da educação, a partir da História experienciada e vivenciada (da escola, da comunidade) é possível escrever uma nova escola, que possibilite inseri-la num projeto de sociedade mais justa, igualitária e democrática, pois enquanto ciência e disciplina escolar poderá ser trabalhado, a partir da organização dos homens, de sua própria produção e reprodução, um conhecimento transformador por meio do fazer histórico.

Os educadores, sujeitos sociais do processo histórico, não podem se abster desse desafio político e pedagógico, necessitam ter um posicionamento consciente e crítico em relação ao seu papel.

Assim, o presente trabalho acha-se intrinsecamente ligado as nossas preocupações com a formação do professor e o processo ensino-aprendizagem por ele desenvolvido no Ensino Fundamental Ciclo I no componente curricular de História.

Com essa finalidade se fez necessário conhecer como se “desenvolve” o Ensino de História na série final do Ciclo I do Ensino Fundamental. Buscou-se compreender, assim, as contribuições para a construção autônoma e crítica ou mesmo, compreender os fatores dificultadores e apontar caminhos para a possibilidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem do “fazer histórico” na sala de aula.

Tais reflexões se fizeram no interior da escola com intuito de responder as seguintes questões: Que significado tem a História para os professores do Ciclo I? Como é o saber ensinado nas aulas de História? Qual é a forma de abordagem utilizada pelos docentes ao trabalhar os conteúdos históricos? Quais os recursos e fontes utilizadas? O ensinado possibilita produção de conhecimento e a formação de conceitos básicos? O ensino de História possibilita a concretização de sua função social (formar indivíduos autônomos e críticos)? Garante o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação, problematização, comparação, formulação de hipóteses e sintetização por parte dos alunos? Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula? Em quais referenciais os docentes se pautam para desenvolver o ensino de História?

O trabalho aqui apresentado teve seu foco no estudo do Ensino de História na última série do Ciclo I do Ensino Fundamental (4ª Série ou 5º Ano para o Ensino Fundamental de nove anos). Foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual, do município de Presidente Epitácio, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio - SP.

Esta pesquisa objetivou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, com relação ao Ensino de História na última série do Ciclo I do Ensino Fundamental, buscando identificar as contradições, os avanços e os retrocessos que permeiam o ensino de História. Procurou-se, portanto:

- Compreender a forma do saber ensinado, a partir da ação do professor nas aulas de História.
- Analisar a abordagem dos conteúdos históricos pelo docente e os recursos utilizados.
- Perceber se o ensino de História possibilita a concretização de sua função social: formar indivíduos autônomos e críticos.
- Analisar os objetivos pedagógicos como possibilidade de desenvolver habilidades de análise, interpretação, problematização, comparação, formulação de hipóteses e sintetização por parte dos alunos.
- Conhecer as fontes e documentos utilizados pelo professor na viabilização do saber histórico.
- Conhecer as concepções dos professores sobre o porquê aprender e ensinar História.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se da abordagem qualitativa, por meio de questionários, contatos informais e análise documental (Plano de Ensino) com quatro professores da última série do Ciclo I - Ensino Fundamental da Escola Pública Estadual. Em um segundo momento, realizou-se a observação sistemática da atuação docente nas aulas de História.

A referida pesquisa permitiu o cruzamento de informações: tornou-se possível conhecer a prática pedagógica através da relação ensino e aprendizagem que permeia o Ensino de História após a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais nesse nível de ensino.

O trabalho está dividido em seis partes. Na primeira, fazemos a apresentação da pesquisa. Na segunda, procuramos refletir sobre as mudanças ocorridas com o ensino de História no decorrer do período colonial até o processo de redemocratização após o regime militar.

Na terceira, buscamos entender e analisar as transformações ocorridas a partir da década de 90 que influenciaram as propostas para a educação e conseqüentemente para o ensino de História que se efetiva com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A quarta parte trata dos fundamentos e procedimentos da pesquisa por meio dos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, configurando-se como estudo de caso. Na quinta, fazemos as descrições e análises dos dados coletados e que nos possibilitou realizar algumas considerações no tocante ao ensino de História na sexta e última parte.

## 2 O CAMINHO DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

*Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco.*

(Maria Celeste de Moura Andrade, 2004)

Como tudo é produção histórica em um determinado tempo e espaço, constituído por interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, o sistema educacional e o ensino de História não fogem à regra. Há um entrelaçamento entre a sua finalidade e os interesses da sociedade. Assim, nesse capítulo, apresentamos um breve relato histórico sobre o ensino de História no Brasil.

### 2.1 Os Primórdios da Educação Brasileira - Brasil Colônia e Império

Os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil e, desde que aqui chegaram (1549), sistematizaram uma organização educacional, dando suporte para ação conquistadora e garantindo o domínio das almas pagãs (os gentios). Recorremos a Fernando de Azevedo (1996, p. 495), que evidencia a intencionalidade jesuítica:

Quando naquele ano seis jesuítas aportaram à Bahia com o primeiro governador-geral Tomé de Souza, não tinha mais de nove anos de existência a Companhia de Jesus [...] e que, apenas confirmada em 1540 por Paulo III, se dispersava, no continente europeu, em missões de combate à heresia e, além dos mares, à propaganda da fé entre os incrédulos e à difusão do evangelho por todos os povos.

Portanto, podemos dizer que, primeiramente, o ensino era a doutrinação por meio da catequização e da concretização do poder da Igreja. Fazia-se uso de cânticos, teatros e danças. Uma política educacional que envolvia a propagação da fé, da língua, dos costumes e da obediência. No que diz respeito ao

ensino de História este, centrava-se apenas em leituras e traduções de textos com base religiosa (cristã). Não constituía uma disciplina oficial.

Os jesuítas implantaram a instrução simples primária com as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios e a educação média, com colégios para meninos brancos que se formava em artes e bacharéis em letras. Para Azevedo (1996, p. 512-513):

Já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes passaram a exercer o papel de escada ou de elevador, na hierarquia social da colônia [...] A universidade de Coimbra passou a ter, por isso, um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por Marques de Pombal e a educação passa a ser responsabilidade do Estado. Pombal cria as escolas régias oficializando o ensino. Os poucos letrados desse período assumem os lugares dos padres jesuítas. O sistema educacional resumia-se em aulas isoladas e diversas. Pessoas semianalfabetas ministravam matérias sem qualificação.

No decorrer do século XVIII e XIX, o país passou por algumas transformações significativas com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, em decorrência das invasões napoleônicas. As mudanças ocorridas envolveram abertura de escolas de primeiras letras em todo o país, multiplicação das escolas secundárias de artes e ofícios, implantação da Academia Militar, a Academia da Marinha, da Escola de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia.

A educação era para uma minoria economicamente privilegiada, objetivando consolidar dogmas e a autoridade (caráter puramente elitista). Verdadeiro transplante da tradição clássico-humanista da educação européia, realizada pela obra dos padres jesuítas até o Ato Adicional de 1834, marcado pela influência dos enciclopedistas franceses. Não se estabeleceu um sistema nacional de educação.

Na primeira Constituição Brasileira, de 1824, em seu Art. 179 apontou-se a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. A significação da educação primária gratuita a todos os cidadãos era somente aos filhos de homens livres, não se estendendo aos filhos de escravos. Privilegiava a educação primária e profissionalizante.



Posteriormente, em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (escolas de ensino mútuo).

Como diz Saviani (2002, p. 275):

Os professores deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

No período Regencial (1831-1840) a História passa a se constituir como disciplina escolar na escola secundária. Nascia no mesmo ano, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) responsável por construir a genealogia nacional, buscando uma identidade para a nação. Como apontado nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 19-20):

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou civil, pois ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. Esta dava exemplos dos grandes homens da História, com prevalência para o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade clássica – grega e romana. Já aquela concebia os conhecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã. Nas salas de aula, existiam, porém divergências nas abordagens e na importância atribuída à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas.

A este programa acrescentou-se a História do Brasil seguindo o modelo da História Sagrada. As narrativas morais sobre a vida dos santos foram substituídas por ações realizadas por heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. No quadro da época, cabia a História Universal dimensionar a nação brasileira no mundo ocidental cristão.

O Instituto, principal centro de divulgação de textos históricos, atuou no processo de fortalecimento do Estado Monárquico. Por meio da pesquisa histórica, procurou-se construir a identidade da Nação brasileira a partir da perspectiva de pertencer ao mundo civilizado e cristão pautado nas figuras dos heróis (pertencer a esse processo de expansão da civilização branca, européia e cristã). De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20):

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na seqüência, introduzia-se a história brasileira – as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, a História como disciplina escolar obrigatória nos currículos brasileiros deu-se no século XIX, tendo como propósito favorecer a construção de ideal de nação, de modo que assegurasse a supremacia nacional em contraposição às diferenças e interesses locais de cada região, possibilitando a formação de um espírito nacionalista e patriótico.

O IHGB se responsabilizava pela produção da História, de caráter nacional, que seria difundida nas escolas secundárias por meio dos manuais. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História Universal e da História Sagrada.

A História linear, cronológica e eurocêntrica passou a ser ensinada nas escolas secundárias como um conhecimento pronto e acabado. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20): “A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrado, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente”.

Para Neves (2006, p. 60):

No Brasil, a disciplina História passou a integrar os currículos da escola fundamental no final do século XIX, dentro dos movimentos de laicização da História Universal, sob influência do liberalismo francês, sendo profundamente identificada com a História Européia Ocidental. Esta tendência acentuou-se com o início da República e a busca de constituição da nacionalidade e a formação da nação.

Segundo Nadai (1993, p. 150)

os programas oficiais expressavam o ideário de nação e de cidadão, baseados na identificação dos diferentes grupos e classes sociais formadores da “nacionalidade brasileira”. O colonizador estava no centro. A nação se constituía na colaboração pacífica entre os europeus, os africanos e os índios. Nega-se a condição de país colonizado. Os conteúdos legitimavam a ideia de nação sem preconceitos ocupada “pacificamente pelos europeus”.

Segundo Kátia Abud (2001), estas concepções nortearam os programas e currículos escolares até período bastante recente. Podemos dizer que o ensino de História “preservou” os heróis e os conceitos de nação. Para Fonseca (2004, p. 24)

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcança os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação.

## **2.2 A História como Disciplina no Período Republicano**

Em 1889, com a proclamação da República, é adotado o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. Neves (2006, p. 44) aponta as seguintes premissas relacionadas à História:

[...] a) não existe interdependência entre sujeito que conhece o historiador e o objeto do conhecimento, a História; b) aceita a interpretação passiva, contemplativa da teoria do reflexo, segundo o modelo mecanicista; c) o historiador é capaz de imparcialidade, de ultrapassar e rejeitar todo condicionamento social na sua percepção dos acontecimentos históricos; d) a concepção de História é a de que basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados para fazer a História, reflexo fiel dos fatos; e) o passado é visto como uma realidade objetiva, que pode ser descrita como se apresenta. Assim, o passado é visto como acabado, completo, imutável [...].

Na perspectiva positivista, os fatos e acontecimentos históricos ocorrem num tempo linear e cronológico, em que a narrativa da história é explicada pelas ações dos governantes sem considerar participação de outros sujeitos sociais. Não há o diálogo entre passado e presente e vice-versa. Buscam-se nos documentos as provas incontestáveis para a explicação da “verdade” dos fatos

Históricos. A História e o trabalho do historiador se resumiriam no relato dos fatos (leis naturais imutáveis).

A reforma de Benjamin Constant (1890) tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Contudo, o ensino continuava tradicional e autoritário, sob influência positivista, sendo o principal objetivo alfabetizar e preparar o educando para o mercado de trabalho. Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 20-21) ficam evidentes essa perspectiva:

Nas últimas décadas do século XIX, mesmo antes do advento da República, começaram a surgir críticas à redução da História a uma classificação cronológica de dinastias ou a um catálogo de fatos notáveis dos dois Reinados. No discurso republicano, inspirado em ideias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Como consequência, o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório. Ao lado da Geografia e da Língua Pátria, ela deveria fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República e modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico.

Nesse contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização, completando o afastamento entre o laico e o sagrado e deslocando o estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. O Estado, sem intervenção da Igreja, permaneceu como o principal agente histórico, visto agora como o condutor da sociedade ao estágio de civilização [...] A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos [...].

A partir de 1930, a realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tanto se fez necessário investir na educação. Aumenta o poder do estado e seu controle sobre o ensino com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos” (institui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e também o Estatuto das Universidades Brasileiras).

Um grupo de educadores, em 1932, faz o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” redigido por Fernando de Azevedo que propunha um plano

nacional de educação. Tinha como objetivo a defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Os problemas detectados pelo grupo foi falta de organicidade e de espírito científico na administração da educação escolar. Torna-se um projeto de política educacional e também pedagógico, em defesa das diretrizes da Escola Nova em contraposição à educação tradicional. De acordo com essa nova proposição, deveria ser constituído um plano único, de reformas econômicas e educacionais que atendessem às demandas da sociedade e do país.

Verifica-se que o papel dado à educação na construção de uma sociedade moderna estava pautado na formação da democracia, socialização do espaço escolar, respaldado na relação de solidariedade e cooperação, que tenta romper o interesse de classes, para assumir uma função política e social, visando atender as diferentes necessidades sociais, culturais e políticas.

O decreto 21241, de 14 de abril de 1931, consolida a reforma do ensino secundário, visando, segundo Francisco Campos “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, resultando na implantação de um currículo enciclopédico, no qual o direcionamento do ensino de História objetivava formar o cidadão conforme as diretrizes do Estado e preparar para o ensino superior.

Em outras palavras: Reproduzir o projeto do Estado.

O ensino centra-se na memorização e repetição oral dos textos escritos, acentuando seu compromisso como o civismo e a moral religiosa, que deu legitimidade à aliança entre o Estado e a Igreja. No contexto republicano, sobretudo a partir da década de 1930, o civismo predominou nas aulas de História, em que os conteúdos patrióticos foram incorporados e expandidos dentro e fora da sala de aula (FONSECA, 2004).

A Constituição de 1934 dispõe que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. É a primeira constituição a incluir um capítulo para a educação, na qual o governo Federal passou a assumir novas atribuições educacionais, como elaborar diretrizes, controlar supervisionar e fiscalizar.

No período do Estado Novo (1937 a 1945) a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita: preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades de mercado. Para tanto, a escola deveria garantir um ensino vocacional e profissional. A arte, a ciência e o

ensino deveriam estar abertos a iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, contudo, as conquistas do movimento renovador, que influenciou a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição de 1937.

Em 1942, é decretada a reforma do ensino consolidando uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. Gustavo Capanema, no referido ano, cria as Leis Orgânicas do Ensino Secundário adequando as necessidades de mercado rumo à modernidade (tecnológica e industrial).

Cria-se um “modelo” para o ensino de História para o país tendo como base a História Geral. Retratado pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 23):

[...] No contexto do Estado Novo, a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas “gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino”. A carga horária de História no ginásio aumentou consideravelmente e História Geral e História do Brasil passaram a ser áreas distintas, saindo privilegiada a História brasileira. Os conteúdos ditados pela tradição foram reforçados ainda pela produção didática e pela preocupação de garantir um bom desempenho dos educadores nos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior. A leitura que o Estado Novo fez dos métodos escolanovistas acabou por enfatizar a comemoração de heróis em grandes festividades cívicas.

Com o processo de industrialização do país, novas questões são levantadas no campo acadêmico. A História ensinada incorpora essas discussões nos programas e currículos: “democracia racial”, “ausência de preconceitos raciais e éticos”, “cada um colabora com aquilo que tem para o desenvolvimento nacional”, dentre outras. Essas ideias não possibilitavam, nos espaços escolares, reflexões sobre os problemas brasileiros, como fica evidenciado nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 22):

Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação européia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946, de cunho liberal e democrático enfatiza o problema da democracia e a educação é vista como sua condição. Na educação, se determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Com ela, volta a ideia de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Com a promulgação da Lei 4024, em 20 de dezembro de 1961, prevalecem as reivindicações da Igreja Católica e dos estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os defensores do monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. Consta na referida Lei que tanto o setor público como o privado tem o direito de ministrar o ensino em todos os níveis e o Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais. Com aceleração das mudanças econômicas, o ensino de História do Brasil passou a enfatizar os estudos dos “ciclos” econômicos, do pau-brasil à industrialização. Conserva a organização do conteúdo de forma factual e linear.

### **2.3 O Ensino de História: da Ditadura Militar ao Processo de Redemocratização**

Em 1964, ocorre o Golpe Militar e com ele se encerra toda a iniciativa de se “revolucionar” a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram “comunistas e subversivas”. Institui-se a Lei 5692/71 e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, que confirma uma concepção tecnicista, com ênfase na quantidade e não na qualidade. A Lei prioriza a ação educacional com cunho profissionalizante. Fonseca (1994, p. 13) escreve:

A reforma educacional de 1971 complementa a configuração do quadro da educação brasileira sendo que as mudanças nas diretrizes de ensinamentos e currículo afetam diretamente o campo das Ciências Humanas, especialmente História e Geografia. A partir daí, por pressão dos setores educacionais organizados, começa a haver revisões na legislação, e nas lutas que esboçam um processo de redemocratização do país, a emergência de novas experiências e processos de mudanças nos projetos de currículo e ensino, buscando o redimensionamento da História ensinada em nível de escola fundamental.

No regime militar, as disciplinas História e Geografia foram sendo substituídas por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que apresentavam contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista que procurava justificar o projeto nacional dos militares.

Com relação à questão teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais caracterizou-se como reducionista no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre a sociedade (reflexão crítica sobre o momento vivido) ou processo histórico. Concentrou-se em doutrinação política do Estado, limitando-se ao ensino de exercícios de leitura e memorização de textos de livros didáticos

A partir de 1971, a prioridade do ensino de 2º grau, hoje ensino médio passou a ser a formação profissional, cujo objetivo era capacitar mão-de-obra para o mercado de trabalho em detrimento do ensino de formação geral, deixando os estudos na área de humanas para segundo plano. Fonseca (1994, p. 28) aponta:

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender os objetivos do estado, aos ideais de Segurança Nacional do que outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena na História [...].

A contextualização da educação histórica recebida durante o período militar concretiza a visão linear e a-crítica da História, priorizando a memorização dos fatos cronologicamente organizados, sem contextualização, distanciada da crítica e da reflexão.

No final da década de 70, os historiadores brasileiros passaram a sofrer influência da Escola dos Annales (corrente francesa) opondo-se à história tradicional positivista e ao determinismo econômico marxista sugerindo o ensino temático a partir da perspectiva do cotidiano, do regionalismo, das mentalidades e da história dos vencidos que se configuram em contextos temporais múltiplos. Ocorre uma renovação da História quanto às técnicas, métodos e fontes. De acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 105)

Hoje, o desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História é amplamente debatido. Da mesma forma, buscam-se diversificar as possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno. Uma das fontes mais interessantes para trabalhar em



sala de aula refere-se ao conteúdo de documentos guardados na casa do próprio aluno.

Com a Escola dos Annales fonte histórica é qualquer vestígio ou obra constituída pelo homem (filmes, quadros, gravuras, entrevistas, música). E o olhar sobre as fontes, inicia-se quando a interrogamos, refletimos sobre o porquê de sua existência.

Com o processo de reabertura política (1985), colocando fim ao regime militar, vislumbra-se a necessidade de formar um Estado constitucional democrático. Assim, como a luta pelas eleições diretas, ocorreram também os processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados brasileiros. Para tanto, houve a abertura de espaços para a proposição e debate de reformulações nos currículos educacionais, o que permitiu a aproximação entre os pesquisadores das universidades com os professores do ensino de primeiro e segundo graus, (hoje Ensino Fundamental e Médio).

Cabe destacar que as reformas curriculares ocorridas no Brasil proporcionaram o repensar sobre o ensino de História e que essa conquista não ocorreu sem conflitos e embates, conforme expressão de Reis (2001, p. 21):

Esse processo brutal também vem se manifestando há décadas no setor educacional, na tentativa de impor, através das reformas curriculares, a pulverização do conhecimento histórico, sua pretensa despolitização, em nome do “respeito às individualidades”, “formação da cidadania”, ou mesmo aos “processos histórico-culturais”. Contribuindo ainda mais para anular as contradições e diferenças dentro de uma ordem social cada vez mais autoritária e desigual.

Busca-se implementar novas formas de aprender o saber e o fazer histórico, pautadas em diferentes concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem. Procura-se recuperar a especificidade teórica e metodológica, tanto da Geografia, quanto da História. A intencionalidade passa a ser a formação da consciência crítica do aluno. Ao longo da década de 1980 emergem novas propostas curriculares focadas em um ensino mais reflexivo e crítico, em detrimento do conteudismo. Os paradigmas historiográficos da Nova História passaram a fazer parte de algumas propostas curriculares de História incluindo temas, periodizações e metodologias diferenciadas (ZAMBONI, 2005).

Observa-se o aumento da produção historiográfica e a Universidade passou a organizar seus currículos em torno eixos temáticos (História Econômica-

Social, História do Poder e das Ideias Políticas e História Cultural, Ideologias e Mentalidades) repensando as mudanças nas concepções de História, de perfil de alunos, os programas e o ensino de História do Brasil.

Questões relacionadas com a história social, cultural e do cotidiano foram apresentadas como forma de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos estados ou nas análises economicistas.

Essa busca de um novo sentido para o ensino de História se fez a partir das críticas aos programas elaborados, que expressavam as orientações positivistas e depois marxistas e por fim nas repercussões e divulgação das novas tendências historiográficas. A historiadora Selva Guimarães Fonseca (2007, p. 147) se expressa nos seguintes termos:

É possível apreender uma nova configuração do ensino de História. [...] as referências teórico-metodológicas são diversificados, questões até então debatidas apenas na universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contenham mais com o papel de reprodução dos velhos manuais!

Neste contexto inicia-se a discussão sobre o retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas nos currículos das séries iniciais. Este contexto também se fez refletir nos cursos de licenciatura em História e na própria formação dos professores que respondiam as novas transformações políticas e acadêmicas no campo educacional.

As tendências historiográficas francesas que tiveram origem na Escola dos Annales (chamada de “Nova Escola”) no final da década de 20 passaram a marcar a produção historiográfica brasileira e o ensino de História. Sobre essas tendências Neves escreve em seu livro (2006, p. 53):

A proposta deles era substituir a tradicional narrativa do conhecimento por uma história-problema, abarcadora das atividades humanas e não somente a política. Objetivava, também, desenvolver um trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, como a geografia, lingüística, sociologia, antropologia social, psicologia. Com isso, pretendia-se a derrubada do “ídolo político”, do “ídolo individual”, do “ídolo cronológico”.

Colocam novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico. Conseqüentemente observa-se o rompimento com a História positivista ou metódica; a negação da ideia da objetividade e a

verdade absoluta dos documentos; os registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, são vistos como evidências para a construção histórica, questionada pelo historiador a partir de questões do presente; conhecimento histórico deixa de ser duplicação da realidade; abandono da visão linear da História; visualidade para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo e para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com outras ciências; dos grandes acontecimentos nacionais ou mundiais para as relações cotidianas; dos sujeitos sociais como construtores da história. O professor deixa de ser o transmissor da história para ser o mediador entre aluno e conhecimento histórico, responsável pela orientação da aprendizagem, pela produção do conhecimento histórico. Confere assim, aos educadores mais autonomia com relação ao fazer da sala de aula não o deixando preso a um rol de conteúdos. Visava transformar o aluno em sujeito produtor da História, retirando-o da condição de espectador passivo de uma história determinada pelos heróicos personagens.

Nesse sentido Schmidt e Cainelli (2004, p. 11) argumentam:

[...] As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história, além de questionamento acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento do ensino da História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão [...].

Introduziu-se em algumas propostas curriculares a preocupação em princípio de contribuir para a formação de um “cidadão crítico”. Formar aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive e nela atuar.

Nesse contexto utilizamos os PCNs (BRASIL, 1998, p. 29):

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional. No contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de

indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29).

Citamos aqui também as ideias de Nadai que antecede os PCNs, mas que enfatiza a necessidade de mudanças para as práticas de ensino de História como também para a obtenção de uma escola democrática:

[...] respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os “excluídos do poder” – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964. (NADAI, 1986, p. 111).

A democracia brasileira, (re) criada no movimento das “diretas já” e na Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988, estabeleceu a educação como prioridade nacional (ao mesmo tempo direito social e forma de socialização da cidadania) obrigando governos de todos os níveis a gastarem expressivo percentual do orçamento em educação.

### 3 A HISTÓRIA MAIS RECENTE: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 90

*[...] dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no devir histórico.*

(Elza Nadai, 1993).

#### 3.1 Globalização e Neoliberalismo: seus Efeitos na Educação

Buscamos entender e analisar as transformações ocorridas a partir da década de 90 que influenciaram as propostas para a educação e conseqüentemente para o ensino de História.

As políticas públicas da educação são pensadas em um projeto mais amplo: são pensadas, articuladas e desarticuladas, principalmente, com base nas políticas econômicas. Questionamentos constantes e objetivos claros para a educação se fazem necessários para enfrentarem o mundo globalizado, mercadológico. Necessitamos de políticas que busquem incluir e não excluir os cidadãos e que garantam ensino de qualidade e justiça social para todos. Para isso, percebemos a necessidade de compreender “os novos tempos”: o neoliberalismo. Entender que o neoliberalismo acompanha o avanço da mundialização do capital, assim a chamada globalização da economia, como um fenômeno que atinge países de forma diferenciada, suas conseqüências continuam se aprofundando, principalmente nos países do “Terceiro Mundo”, aumentando o abismo que separa ricos e pobres. Chartier (1990, p. 27):

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com o real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando.

As políticas educacionais têm sido marcadas por esse contexto, no qual o desmonte social dos estados nacionais e a precarização do trabalho passam a ser caracterizados como necessários e normais.

Diante do aumento da competição em nível internacional, a educação vem sendo apresentada como alternativa de inclusão social num mercado de trabalho cada vez mais informal e o caráter transformador da escola e do conhecimento tende a ser reduzido à legitimação da ordem social vigente. A qualificação é substituída pela noção das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo trabalhador.

Tomamos consciência que o Estado faz “discursos” de concepções educacionais a partir dos princípios de equidade, produtividade, qualificação para o trabalho e redução do estado de pobreza. Concepções estas subordinadas à lógica da racionalidade econômica ditada pelo Banco Mundial. Neste caminho, o sistema escolar se transforma num mercado e a educação é um bem de consumo (mercadoria), um serviço e não um direito. Espera-se que a reforma educacional atenda a necessidade econômica. O Banco Mundial (1996, p. 21) explicita:

A educação é um instrumento importante no desenvolvimento econômico e social. [...] A educação e, especialmente, a educação básica contribui também para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e equipar as pessoas para participarem plenamente na economia e na sociedade.

A educação assume um papel de destaque na redução da pobreza e no processo de desenvolvimento econômico, pois com as profundas transformações técnico-científicas, faz-se necessário “educar” a força de trabalho para as constantes mutações do mercado de trabalho. Esta tendência se apóia no estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que exige uma educação voltada a uma mão-de-obra capaz de inovar e assimilar rapidamente as contínuas e rápidas inovações tecnológicas. A baixa escolaridade da população e sua pouca qualificação profissional comprometem o crescimento econômico.

Nesse contexto, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, com predomínio dos interesses daqueles que dominam a economia. O discurso é humanizador (LDB, PCN), preocupado com a disseminação democrática de um saber universal historicamente constituído e se espera garantir oportunidades a todos, com o intuito

de diminuir as diferenças individuais e desigualdades sociais, ampliando o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, utilizando o princípio de equidade.

Em uma sociedade marcada pela revolução tecnológica-científica, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação Oliveira e Libâneo (1998, p. 602) afirmam:

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da população, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação / conhecimento e desenvolvimento / desemprego econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

Pudemos perceber algumas transformações da escola em atendimento da lógica do mercado: flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas; atenção à eficiência, à qualidade, ao desemprego e às necessidades básicas de aprendizagem; habilidades e competências; avaliação constante dos resultados (desempenho) obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; ênfase na gestão e na organização escolar em busca da qualidade total; valorização de algumas disciplinas (matemática e ciências naturais), para fazer frente à competitividade tecnológica mundial, treinamento de professores (educação à distância e capacitação em serviço), descentralização administrativa e financeira, valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com empresariado, dentre outros.

O neoliberalismo, no que se refere à educação, defende a escola básica, universal, laica, gratuita e obrigatória a todos (uma luta iniciada em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova).

A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente visando à qualificação de mão-de-obra para o mercado (aumento dos cursos técnicos). Essa ideia de preparação de mão-de-obra está voltada muito mais ao campo técnico do que propriamente humano. A preocupação com que o trabalhador aprenda a ler, escrever e contar não tem nada de edificante ou humanitário. Procura-se a eficiência e a eficácia no trabalho para gerar lucros.

Diante do exposto, podemos dizer que as reformas brasileiras demarcaram uma adesão aos seus interesses em troca de empréstimos e investimentos condicionados a diretrizes como: capacidades básicas de aprendizagem necessárias às exigências do trabalho, recursos para a educação básica, a implantação de um sistema de avaliação de desempenho, a implementação de programas compensatórios para acabar com a repetência e a evasão e a formação docente em serviço, dentre outros. Houve também, grande destaque para a educação profissional e a polarização de educação universitária no setor privado. O século XXI para PINSKY; PINSKY, (2005, p. 19) é:

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia.

### **3.2 Um Novo Ensino para o Componente Curricular de História: as novas demandas da sociedade atual**

A revolução tecnológica e a midiatização deste século trouxeram novas exigências para a educação evidenciada no item anterior. Em um movimento dialético e de adequações a essas novas necessidades nos anos de 1990 as questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, formas de aprender, avaliação, ciclos, dentre outras, se fazem presentes na pauta das reformas que se processavam para educação básica cujo ponto de partida é a Constituição Federal de 1988, resultando no advento da LDB de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

Tais proposições objetivaram nortear o trabalho pedagógico e procuravam priorizar o desenvolvimento do aluno no tocante a capacidade de observar, analisar, comparar, interpretar diferentes situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, possibilitando estabelecer relações e informações dos diferentes espaços e tempos, percebendo-se como sujeitos da História.

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) muda o foco do ensino que antes era na aprendizagem, para o direito de aprender. O critério de



igualdade é possibilitar tratamento desigual para os diferentes, visando garantir qualidade de aprendizagem para todos.

O novo e inovador paradigma curricular, vem em sintonia com as mudanças da sociedade de conhecimento (currículo com referência nas competências a serem desenvolvidas através de conteúdos e conhecimentos indispensáveis, mas não em si mesmos e sim para constituir competências).

Busca concretizar mudanças também no ensino de História. É apresentada nos PCNs para o Ensino Fundamental uma nova perspectiva (BRASIL, 1997, p. 30):

Muitas vezes no Ensino Fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas, sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a própria História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

E ainda nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 32):

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.

A construção histórica partiria da realidade do aluno, da sua história pessoal e de sua comunidade. O aluno passa de agente passivo do conhecimento histórico para agente ativo e transformador (analítico, crítico, participativo). É visto como ser atuante do processo de transformação da realidade. Portanto, cabe à escola, instrumentalizá-lo com o diálogo com o passado a partir de um olhar sobre o presente, relacionando-os de forma crítica e reflexiva. Como dizem Schimidt e Garcia (1998, p. 57):

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

Os PCNs reconhecem a realidade brasileira como sendo composta de inúmeras problemáticas e se apresenta como parâmetro norteador do trabalho pedagógico a ser colocado em prática no cotidiano escolar. Deixa evidenciada a importância de o aluno desenvolver a capacidade de observar e interpretar as situações vividas no seu meio, devendo estabelecer relações entre informações atuais e históricas, bem como datar e localizar ações no tempo e no espaço.

Ribeiro (2004, p. 31) menciona:

Nos PCNs, essa “nova” maneira de ser, saber e interpretar o mundo através da história permite pensar que o ensino desta disciplina envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de cunho científico, com as reflexões que se desenvolvem no âmbito pedagógico e com a construção de uma identidade social – “representações sociais” – pelo aluno, relacionada às complexidades às complexidades inerentes à realidade em que vive.

Os objetivos gerais de História para o ensino fundamental evidenciado nos PCNs demonstram essa ideia. Para isso, citamos os objetivos gerais de História contido no mesmo (BRASIL, 1997, p. 41):

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Os conteúdos abordados têm que aproximar os estudantes dos fatos históricos e fazê-los sentir-se sujeitos da própria História. Os conteúdos também devem estabelecer uma relação entre o que o aluno está aprendendo e o vivenciado por ele no dia a dia (significação/contextualização).

A História é apresentada em eixos temáticos possibilitando um contexto que amplia a abordagem cronológica da História. Expressam a necessidade de se integrar o ensino de História com o cotidiano do aluno, objetivando a educação para a cidadania inserindo a escola nos acontecimentos da sociedade. Neste sentido Fonseca (1994, p. 105) cita Le Goff:

[...] a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema [...].

Completando a ideia do autor, Neves (2006, p. 84-85) aponta a importância sobre a formação do professor para o trabalho com eixos temáticos (o saber-fazer histórico):

A leitura e análise dos eixos-temáticos, sub-temas e das noções a serem introduzidas e desenvolvidas, indicam a sugestão de uma abordagem nova do saber-fazer histórico. O professor assim formado possuiria conhecimentos, habilidades e atitudes favorecedoras: do “ir e vir” entre presente/passado, da visão de História enquanto prática social experienciada por diversos grupos, em diferentes tempos/espacos e enquanto conhecimento produzido sobre esta experiência humana. Perceberia a possibilidade de confrontar diferentes produções do saber histórico numa perspectiva crítica, e possuir o domínio de conhecimentos consistentes nesta área de ensino para coletar, selecionar, organizar conteúdos e conduzir o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a construção das noções de História, trabalho, relações sociais e cultura a partir do desenvolvimento dos eixos-temáticos sugeridos. Ressalvo que a criança deverá construir seu aprendizado enquanto sujeito ativo do conhecimento sobre a realidade e perceber-se sujeito da história ao identificar, comparar, compreender diferentes práticas sociais do seu grupo social e de outros grupos sociais, de outros tempos e lugares.

Os PCNs fazem parte do contexto de políticas educacionais que difunde ideologias, propostas culturais e pedagógicas pautadas em interesses econômicos e sociais com grande poder de penetração no contexto escolar (elencado anteriormente). No entanto, o que o aluno aprende não pode ser determinado exclusivamente por esses documentos, como fica evidenciado nas palavras de Fonseca (2003, p. 33):

O que os alunos aprendem e deixam de aprender – o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas – é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana.

A História passa a ser vista não apenas de forma dinâmica, mas também como passível de diferentes abordagens, a partir de diferentes fontes históricas.

A introdução de novos materiais, novas fontes, novas abordagens, colocou no centro da reflexão sujeitos que eram ausentes da escola e de suas temáticas. Os documentos e sua utilização são abordados nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 79):

Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Nesse sentido, eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado. A grande maioria não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Assim, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como por exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contexto e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagem, usos, sentidos, mensagens, discursos).

O cinema, a fotografia, o vídeo, a música, a literatura, a pesquisa, os jornais, as revistas, a internet, os softwares foram trazidos para o ensino de História como linguagens alternativas para se construir o conhecimento histórico. Nesse sentido Fonseca (2003, p. 165) faz considerações:

Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e continua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decorem” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva.

A dialogicidade da proposta para o ensino de História perpassa a nosso ver a recuperação do “antigo” e proporciona no espaço escolar um movimento interessante de deslocamento, no qual saber acadêmico (professor) e o saber popular (aluno) interagem, dialogam, complementam-se e convivem de forma dinâmica e criativa. A História se torna significativa. Segundo Silva (1995, p. 69) “é contando

histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

O componente curricular de História para o aluno e professor passa a ter os seguintes desafios: refletir, analisar e problematizar a História enquanto parte integrante da vida de cada aluno (e professor), de forma a possibilitar uma compreensão sistemática e crítica da realidade através do que é vivenciado por eles.

O professor como mediador das relações de aprendizagem conduzirá o aluno para que compreenda o tempo histórico, as transformações da realidade, o que possibilita estudar de forma a poder vir a compreender a própria realidade que lhe cerca, a questionar o mundo a seu redor, a exercer o senso crítico. Assim é explicitado nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 65):

[...] a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas.

A História passa a ser vista e entendida como um processo dinâmico em constante mudança, onde cada indivíduo é parte integrante desta História e co-responsável por ela. O professor deverá estimular e ajudar o aluno a interagir com o mundo que o cerca, deixando de ser o receptor passivo de informações. É evidenciada como um processo vivo e presente aqui e agora. Ela existe em todos os locais, em todos os âmbitos, na memória, na ação, reação e no viver de cada pessoa. Segundo Pinsky e Pinsky (2005, p. 28):

Cabe ao professor, [...] aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quando mais o aluno sentir a História como algo próximo dele mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”.

Os debates em torno do docente de História evidenciam a preocupação de se propiciar uma abordagem interdisciplinar, sem que a História perca sua especificidade.

A aprendizagem não deve se limitar somente ao domínio de informação. O professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debate, a fim de que, ao final, o conhecimento possa ser construído pelos docentes e discentes a partir da análise em conjunto de diferentes documentos históricos.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 73) apresentam alguns critérios de avaliação para o ensino de História, objetivando orientar o trabalho docente, com o foco no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e possíveis intervenções (por ele professor) como mediador pedagógico:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;  
Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece, no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração;  
Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em uma dimensão histórica algumas das lutas e identidades existentes entre grupos e classes sociais, discernindo as suas características e os seus contextos históricos.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações de outras épocas e lugares;  
Este critério pretende avaliar o discernimento do aluno na identificação das especificidades das realidades históricas, relacionado-as com outros contextos temporais e espaciais.

Faz-se necessário que o docente de História tenha consciência crítica da realidade em que vive, percebendo as contradições presentes nesta, a relação entre passado e o presente, compreendendo as mudanças e descontinuidades históricas para que, então ele possa possibilitar ao seu aluno um conhecimento crítico.

Nas palavras de Schmidt e Garcia (1998, p. 65):

[...] os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um no presente e no passado.

Na sociedade de hoje, é inaceitável a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. As características cognitivas afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas.

O diferencial para atender as necessidades dessa sociedade da informação será a qualidade educacional instrumentalizando os alunos em seu próprio grupo social podendo tomar parte de processos de crítica e renovação de si mesmos e do mundo que os cerca.

Propiciar ou não os conhecimentos com dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano poderá ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão.

O professor deverá não apenas suprir o aluno de saberes, mas deverá, também, ser aquele que promove, de muitas formas, o desejo de aprender com o seu próprio entusiasmo.

O ensino de História no atual contexto das políticas públicas e atendendo às novas demandas, deverá contribuir para uma formação que permita ao aluno compreender as relações entre sociedades diferentes. A partir da análise dos inúmeros problemas da sociedade em que vive e das diversas formas de relação entre o homem e a natureza, o aluno compreenderá as inúmeras ações e contradições da sociedade nos diferentes tempos e espaços.

Devemos possibilitar momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho [...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar passa a ser então, dar condições para que o aluno

possa participar do processo do fazer, do construir a História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 57).

Para tanto, necessita gostar de História para que se construam ambientes escolares marcados pela reflexão e animados pelo debate participativo, investigativo e de pesquisa, partindo das relações mais imediatas (família, bairro, cidade, escola) por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Utilizar as situações cotidianas, para refletir as influências históricas no seu próprio cotidiano estimulada pela curiosidade de cada observador, seja este, aluno ou professor na busca de conhecimento. Ambos na relação de aprendente. Zamboni (1993, p. 7):

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença.

Desta forma se proporciona a construção da identidade do aluno situando-o no momento histórico presente, onde o mesmo se percebe sujeito histórico. Para que isso ocorra, se faz necessária uma prática pedagógica que estimule e instigue o debate, a problematização e a investigação. Enfim, a transformação do aluno passivo para o crítico/participativo. Um aprendizado que valorize o conhecimento do professor e do aluno e a produção do saber. Concordamos com Nikitiuk (2001, p. 91), quando diz:

Percebemos também que as novas orientações para o ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido abrange o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir.

Diante desses novos desafios educacionais e primordialmente para o ensino de História, necessitamos pesquisar, analisar e investigar se esta nova postura está de fato sendo vivenciada e viabilizada através de uma construção coletiva de um currículo de História atendendo as reais necessidades do educando diante de um mundo em constante transformação. O diálogo entre teoria e prática está sendo feito? Os rumos dessa nova proposta para o ensino de História estão



sendo observados para possíveis correções? A construção é constante... Não se dá através dos documentos oficiais. Neves (2006, p. 115) utiliza uma citação de Nóvoa que evidencia esta necessidade:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a História de sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos tipos sociais. Terá o historiador a possibilidade de desenvolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de parar por um instante olhando para o modo como o passado foi trazido até ao presente para disciplinar e normatizar a sua ação? (NÓVOA apud NEVES, 2006, p. 115).

#### 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa originou-se das inquietações oriundas das nossas experiências enquanto professora de História do Ensino Fundamental e Ensino Médio como também Diretora de Escola Pública. Trajetória esta que possibilitou contato com a formação dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, pautado na visão de que a escola é o lugar essencial para a apropriação do conhecimento mediado pelos professores junto aos seus alunos na construção do saber histórico.

A pesquisa acha-se intrinsecamente ligada às preocupações com a formação do professor e o processo ensino e aprendizagem por ele desenvolvido no Ensino Fundamental, Ciclo I no componente curricular de História. Foi realizada em uma escola pública, do município de Presidente Epitácio, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio - SP. A referida escola atende o nível de Ensino Fundamental, Ciclo I (de primeira a quarta série, hoje, primeiro ao quinto ano).

O foco da pesquisa é o ensino de História no último ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Identificar, questionar e problematizar esse ensino pode significar uma possibilidade de contribuir para o processo ensino-aprendizagem de História por meio da relação professor/aluno no tocante ao saber e ao saber-fazer histórico no cotidiano escolar.

Para tanto, optamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Qualitativa que se fundamenta no contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas na obtenção de dados por meio da observação, aplicação de questionários, análise documental e contatos informais.

Para Lüdke e André (1986, p. 17) a pesquisa qualitativa, “tem o ambiente natural como fonte de dados e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador”. Essa característica decorre do fato de que os fenômenos ocorrem naturalmente e são influenciados pelo contexto onde estão inseridos. Sendo assim, compreender as circunstâncias particulares de um determinado objeto é essencial para o desenvolvimento da investigação.

Outra característica importante é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Fica

claro, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

Dentre os procedimentos da pesquisa qualitativa utilizamos o estudo de caso. A opção decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado. Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. E,

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso é um tipo de investigação que apresenta características próprias, dentre as quais Lüdke e André (1986) destacam:

1. “Os estudos de caso visam à descoberta” (p. 18): pressupondo que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, o pesquisador, no estudo de caso estará sempre buscando novas respostas e procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem surgir durante o estudo.
2. “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” (p. 18-19), ou seja, para a apreensão mais completa do objeto de estudo, é preciso considerar o contexto em que ele se situa as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas ligadas ao tema em estudo.
3. “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (p. 19): o pesquisador procura revelar a complexidade natural das situações, definindo a inter-relação de seus componentes.
4. “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” (p. 19): as informações coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes,

poderão confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

5. “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (p. 19): no estudo de caso, o pesquisador procura fazer seu relato de modo que o leitor ou usuário possa perceber em que a referente pesquisa pode se adequar a suas experiências.
6. “Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p. 20): partindo do pressuposto de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma que seja a mais verdadeira, no estudo de caso, o pesquisador vai registrar opiniões divergentes. Cabe ao leitor ou usuário da pesquisa chegar às suas próprias conclusões.
7. “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (p. 20): os relatos descritos são informais, narrativos, descritivos e ilustrados por citações e exemplos. A transmissão é direta, clara e bem articulada, em uma linguagem que se aproxima das experiências do leitor.

As características acima citadas são de suma importância neste estudo de caso que se compõe de três fases, a primeira aberta ou exploratória, a segunda é a da coleta de dados e a terceira de análise e interpretação dos dados coletados.

Nesta perspectiva, escolhemos uma escola pública que oferece o nível de ensino Ciclo I, do Ensino Fundamental, para apreender o processo ensino-aprendizagem de História e sua contribuição na formação crítica de alunos.

Os instrumentos que proporcionaram a pesquisa foram:

- Questionário: foram aplicados aos professores que ministram aulas no último ano do Ciclo I, durante o primeiro semestre letivo de 2009. Objetivou coletar informações sobre o perfil detalhado dos professores procurando identificar, prioritariamente as concepções de

educação, ensino e aprendizagem do professor que atua no último ano do Ciclo I do Ensino Fundamental (formação inicial, sua concepção sobre o ensino de História, formação continuada, cursos de capacitação, a prática pedagógica em sala de aula, metodologias utilizadas, entre outros).

- Pesquisa documental: No caso da análise documental (plano de ensino do ano letivo de 2009), além de se constituir em fonte de dados estáveis permitiu detectar dados que precisaram ser melhor analisados durante a realização da pesquisa com o intuito de complementar e ratificar informações obtidas por outras técnicas de coleta (o planejado e o executado no dia a dia da sala de aula). O objetivo da análise dos planos de ensino era de verificar as intencionalidades da ação pedagógica dos docentes e identificar e conhecer quais os objetivos, os procedimentos metodológicos, abordagem dos conteúdos e atividades avaliativas relacionados à prática docente.
- Observação: A observação como instrumento de investigação científica precisa ser antes de tudo controlada e sistemática.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 25):

Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo.

Observamos as salas de aula, focando a prática docente e a relação professor/aluno no fazer pedagógico no que se refere ao ensino de História. A fase de observação foi cuidadosamente planejada para permitir o controle, a sistematização dos dados coletados que proporcionaram contatos mais aproximados com os professores. Ao observar rotineiramente a prática pedagógica dos docentes pudemos perceber como eles organizam a dinâmica das suas salas de aula e também como desenvolvem e gerenciam suas atividades.

Lüdke e André (1986) destacam que a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional porque possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens à pesquisa. A observação permite que o pesquisador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, ou seja, o pesquisador pode tentar apreender a visão de mundo dos sujeitos observados. Além disso, a observação é bastante útil para “descobrir” aspectos novos de um problema.

As observações foram anotadas em ficha própria denominada Ficha de Observação de Aula. Nesta ficha, procuramos relatar o que observamos em sala de aula: organização da sala pela professora; a interação professor/aluno e entre alunos/alunos; procedimentos metodológicos, concepção de ensino de História; utilização de fontes de pesquisa; recursos didáticos utilizados, abordagens dos conteúdos históricos pelos docentes, entre outros procedimentos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 113):

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar de suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto.

Durante todo o período em que estivemos em sala de aula, realizando as observações, as professoras sempre foram muito solícitas conosco, procurando apresentar e explicar as atividades que estavam realizando. Observamos dez aulas de História de cada professor, com duração de cinquenta minutos (hora/aula) no decorrer do segundo semestre de 2009.

Para obtenção dos resultados, efetuamos encontros durante o primeiro e segundo semestre de 2009, com a direção da escola, professor coordenador e com os professores da última série do Ciclo I (professores que ministravam aulas para 4ª série, hoje 5º ano), totalizando quatro professores envolvidos na pesquisa, pois a escola possuía cinco classes da referida série, mas um dos docentes não participou da pesquisa, pois se afastou por problemas particulares.

A escola é centralizada e atendia a demanda local com dezoito classes de Ciclo I – Ensino Fundamental. Apresentamos o projeto de pesquisa explicitando sua metodologia e objetivos. Ressaltamos também a relevância e a contribuição

acadêmica da pesquisa e também nos comprometemos em retornar à escola com as considerações após o término do estudo. Tanto a direção como a coordenação da escola se colocaram à disposição para o que fosse necessário. Assim, adentramos o interior das salas de aula e, conseqüentemente, nos colocamos em contato direto com o ensino de História na prática desses docentes.

A chegada à escola, inicialmente, causou estranhamento e desconfiança que aos poucos foram sendo amenizadas e dissipadas no decorrer da intensificação dos contatos para garantir a realização da pesquisa. Assistimos às aulas, o que possibilitou maior contato com a realidade investigada.

Nos contatos informais, observamos a conduta e interesse do trabalho em sala de aula, a formação e a prática docente e aos poucos nos permitia realizar o cruzamento das informações já obtidas também por meio dos dados obtidos pelos questionários aplicados aos professores do último ano do Ciclo I do Ensino Fundamental da referida escola. O questionário se dividia em três partes. Na primeira, focamos a formação inicial e profissional do professor e a sua percepção sobre o ensino de História nas séries iniciais.

Na segunda parte, focamos a formação continuada nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para o desenvolvimento do ensino de História e de cursos no componente curricular de História para o Ciclo I e a prática docente no cotidiano escolar no tocante ao planejamento de aulas, projetos de ensino pautados nos PCNs. E a terceira parte do questionário visava o entendimento do fazer pedagógico ao ensinar o componente curricular de História. Para tanto, procuramos conhecer as fontes historiográficas utilizadas, a abordagem adotada para o desenvolvimento do conteúdo de História (metodologia utilizada nas aulas, recursos didáticos, sistemática de avaliação e a percepção do professor com o ensino de História) para a formação de um novo cidadão consciente e crítico de sua realidade.

Procuramos detalhar a trajetória pessoal e profissional dos professores, sua atuação em sala de aula, sua relação com os alunos no dia-a-dia da sala de aula, na construção do saber escolar e sobre sua concepção de História e do processo ensino e aprendizagem vivenciado por eles nessa área (que pressupostos teórico-metodológicos embasam o processo-aprendizagem de História, as inter-relações entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido nos anos iniciais).

A análise dos dados obtidos requereu um lento trabalho de leitura e releitura de todo o material, como também apresentou a grande necessidade de buscar referenciais teóricos sobre a educação, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, concepções de História e do saber-fazer histórico. Temos claro que a sistematização dos dados obtidos, o confronto com a teoria, as explicações resultantes, são possibilidades de explicação e análise, mas não a única e nem verdades absolutas, no mínimo inquietações.

Algumas indagações acompanharam essa pesquisa. Como ensinar o aluno a pensar historicamente? Como fazer o aluno produzir seu próprio conhecimento e não apenas sistematizar e reproduzir um conteúdo já pronto? Como permitir, tanto ao aluno quanto ao professor, uma reflexão sobre sua historicidade como agente histórico dentro das condições em que vive e como produtor de seu próprio conhecimento? Como trabalhar os interesses e realidade histórica vivida pelo aluno, sem cair num cotidianismo (o presente pelo presente)?

O identificar das dificuldades e recuos no contínuo movimento das práticas de sala de aula (situações descritas, as análises e conclusões a que chegamos) possam servir para identificar em outros espaços escolares e contextos de sala de aula a possibilidade de mudanças em busca do aluno crítico e autônomo.



## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*A pedagogia da pergunta deve substituir a pedagogia das certezas, dos saberes pré-pensados, das verdades definitivas.*

(Paulo Freire)

Neste momento, trataremos da discussão e análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa em uma escola pública estadual de ensino fundamental (última série/ano do Ciclo I). Buscou-se identificar as contradições, os avanços e os retrocessos que permeiam o ensino de História, no tocante ao saber e ao saber-fazer no cotidiano escolar.

A pesquisa permitiu a ampliação do olhar sobre temática em questão por meio do conhecimento da prática docente ao viabilizar o ensino de História, tendo como referência também, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais como documento oficial a mais de dez anos na rede pública.

Os instrumentos que proporcionaram os dados obtidos foram: a- questionário: objetivou coletar informações sobre o perfil detalhado dos professores (as concepções de educação, ensino e aprendizagem, formação inicial e em serviço, cursos de capacitação, metodologias, fontes); b- observação: em sala de aula, pudemos conhecer a prática docente e a relação professor/aluno no fazer pedagógico no que se refere ao ensino de História. Ao observar rotineiramente a prática pedagógica dos docentes pudemos perceber como eles organizam a dinâmica das salas de aula e também como desenvolvem e gerenciam suas atividades. Ao assistirmos às aulas, nos foi proporcionado maior compreensão da realidade investigada. O contato informal também nos permitiu conhecer o trabalho realizado em sala, a formação e a prática docente; c- pesquisa documental: a análise do plano de ensino objetivou verificar as intencionalidades da ação pedagógica dos docentes e identificar e conhecer quais os objetivos, procedimentos, abordagem dos conteúdos e atividades avaliativas relacionados à prática docente.

Aos poucos foi realizado o cruzamento das informações obtidas. Primeiramente, focamos a formação inicial e profissional do professor que atua na última série/ano do Ciclo I.

No segundo momento, focamos a formação continuada nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para o desenvolvimento do ensino de História e de cursos no componente curricular de História para o Ciclo I e a prática docente no cotidiano escolar no tocante ao planejamento de aulas, projetos de ensino pautados nos PCNs. E por último, buscou o entendimento do fazer pedagógico (concepção) sobre o ensino de História ao ensinar o componente curricular de História. Para isso, procuramos conhecer as fontes historiográficas utilizadas, a abordagem adotada para o desenvolvimento do conteúdo de História (metodologia utilizada nas aulas, recursos didáticos, sistemática de avaliação e a percepção do professor com o ensino de História) para a formação de um novo cidadão consciente e crítico de sua realidade.

Pudemos detalhar a trajetória pessoal e profissional dos professores, sua atuação em sala de aula, sua relação com os alunos no dia-a-dia, na construção do saber escolar e sobre sua concepção de História e do processo ensino e aprendizagem vivenciado por eles nessa área: que pressupostos teórico-metodológicos embasam o processo de ensino e aprendizagem de História, as inter-relações entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido nos anos iniciais.

A análise dos dados obtidos requereu um lento trabalho de leitura e releitura de todo o material, como também apresentou a grande necessidade de buscar referenciais teóricos sobre a educação, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, concepções de História e do saber-fazer histórico.

Temos claro que a sistematização dos dados obtidos, o confronto com a teoria, as explicações resultantes, são possibilidades de explicação e análise, mas não a única e nem verdades absolutas, no mínimo inquietações.

## **5.1 O Perfil Profissional dos Docentes: Formação Inicial e Profissional**

Os dados obtidos nos permitiram traçar a princípio, o perfil profissional dos professores (tempo de docência, situação funcional, formação acadêmica e profissional, participação em cursos de formação na área de História) que possibilitou o conhecimento dos profissionais. Para facilitar as análises e o

reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, os nomeamos como P1, P2, P3, P4 ao fazer uso de suas declarações.

Os dados revelaram que os docentes envolvidos na pesquisa são profissionais que ministram aulas há mais de 20 anos no magistério paulista. Os mesmos possuem uma média de tempo de trabalho na mesma Unidade Escolar de cinco anos. A maioria está prestes a se aposentar.

Na composição deste trabalho, 50% dos docentes são titulares de cargo (admitidos por concurso público) e os outros 50% são professores não efetivos (admitidos em caráter temporário). Todos cursaram o magistério e, posteriormente, a graduação. Três dos docentes tem a formação em Pedagogia, e desses três, dois possuem uma segunda formação universitária (Geografia e Letras). Nenhum professor com habilitação específica em História.

Foi-lhes perguntado se a formação inicial e os estudos aprendidos nas universidades e/ou nos cursos de formação profissional foram suficientes enquanto embasamento teórico/prático para a docência em sala de aula. Apenas um docente afirmou que não. Mas ao serem indagados se a mesma formação lhes ajudou a ministrar as aulas de História, o resultado é invertido: Dos docentes que participaram da pesquisa, 75% afirmaram que a formação recebida fora insuficiente para a prática docente neste componente curricular. As principais considerações sobre a formação inicial ser insuficiente foram:

- A formação foi muito superficial. (P1)
- A formação do magistério foca mais a alfabetização e as outras disciplinas ficam muito superficiais. (P2)
- Não tenho suporte teórico e metodológico para trabalhar com o componente curricular de História. (P3)

Apenas um docente (que o nomeamos P4), considerou que a formação recebida foi de forma “generalizada” e não específica em um componente curricular.

- O curso deu base para ser polivalente nas cinco matérias. (P4)

Fica assim, evidenciado as lacunas na formação dos professores e as dificuldades de construção de um processo de conhecimento histórico para si mesmo e para as crianças, como também, a descrença de alguns sobre essa possibilidade.

Utilizando as palavras de Nóvoa, (1997, p. 33) percebemos a importância de conhecer a formação do profissional docente para entender a sua prática pedagógica:

[...] não há dois professores iguais e [...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.

Perrenoud destaca a problemática da formação docente mencionando a distância entre a formação acadêmica e a realidade no contexto escolar. Segundo o autor (2001, p. 74):

A formação inicial é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam.

Na visão dos docentes pesquisados, os processos formativos vivenciados por eles, com trajetórias diferenciadas, não foram suficientes para desconstruir atitudes já cristalizadas pelo tempo na prática pedagógica, desprovidos de reflexão da própria prática. O distanciamento entre teoria e prática também é percebida pelos professores.

Faz-se necessário a aproximação do conhecimento recebido nas universidades nos cursos de licenciatura com a realidade que será vivenciada pelo futuro educador no contexto escolar.

Desta maneira, se torna muito difícil o professor criar, planejar, realizar, avaliar situações da prática pedagógica para o ensino e aprendizagem focando o desenvolvimento dos alunos por meio da reflexão, significação e ressignificação de suas práticas. Para Tardif (2002, p.23):

[...] a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

O autor ainda afirma (2002, p. 244):

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começaremos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

De acordo com os autores citados, podemos dizer que se faz necessário um repensar da formação inicial dos docentes para atender às novas diretrizes educacionais, principalmente para os professores das séries/anos iniciais que demonstraram consciência da fragilidade de sua formação. Destacam o valor da reflexão e compreensão da prática dos professores com intuito de buscar compreender e avaliar as próprias ações pedagógicas.

Os docentes pesquisados não atribuem responsabilidades a si mesmos na implantação das mudanças no processo ensino. Afirmam ter recebido uma formação tradicional e que trabalham nessa mesma perspectiva.

Como diz Neves (2006, p. 139):

[...] pedagogia, voltada para a produção do aluno, é muito complexa porque o professor internaliza, na construção sua própria prática, as influências recebidas de ex-professores e as da sua própria atuação [...]. É preciso [...] a construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem que possibilite a elaboração do conhecimento e a criação de formas diversas de utilizar o conhecimento já acumulado. Meta ainda a ser atingida pelos educadores.

A ruptura deste paradigma de educação, uma nova postura frente à apropriação do conhecimento e à prática escolar, parecem-me essenciais na formação dos futuros professores das séries iniciais de escolarização.

Sobre a formação em serviço ou continuada, os sujeitos da pesquisa afirmam que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) têm se preocupado com a formação e preparo das aulas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, não têm promovido momentos de formação

continuada com foco no desenvolvimento do ensino das outras disciplinas, como por exemplo, de História (saber/fazer). A mesma afirmação se dá, quando perguntado sobre a oferta de cursos pelo Estado e pela Diretoria de Ensino da região: O foco da formação se dá nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Podemos dizer que os docentes, o Estado e a Diretoria atribuem maior importância para esses componentes.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como espaço para formação, não vislumbra o que Tardif (2002, p. 291) sugere: “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc”.

O que parece ser consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de novos saberes. Portanto, podemos dizer que a formação do profissional docente pode ser construída cotidianamente por meio da reflexão da prática e na prática, o que possibilita a produção de novos conhecimentos durante o fazer pedagógico. É a efetivação da construção de um novo profissional docente e sujeito de uma nova educação que se desenvolve a partir de seus saberes e práticas.

Ainda segundo Tardif (2002, p. 302 - 303):

O prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideias. Em relação ao prático reflexivo, o universitário é sobretudo um colaborador e também deve ser um prático experiente.

Enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino [...].

No universo pesquisado não se vislumbra a formação continuada ou em serviço como um espaço de busca de satisfazer a necessidade vivenciada na prática pedagógica de cada docente, como também, não possibilita o fortalecimento da identidade do educador como sujeito do seu próprio processo de formação e desenvolvimento que poderia ser um caminho para minimizar as deficiências na formação inicial.

As discussões acadêmicas que envolvem novas propostas para a educação e para o ensino de História não se fazem presente no cotidiano escolar. ]

Permanece ainda, uma grande lacuna que precisa ser preenchida apesar do espaço ser garantido nas HTPC. O Estado também não oferece um programa de formação continuada para os professores do Ciclo I, do ensino fundamental para o componente curricular de História.

Indagados sobre as reuniões semanais de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), foram unânimes em dizer que são muito importantes. As justificativas foram:

- Com essas reuniões, podemos tirar dúvidas e há trocas de experiências. (P1)
- Há troca de informação. (P2)
- É um momento de reunião de troca de experiências, de por as conversas em dia, de tirar dúvidas. (P3)
- Nós temos um espaço para preparação de rotinas e aulas e também tratamos de assuntos relacionados à escola. (P4)

Os docentes afirmam que ocorrem trocas de experiências ou de informação, mas em momento algum, demonstram uma capacitação em serviço pautada em suas necessidades pedagógicas cotidianas através do diálogo e da problematização a luz da teorização visando à condução da própria prática.

Também não percebemos a análise da prática como forma de tentativas para superação da prática do ensino tradicional de História por meio de um direcionamento mais específico para buscar na formação continuada de superação de práticas arraigadas.

Os docentes são alheios às propostas dos PCNs como tentativa de romper a História Tradicional. Não possuem uma concepção consistente do que seria um processo de formação continuada: as qualifica apenas como troca de experiências ou repasse de informações.

Percebemos dificuldades dos professores pensarem suas práticas como processo de sua própria formação ou mesmo a compreensão da função

docente. Distante está uma proposta de formação continuada que reflita as necessidades e saberes da prática docente e que reflète na própria docência.

Os sujeitos de nossa pesquisa sugerem cursos de capacitação pelo Estado (formação) e livros didáticos adequados para que ocorra de fato a melhoria da prática de sala de aula no tocante ao processo ensino e aprendizagem.

Nenhum professor de forma específica mencionou a necessidade de formação que os possibilite trabalhar com a proposta dos PCNs. Portanto, não se percebe as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço também de formação para o ensino de História (conhecer os PCNs e buscar formas para viabilizá-los).

Os dados levantados pelo questionário e pelas observações realizadas nos possibilitaram constatar que 100% dos docentes, não demonstraram conhecimento sobre os PCNs, alegando não ter tido qualquer informação, orientação ou mesmo capacitação.

Cabe aqui dizer que, não conheciam o documento em sua totalidade e mesmo de forma parcial (de forma significativa). Apenas contato superficial e que “ouviram falar”. Não conheciam, portanto, a proposta de ensino por eixos temáticos e seus desdobramentos. A organização dos programas e conteúdos ministrados está de acordo com o livro didático utilizado na escola.

Nosso objetivo aqui, não é culpar o docente, pois acreditamos que as competências constituem-se em habilidades ou se referem ao saber fazer. Essas habilidades são historicamente produzidas nas relações sociais, tendo a produção como próprio processo de aprendizagem, que constitui a história do sujeito.

Constatamos a necessidade de efetivar uma formação de forma pragmática que visa à melhoria das competências profissionais dos professores em exercício, em busca da qualidade do trabalho docente, atribuindo significação para os processos de formação continuada consolidada por meio de uma política pública de formação. Acreditamos que essa necessidade do aprimoramento da prática docente esteja presente não apenas na unidade escolar pesquisada.



## 5.2 O fazer pedagógico no ensino de História: concepções, metodologias, conteúdos, fontes, recursos e avaliação

### 5.2.1 Concepção

Temos clareza que o ensino de História não se limita em memorização de fatos, informação acumulada que ocorreram em um passado distante, que são narrados por meio dos feitos dos grandes heróis. Mas o que constatamos foi a realização de um trabalho pedagógico que se desenvolve com base em uma concepção reducionista e simplificada da história oficial com foco na História passada de forma fragmentada e descontextualizada. Isso fica evidenciado no próprio plano de ensino (anexos), onde consta nos quatro bimestres como conteúdo a serem trabalhados os “Acontecimentos e datas”.

Os docentes pesquisados não têm clareza das concepções de História, sendo perceptível na dificuldade de entender e tratar o assunto no questionário. Os professores pesquisados demonstraram a permanência do ensino tradicional de História em suas práticas pedagógicas. Os múltiplos recursos e fontes ou a ainda a proposta de abordagens temáticas dos conteúdos não substituíram o ensino tradicional de História.

Perguntado sobre a importância e manutenção do componente curricular de História na 4ª série/ 5º ano, do Ciclo I, do Ensino Fundamental, fizeram as seguintes afirmações, com ressalvas:

- Sim, porque a criança tem que ter pelo menos algumas noções básicas, principalmente sobre o município. (P1)
- Sim, desde que seja a história do município e não a do Brasil. Há muitas crianças que não conhecem o próprio município. (P2)
- Sim, desde que trabalhe a história do município, porque a alfabetização é mais importante. (P3)
- Seria importante se fosse a história do município, porque muitas crianças não sabem nem o nome do prefeito. (P4)

Os docentes acham válido o ensino de História para que o aluno aprenda sobre o seu município, por sua vez não enfocam e não conseguem visualizar as diferentes histórias que compõem as relações que se estabelecem entre a coletividade local com outras em diferentes espaços e tempos. Negam ao aluno a oportunidade de compreender que seu espaço estabelece relações entre o local com contexto maior: o nacional e o mundial. Os professores veem a História do município descontextualizado do Brasil e do mundo. Não é proporcionada a construção do conhecimento histórico na sala de aula. A História permanece distante e desinteressante para os alunos.

Em decorrência da importância atribuída para a História do município pelos docentes e percebida por nós, a ausência desta temática no plano de ensino, perguntamos se a História do município é trabalhada por eles. Expressaram-se afirmativamente, de forma semelhante:

Na semana do aniversário do município com destaque para os seus pioneiros, pontos turísticos, atividades econômicas, nome do prefeito e do presidente da câmara dos vereadores, suas funções, população, etc.

Perguntado se trabalhado a História do município é efetuado relações com diferentes espaços e tempos. Foram unânimes em dizer que não: “Só a História do município” e que “para o aluno, é o que importa”.

O trabalho docente não prioriza o desenvolvimento do aluno no tocante a capacidade de observar, analisar, comparar, interpretar diferentes situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano através da relação entre o local e o mundial. Não possibilita estabelecer relações e informações dos diferentes espaços e tempos que permitiram o município “ser” o que ele é hoje, através de seus diferentes agentes históricos.

Sabemos que os sujeitos pesquisados não possuem formação específica na área de História. Os dados obtidos nos levaram compreender que os docentes não possuem conhecimento dos conteúdos e abordagens para o ensino de História (mesmo que limitado, pautados na proposta dos PCNs).

Questionados, os docentes afirmaram não terem recebido formação que os possibilitem trabalhar com o ensino de História dentro desta nova proposta. Assim, não é possível garantir uma educação que viabilize o construir de forma cooperativa e solidária, os saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua

história e articulados com os saberes locais. Não se garante condições para o aluno acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão do local e mundial. Não sendo possível dessa forma, se verem como sujeitos da própria História.

Aqueles que deveriam promover de muitas formas o desejo de aprender, (sobretudo com o exemplo do próprio entusiasmo docente) pelo caminhar da História em diferentes tempo/espaço objetivando a compreensão da realidade que os cerca, admitem não possuir formação para trabalhar dessa forma.

A nova maneira de ensinar e entender a História ainda é uma realidade distante. Procura-se transmitir uma História vivenciada e experimentada por esses professores enquanto aluno. Fica explicitado que os saberes e as práticas desses docentes ao viabilizarem o ensino de História, estão consolidados em seus processos formativos no decorrer de suas vidas.

Pudemos averiguar, durante a pesquisa (efetivamente), a não mudança de postura quanto às concepções de ensino e de História. A tradicional aula expositiva, baseada na visão de História factual e linear, ainda encontra-se presente e predominante na unidade escolar.

### **5.2.2 Metodologia, abordagem dos conteúdos, fontes e recursos**

Não pudemos ver concretizada a nova proposta para o Ensino de História, delineada pelos PCNs e muito menos a sua compreensão por parte dos docentes. O trabalho realizado está focado na História do passado e pautado no livro didático. Não contemplam as realidades locais e regionais.

Na opinião desses professores, os alunos gostam de estudar História. Mas ficou evidente, através da observação, que os alunos raramente participavam das aulas. Não faziam perguntas ou qualquer comentário com o intuito de esclarecer ou sanar suas dúvidas. A participação dos mesmos se limitava em copiar os textos e responder as perguntas nos livros didáticos, após a explicação de seus professores.

Não há problematização dos conteúdos trabalhados por parte dos professores. As tarefas realizadas não garantem um teor analítico e crítico. Muito menos possibilita discussões, análises e comparações com diferentes olhares

partindo do conhecimento e do cotidiano dos alunos. Apenas requer informações contidas no texto. Permanece dentro do espaço escolar uma História distante, descontextualizada e conteudista.

Oportunamente, gostaríamos de dizer que não somos contra a utilização do livro didático, mas a sua transformação como única fonte de saber e posto como portador de verdade absoluta. Acreditamos fazer deste recurso, uma fonte questionadora com base na utilização de outras fontes de dados e materiais que permitam um olhar de estranhamento, investigativo e problematizador sobre a História que se quer ensinar. Nas aulas observadas não presenciamos tal prática. De acordo com Pinsky e Pinsky (2003, p. 22):

[...] um professor mal preparado [...] não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos.

Ressaltam ainda que (2003, p. 22-23):

Mais do que livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino [...] se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] é preciso que o professor tenha claro o quê e o como ensinar.

Constatamos no livro didático, outras fontes históricas (documentos, mapas, filmagens, músicas), mas os mesmos não são explorados por meio do diálogo, da problematização e questionamentos com o texto abordado, com o propósito de instigar a curiosidade dos alunos. Não se estabelece o contraponto com outras fontes que proporcione novas abordagens ao tema trabalhado. As imagens são utilizadas como uma ilustração do livro didático. Os professores apenas descrevem aquilo que está visível, sem significação e intencionalidade, o que não possibilita uma reflexão além do que se vê (representações explicitadas em dado processo histórico) com várias possibilidades de interpretação.

Sabemos que é preciso interrogar, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas, como e quando foram produzidas, sua finalidade. Temos que saber fazer inferências, indagar, compreender e relacionar com o

conteúdo que se propõe ensinar, para possibilitar o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo.

Os professores ao serem questionados sobre a utilização dessas fontes, afirmam não saberem trabalhar nesta perspectiva e que não receberam formação nesse sentido e “que é muito difícil”. Sendo assim, declararam com unanimidade que trabalho realizado “é focado mais nos textos escritos”.

A escola pesquisada conta com outros recursos que não foram utilizados nas aulas observadas como: televisão, computador com acesso à internet, aparelhos de DVD. Foi notório que a aprendizagem se limita somente ao domínio de informação ofertado no livro enquanto texto escrito. O professor não propõe questionamentos, não fornece dados complementares e os contrastes não são explorados.

A unidade escolar também possui biblioteca, mas não presenciamos o estímulo à pesquisa e momentos de socialização e debate, onde o conhecimento pode ser construído de forma coletiva a partir da análise de diferentes versões e representações de diferentes contextos. A pesquisa não é percebida como meio de adquirir novos saberes (confrontar), além do que se tem presente no livro didático.

Dificulta-se, desta forma, a construção do pensamento histórico em diferentes tempos e espaços, que possibilite compreender e interpretar as várias versões do fato e não apenas memorizá-lo. As crianças são ensinadas para que saibam apenas dar respostas, tal qual está no livro didático e não para compreender a sua própria História que se fez e se faz através da multiplicidade de tempo e de espaço que se tornam compreensíveis quando colocados em relação a outros fatos, dentro de um conjunto maior, rompendo com a prática narrativa para a problematização do fato, onde se estabelece relação com o presente (contexto político, econômico, social e cultural) que os envolvem.

Os desafios apontados pelos docentes para ministrar as aulas de História foram “os livros didáticos que não são bons” (P1, P3 e P4). Cabe aqui mencionar que o livro didático é analisado e escolhido pelos próprios professores. No entanto, não percebemos por parte dos docentes pesquisados um olhar crítico em relação ao livro didático e sim, uma postura passiva. Todos afirmam utilizar o livro didático nas aulas de História e que os mesmos são importantes como base de sustentação da prática docente neste componente curricular, como roteiro a ser seguido.

No processo do ensino e da aprendizagem de História, é preciso que o professor proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências de análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido. Para tanto, é necessário pautar o estudo deste ensino nas relações de mudanças, rupturas e permanências estabelecidas no cotidiano do aluno e de outras pessoas. Mas percebemos que esses sujeitos, embora pensem os conteúdos a serem ensinados no contexto de sala de aula, não os problematizam na relação ensino e aprendizagem. A contextualização e a significação de temas ao serem trabalhados não se fizeram presentes nas aulas observadas por nós.

Os mesmos afirmam não ter recebido uma formação disciplinar específica em História, seja no curso do magistério ou mesmo nos cursos de Pedagogia. Assim, podemos dizer que dificulta por parte dos professores, um diálogo a partir do saber acadêmico através de uma formação de qualidade capaz de estabelecer relações com diferentes tempos e espaços tornando-se assim, mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Observamos também, que não se busca na História as diversas explicações, deixando “ao acaso” o passado e o presente, desconsiderando a vivência do aluno onde são apresentados os fatos históricos como produto pronto e acabado.

A partir dessa ótica, um currículo com base nas competências, nos faz assumir o desafio de promover conhecimentos novos, articuladamente com as competências e habilidades já desenvolvidas pelo aluno, tornando-o autônomo para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. Isso só será possível se o docente vivenciar com seus alunos práticas de ensino e aprendizagem que possibilite tal construção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo. O que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Para o exercício docente, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir para uma situação de aprendizagem. Neste sentido temos a afirmação de Pimentel (1993, p. 85):

[...] todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Ao discutir a abordagem dos conteúdos, ficou claro a descontextualização com a realidade e cotidiano do aluno. A abordagem é feita de forma factual e linear, ficando os alunos limitados a decorar fatos, datas, nomes sem sentido para eles e sem relação nenhuma com sua realidade. O conteúdo ministrado pelo docente não estabelece uma relação entre o que o aluno aprende e o que é vivenciado por ele no seu cotidiano. Podemos concluir que, na prática, em sala de aula o passado é mais abordado do que a sua relação com o presente e que os conteúdos não mantêm relação com a realidade dos alunos e com o processo de construção de suas identidades, são tratados de forma estanque e sem sentido, que não levam os alunos a nenhuma reflexão.

Por várias vezes, pudemos constatar ao assistirmos às aulas, que o trabalho ofertado ficou aquém para o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação, problematização, comparação, formulação de hipóteses e sintetização por parte dos alunos. O caminhar pela História em diferentes tempos/espacos, que proporcione análises de mudanças e permanências raramente estão presentes nas aulas e quando isto ocorre é de forma superficial e aleatória.

Os dados coletados possibilitaram-nos observar, nos professores, sujeitos desta pesquisa, um conhecimento limitado com relação à proposta dos PCNs ao desenvolverem os conteúdos e o não domínio das abordagens metodológicas que permeiam o Ensino de História, (com base neste documento oficial), limitando-os a utilização do livro didático ao realizarem a docência, por meio de aulas expositivas e leitura dos textos. Vem de encontro com que Araújo e Souza (2009, p. 21) escrevem:

Assim, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, é perceptível a permanência de um cenário caracterizado por aulas centradas naquilo que o professor expõe que, por sua vez, fundamenta-se no manual didático ou indicado.

As exposições didáticas são alternadas pelos espaços concedidos aos alunos para os “questionamentos” ou intervenções. Mas, na verdade, ao aluno não é dada a oportunidade de buscar, por ele mesmo, as respostas que o inquietam, não chegando sequer a ser motivado para formulá-las. Pois, encontra-se no professor e/ou no livro didático, praticamente, as únicas fontes do saber histórico. Disso decorre que nesse espaço das coisas feitas, ditas e pensadas não há lugar para o aluno, porque nesse modo de conceber a aprendizagem de História, ele não é capaz de construir a sua própria aprendizagem e, por isso, não é visto como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social.

Bezerra e Luca (2006, p. 52), ao tratar dos livros didáticos afirmam:

Não se trata, porém apenas da tarefa de transpor o que se produz na universidade e em centros de pesquisa para os livros didáticos. A concepção e elaboração de livros didáticos também são atividades complexas que resultam num produto cultural que mobiliza tanto capacidades individuais, concepções de mundo, estágio das pesquisas na área específica de conhecimento, compromissos com as metodologias de ensino-aprendizagem, quanto as condições materiais de sua produção. Estamos ainda longe de atingir os patamares desejáveis em relação à qualidade possível. Mas pelo menos avançamos alguns degraus no que antes parecia impossível.

No entanto, é necessário deixar explícito que a elaboração de bons materiais didáticos é apenas uma das facetas do processo educativo em busca da formação para a cidadania. Há outros fatores que interferem com muito maior peso nesse processo, cujo encaminhamento se torna primordial, e o condicionam. Há que destacar a situação de precariedade social em que vive a grande maioria da população brasileira, as desigualdades sociais que se aprofundam, a concentração de renda que discrimina possibilidades de ascensão social, entre outros. Por outro lado, as lacunas do sistema educacional e principalmente as vexatórias situações de trabalho em que se encontram os professores condicionam a organização de suas práticas pedagógicas e o uso dos materiais didáticos à sua disposição.

Os docentes não possuem um conhecimento, mesmo que parcial, de forma consistente, do que seria trabalhar utilizando eixos temáticos em diferentes tempos e espaços, partindo da realidade dos alunos, distanciando dos mesmos a compreensão enquanto sujeitos principais de suas vidas e da sociedade em que vivem, negando-lhes a oportunidade de serem pensadores críticos (capacidade argumentativa, de investigação, comparação, interpretação, problematização).

Nesse foco, é necessária uma ruptura com ações e comportamentos que colocam a repetição e a padronização como características da conduta em sala de aula e na escola como um todo e com o paradigma de que o professor é aquele



que “detem” o conhecimento e que seu papel é “transmiti-lo” aos alunos. Assim, não são mais aceitáveis práticas em que o aluno decore os conteúdos e sim que levem à aquisição de competências por meio de conteúdos (um meio e não um fim, mas certamente, o desenvolvimento das habilidades e competências).

A questão não é apenas a renovação de recursos e de metodologias. Segundo Karnal (2005, p. 9):

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é própria concepção de História que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política.

O modelo tradicional do ensino de História, embora até hoje não totalmente eliminado, foi posto em questão com os PCNs, e surgiu como possibilidade de superar a representação da História ensinada de forma linear, de grandes heróis, distante e sem sentido para a vida do aluno. Portanto, o que encontramos foi a reprodução de práticas tradicionais de ensino, onde a abordagem está fundamentada no estudo do passado distante, focado em informações descontextualizadas e respostas reprodutivas do livro didático, memorização de nomes, datas, lugares, com ênfase em uma História “dada” e não construída por diversos sujeitos. O aluno ainda é visto como ser passivo, que ali está para ouvir e reproduzir o que lhe é transmitido.

Há grandes dificuldades na abordagem da História por meio de eixos temáticos e do cotidiano de pessoas. Faz-se distante da realidade do espaço escolar uma concepção de ensino de História que viabilize a compreensão desta disciplina não apenas, como estudo do passado, com narrativas cronológicas, mas que de fato, possibilite compreender a complexidade do presente e também a compreensão das diferentes narrativas históricas (versões e olhares), para que, o aluno “fazedor” de História seja capaz de perceber o ensino deste componente curricular como plurifacetado e que o mesmo tramita por diversos mundos em diferentes tempos e espaços, dentro do contexto de um mundo globalizado, do qual faz parte.

Assim comenta Fonseca e Couto (2006, p. 59 – 74):

Neste momento, gostaríamos de salientar que a proposta de história temática contemplada nos PCNs (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental não deixa dúvidas do quão é necessário articular diferentes saberes para se ensinar nessa perspectiva. Os PCNs de História propõem romper com os “fantasmas” que rondaram e rondam o ensino de História: a história factual, linear, questionários, livro didático como único referencial, etc. Enfoque similar é dado também à pluralidade cultural, tema essencial para a área de História. Isso vem reforçar a necessidade de se reestruturar os conteúdos e as abordagens historiográficas, o ensino e a pesquisa – como afirmam os/as formadores/as – que potencializam, em seus cursos, a formação de professores/as de História. Aí também reside mais um dos limites, ou melhor, desafios, para o ensino e a formação do professor de História numa perspectiva multicultural.

O ensino de História objetivando a formação do aluno como cidadão crítico exige de docentes (e pesquisadores) um repensar constante e permanente de suas práticas e de suas concepções em busca de um novo fazer pedagógico e a um novo processo de ensino e aprendizagem que nega proposições que valorizem apenas procedimentos e atitudes que estimule a reprodução do conhecimento. Faz-se necessário mudar a dinâmica da sala de aula.

É necessário que os docentes se percebam como sujeitos históricos e agentes transformadores de sua realidade, capaz de estabelecer relações consigo e com o mundo, podendo permanecer e/ou se transformar, para que possa ajudar seus alunos a desenvolverem uma postura crítica diante da própria vida. Do contrário, contribuiremos para a manutenção de alunos acomodados, passivos e alheios aos acontecimentos que os cercam.

Com os PCNs, um novo perfil de professor e aluno é traçado que não corresponde a realidade da rede pública. Não houve, portanto, diálogo entre as propostas elencadas nos PCNs e a realidade do cotidiano escolar, o que dificulta a viabilização da mesma. A concretude dos PCNs enquanto proposta a nosso ver, está ligada à formação dos professores.

Para Ribeiro (2004, p. 36-37):

[...] os PCNs demonstram – através de seus objetivos, metodologias, propostas, posturas historiográficas e pedagógicas – uma concepção de professor diferente. Ao invés de “professor difusor e transmissor de conhecimentos”, institui-se o professor “produtor de saberes”. Ou seja, um intelectual-pesquisador atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas (especialmente as presentes nos PCNs). Mesmo reivindicando um professor “produtos de saberes”, os autores dos PCNs continuam apresentando este profissional como um cumpridor de tarefas estabelecidos e construídos em outros lugares.

### 5.2.3 O ato de avaliar

Perguntado o que é levado em consideração enquanto critério para o ato de avaliar o componente curricular de História, por esses docentes, nos foi informado:

É dado o conteúdo do livro didático e com bases nas atividades e exercícios do livro, são retiradas as perguntas para a elaboração da avaliação. (P1)

A avaliação é uma forma de averiguar se o aluno aprendeu o conteúdo que foi explicado nas aulas. Com a prova, podemos saber se o aluno aprendeu ou não. (P2)

A gente pega o conteúdo trabalhado e elabora as perguntas. Também se utiliza as atividades dos livros didáticos. (P3)

Fazemos perguntas sobre o assunto discutido em sala de aula para saber se o aluno aprendeu. (P4)

Ao efetuarem a prática avaliativa, informam fazer uso com mais frequência de: questionários, cartazes de datas comemorativas, tarefa de casa, correção dos cadernos.

Em síntese seria: verificação do conteúdo assimilado pelo aluno e a pontualidade com as tarefas.

A avaliação não é vista como um meio de acompanhamento do processo do ensino e aprendizagem. Muito menos, como possibilidade de intervenção do docente como mediador desse processo. É uma avaliação com fim em si mesma, utilizada de forma pontual no cumprimento de uma exigência burocrática, com grande valorização para a memorização dos conteúdos ensinados. Em momento algum, os professores mencionaram que ao avaliar se propõe analisar:

- reconhecer se seus alunos conseguiram perceber as semelhanças e diferenças que sua realidade estabelece com diferentes espaços/tempos.

- se o aluno identifica ou não permanências e mudanças no seu modo de vida comparado com outras multiplicidades de tempo e espaço.
- se o educando adquiriu a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações sobre a realidade local, através da relação entre o passado e o presente.

O docente, para que possa proceder ao ato de avaliar, dentro desta perspectiva para o ensino de História, necessita ter consciência crítica da realidade em que vive, onde perceba as contradições presentes em relação às diversidades de tempo e espaço.

Compreenda, também, as mudanças e discontinuidades históricas de diferentes sociedades por meio de inúmeras ações e contradições, para que então, proporcione ao aluno um conhecimento analítico e crítico. Para tanto, há necessidade de ter construído no espaço escolar um ambiente que possibilite uma prática pedagógica que estimule a reflexão, instiga o debate, a problematização e a investigação, não focado apenas no aluno, mas também ou principalmente, no saber/fazer docente.

Faz-se necessário repensar o processo avaliativo desenvolvido no cotidiano escolar. Como diz Luckesi (1999, p. 175):

A avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...] educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade.

A avaliação é abordada em sua maioria pelos docentes, de forma equivocada, pois não é compreendida por todos os envolvidos (no processo ensino e aprendizagem), como instrumento de organização do trabalho pedagógico, em busca de garantir a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação como instrumento capaz de transformar a ação educativa (através da permanente discussão e reflexão), deve ser vista como instrumento que possibilita a tomada de consciência para: qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos, adquirir conhecimentos, num processo constante de ação/reflexão/ação para compreender a realidade pedagógica vivida, implantando, aprimorando e transformando a realidade educacional na prática do ensino de História, para que possamos promover uma educação de qualidade.

A avaliação necessita ser vista como possibilidade de leitura e releitura do processo ensino e aprendizagem, como instrumento mobilizador de conhecimentos, de diálogo, que oportuniza novas ações através da apreensão dessa realidade com intuito de aprimorá-la e de transformá-la através de uma constante relação teoria e prática (pesquisadores de seus saberes e práticas).

Necessita-se de novos caminhos para a formação docente: com foco no pensar e o fazer da e na prática do profissional docente.

#### **5.2.4 Plano de ensino: intencionalidade do processo**

Os professores deixaram explícito que não utilizam os PCNs para elaborar o plano de ensino. Afirmaram não ter tido orientação da Diretoria de Ensino no tocante a utilização e compreensão da proposta contida nos PCNs para o componente curricular de História. Entendemos que em função do desconhecimento e mesmo por não compreenderem a referida proposta, a mesma deixa de ser utilizada como referência para a elaboração do plano.

Há um descompasso entre a intencionalidade para o ensino de História presente no plano de ensino e o livro didático utilizados pelos professores. Ambos com foco na História do Brasil e descontextualizado com a História local e regional.

Ficou perceptível que a elaboração do plano de ensino é meramente um cumprimento burocrático e não um processo contínuo de construção (criação e recriação) de ações e práticas educativas. O livro didático escolhido contempla de forma resumida “toda” História do Brasil (oficial) apresentada em quatro unidades, que são trabalhadas a cada bimestre pelos professores.

Os mesmos declararam que seus planos de ensino são elaborados com base no livro didático adotado pela escola e escolhidos por eles. Mas ao confrontar o plano de ensino com o livro didático utilizado, constatamos que os temas/conteúdos não eram os mesmos.

Para termos uma ideia, transcrevemos os temas e os subitens das unidades e os temas bimestrais contidos no plano de ensino:

- **O livro**

Unidade 1: Garantindo direitos.

- O que são direitos?
- Lutas das mulheres.
- A luta dos índios.
- A Constituição.
- Uma assembléia muito importante.
- Os três poderes.
- Escolhendo os governantes.

Unidade 2: Quando Portugal dominava.

- Conflito entre culturas.
- O governo-geral.
- A primeira sede administrativa.
- Fundando vilas e cidades.
- Conflitos.
- São Sebastião do Rio de Janeiro.
- O Crescimento de Salvador.
- Holandeses no Brasil.
- Das minas ao quilombo.
- Revoltas contra a Coroa.
- A segunda sede administrativa.
- O que mudou?

Unidade 3: Nos tempos da monarquia.

- O Primeiro Reinado.
- No tempo dos regentes.
- O Segundo Reinado.
- Na sede administrativa.
- Expansão do café.
- Da Monarquia à República.

Unidade 4: Tempo da República.

- A Constituição de 1891.
- Mudanças no Rio de Janeiro.
- Lutas dos trabalhadores.
- Disputas políticas.
- Um longo governo.
- A terceira sede administrativa.

- Tempo de discussões.
- Tempo de ditadura.
- A luta pela democracia.
- De eleição em eleição.

- **O plano de ensino**

Primeiro Bimestre:

- Movimentos de população existentes no Brasil atual (um paralelo com o passado, áreas de maior migração e seus fatores).
- Acontecimentos e datas.

Segundo Bimestre:

- Zonas pioneiras do Brasil (conflitos pela disputa de terra no presente, passado e uma perspectiva no futuro).
- Acontecimentos e datas.

Terceiro Bimestre:

- Identificação da questão indígena no permanente conflito cultural e territorial.
- Acontecimentos e datas.

Quarto Bimestre:

- Reconhecimentos do espaço brasileiro, identificando-se as sucessivas alterações na divisão político-administrativa territorial.
- Acontecimentos e datas.

As discordâncias são claras e evidentes ao efetuar a comparação entre os dois (livro e plano de ensino) nos temas escolhidos. Assim, “coloca-se por terra”, a declaração unânime dos professores a respeito da elaboração: “o plano de ensino é elaborado com base no livro didático utilizado por nós”, já que são perceptíveis nas transcrições realizadas. Cabe aqui dizer que o ensino de História se faz com a utilização do referido livro didático por esses profissionais.

No plano de ensino dos docentes, apresenta como objetivos específicos:

- Fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e

com grupos sociais presentes na realidade vivida no âmbito familiar, no convívio na escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais.

- Permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e perspectivas que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina história nacional e de outros lugares.

Percebemos nesses objetivos a intencionalidade e a tentativa de desenvolver um ensino de História crítico e reflexivo, que procura estabelecer o conhecimento da realidade por meio da compreensão das diferentes relações (política, econômica, social, cultural) conectado com o local e o mundial em multiplicidade de tempo e espaço.

Portanto, ao ser viabilizado o ensino de História (no contexto observado por nós), não se efetiva a formação da cidadania de forma consciente, através da análise crítica sobre o passado e o nosso presente, pois o que observamos é uma abordagem dos conteúdos, por meio do livro didático, de forma descontextualizada da realidade e do cotidiano dos alunos. Abordagem esta, feita de forma factual e linear, focado em fatos, datas, nomes.

O conteúdo ministrado pelos docentes não estabelece uma relação entre o que o aluno aprende e o que é vivenciado por ele no seu cotidiano. Podemos concluir que, na prática, em sala de aula o passado é mais abordado do que a sua relação com o presente e que os conteúdos não mantêm relação com a realidade dos alunos e com o processo de construção de suas identidades. São tratados de forma estanque e sem sentido, que não levam os alunos a nenhuma reflexão. Apenas, um contato com os fatos do passado de forma enfadonha.

Portanto, os professores não possibilitam a concretude dos objetivos contidos no plano de ensino (intencionalidade), como também não garante o desenvolvimento das competências e habilidades que lá estão: “compreensão e análise de mapas, gravuras e textos históricos; interpretar, relacionar, comparar, observar, analisar e transferir conhecimentos; articular a linguagem verbal e visual; estabelecer relações temporais e espaciais em diferentes momentos históricos”.



## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao realizar a pesquisa, pudemos retratar e analisar situações que não condizem com o avanço do ensino da História nas séries iniciais no tocante a qualidade da melhoria do processo ensino e aprendizagem do componente curricular de História para o Ciclo I do ensino fundamental na rede pública.

As descrições, reflexões e análises elaboradas nesta pesquisa, forneceram um quadro referencial para o quarto capítulo, que possibilitou empreender as análises do processo observado no cotidiano escolar, apreender como a intencionalidade se concretiza ou não, no gesto, no fazer diário das salas de aulas.

Uma certeza passamos a ter: as reflexões e análises do processo ensino-aprendizagem de História precisam ser repensadas e melhor compreendidas para garantir a melhoria da qualidade da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental neste componente curricular, para que se tenha uma mudança realmente qualitativa.

Apesar de vivermos um tempo em que as mudanças ocorrem em ritmo veloz, naquilo que respeita o problema abordado nesta pesquisa, observa-se a manutenção de várias práticas, pois longe está um ensino de História investigativo e significativo, que faça o aluno pensar, possibilitando um caminhar para a formação do aluno crítico, sujeito de sua História.

Neves (2006, p. 16) nos possibilita compreender que:

Educação é uma prática social renovada sempre que professores mediam o conhecimento com seus alunos, é deste modo, em ato voltado à apropriação do conhecimento, possibilidade de democratização, um direito cotidianamente negado se na escola não se dá esta mediação.

Há necessidade de buscar a compreensão do por que os fazem agir desta ou daquela maneira e desta forma contribuir para o entendimento e aperfeiçoamento na formação inicial e continuada de professores.

Essas reflexões estão presentes no debate teórico faz um bom tempo. A prática corrente, porém, está longe disso, sendo notório a partir da análise das

declarações obtidas por meio dos questionários informativos, dos contatos mantidos e da observação do contexto da sala de aula.

O ensino de História traz em si uma carga histórica presente em sua gênese, que possibilitou sua construção enquanto disciplina e de seu papel histórico e social, como evidenciamos nos capítulos anteriores dessa pesquisa.

Necessitamos buscar a valorização do magistério e da prática pedagógica da História que é ensinada e possibilitarmos o fazer da sala de aula um espaço para pensar, construir conhecimento que redimensiona e questiona a própria História.

Para Tardif (2000, p. 21):

[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.

Há necessidade de unir esforços com o saber produzido na academia e a prática vivenciada na escola. Formar uma verdadeira ponte entre a teorização e a prática (ação/reflexão/ação). Criar um espaço de diálogo entre a historiografia e o cotidiano é um dos grandes desafios da História que queremos ensinar, ou seja, possibilitar a construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico das universidades e das salas de aula transformando de fato, em um espaço democrático. Como diz Fonseca (1994, p. 156):

Essas possibilidades de mudanças dependem, dentre outras, do compromisso dos profissionais de História com a construção da cidadania e da democracia; uma vez que lidamos cotidianamente com tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens.

Reconhecemo-nos como educadores e acreditamos no papel da História e sua função social (e relevância) na construção de uma sociedade mais democrática centrada em uma visão de que todos são sujeitos de sua própria História. Ela possibilita o aluno compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacita a interpretar essa mesma realidade (ninguém reflete no vazio e ninguém dá o que não tem).

De acordo com Araújo e Souza, (2009, p. 27):

[...] no exercício do ser e do fazer-se professor, os sujeitos vão construindo saberes e experiências que se manifestam na mediação didática, fruto da conciliação do amálgama de saberes constitutivos da cultura docente e dos fatores externos à sala de aula, intrínsecos ao contexto da cultura escolar. Neste sentido, não é possível pensar o ensino de história, ou de qualquer outra disciplina, como mera “transposição didática” do saber científico de forma simplificada e vulgarizada por meio da adequação à realidade do educando. O processo ensino-aprendizagem ocorre na mediação de um saber que assume certa autonomia em virtude de sua especificidade e objetivos no interior da escola.

Com base nos PCNs, podemos dizer que se espera que os alunos ampliem a compreensão da realidade confrontando-a com outras realidades históricas e consigam fazer escolhas e estabelecer critérios que orientem suas ações e atitudes. Assim, todo o trabalho de sala de aula deveria pautar-se nisso, partindo das problemáticas locais para outras dimensões históricas.

Ao analisarmos se são alcançados os objetivos pedagógicos quanto ao desenvolvimento das habilidades preconizadas pelos PCNs (análise, interpretação, problematização, comparação, formulação de hipóteses e sintetização) através do ensino de História como possibilidade de formar indivíduos autônomos e críticos, constatamos ser uma realidade ainda distante apesar de essas reflexões estarem no debate teórico, pois na prática cotidiana, porém, isso ainda não ocorre.

Em suma, podemos dizer que apesar da existência dos PCNs há mais de dez anos como proposta para o ensino de História que procura romper com as amarras da História estática e linear, detentora de “verdades absolutas” foi possível analisar e constatar:

- Lacuna na formação dos professores para viabilizar um trabalho com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Dificuldade ainda maior

para os professores das séries iniciais (ano) por não terem formação acadêmica voltada para a prática de ensino no componente curricular de História.

Constatou-se ausência de um diálogo a partir do saber acadêmico, proporcionado por uma formação de qualidade. Portanto, o trabalho pedagógico é pautado na transposição de livro didático. E o plano de ensino é apenas um cumprimento das exigências burocráticas.

- Dificuldades na construção de um processo de conhecimento histórico em crianças através de eixos temáticos. Não se possibilita o diálogo de diferentes tempo/espaço, partindo do cotidiano dos alunos, dando a eles condições de perceberem as mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, universalidade e singularidade, fazendo uso da multiplicidade de tempo e de espaço, proporcionando a construção do cidadão participativo, crítico e autônomo, sujeito de sua própria História.

O ensino de História vivenciado dentro da sala de aula não possibilita a formação de um novo cidadão, consciente e crítico de sua realidade.

- Visão reducionista e simplificada da História Oficial, muitas vezes focada nas datas comemorativas (como foi perceptível nas práticas observadas em sala de aula e no plano de ensino em todos os bimestres).

Aulas são expositivas tendo como base a leitura dos textos do livro didático, onde a abordagem dos conteúdos é feita de forma factual e linear.

- Ausência de cursos de formação (capacitação) em História para os docentes do Ciclo I (pelo Estado como pela Diretoria de Ensino). Para os docentes os PCNs foram uma “proposta de cima para baixo”, sem pensar na formação dos professores com o intuito de ofertar o mínimo de condições para a concretude da proposta para o ensino de História.

Como viabilizar algo que não se conhece e que não se possibilita conhecer?

O ensino praticado é a História do passado, através da negação da História presente (cotidiano/realidade). Possibilidades de mudanças e de reconstrução de uma História que tragam outros atores que vivenciem uma ação reflexiva coletiva, como condição para produzir um futuro mais democrático e a construção do aluno crítico/reflexivo através da construção da consciência histórica a partir da problematização dos conteúdos, encontra-se ainda distante. Temos a

reprodução do passado (apresentado pelo livro didático), descontextualizado no cotidiano da sala de aula, apresentada como verdade inquestionável e sem possibilidade de problematização.

Assim também explicitado por Araújo e Souza (2009, p. 21):

É possível constatar que ainda persiste, em pleno século XXI, um dos aspectos mais criticados na forma tradicional de ensinar história: a desvinculação dos conteúdos com a realidade e a vida dos alunos, bem como a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática educativas. Portanto, a metodologia utilizada pelos professores quase sempre não é condizente com a teoria de História por eles defendida e essa dicotomia acaba por levá-los à prática tradicional do ensino de História. Envolvido nas malhas desse tradicionalismo, o aluno não compreende qual a finalidade da história escolar para a sua vida, ou seja, não consegue vislumbrar as possibilidades de construção de sua identidade por meio do pensar histórico, criando sua própria historicidade e desenvolvendo uma visão crítica e cidadã sobre si mesmo, sobre sua realidade e sobre outras realidades.

Os PCNs apresentam uma proposta de mudança para a educação como um todo, mesmo que venha atender uma demanda da globalização e do neoliberalismo, ou seja, uma necessidade, de mercado. Mas nem por isso deixa de ser uma inovação.

Se dentro do que é proposto, fosse de fato viabilizado, de forma consciente e reflexiva como trabalho pedagógico efetuado em sala de aula, no cotidiano escolar teríamos sim, uma real possibilidade de mudança para o ensino de História e para a educação em geral.

Constatamos que essa renovação não se faz presente na última série/ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. Permanece a ideia de que para saber História basta memorizar fatos e nomes do passado.

Necessitamos pensar o conteúdo e o sentido de escola, como também a sua complexidade de ambiente cultural, suas dimensões sociais, econômicas e políticas.

Não temos como negar a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos, pode ser um instrumento da ampliação das liberdades (não há liberdade sem possibilidade de escolhas) ou será mais uma forma de exclusão.

Pressupõe que a escola garanta o acesso a um quadro de referências, um repertório, um currículo que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo

conhecimento, ofertado por uma educação articuladora que transite entre o local e o mundial. Assim, o ensino de História poderá contribuir para a formação de verdadeiros sujeitos históricos capazes de entender e transformar sua realidade através da compreensão do passado.

Para a concretude da proposta dos PCNs, se faz necessário que se forme um novo perfil de professor. Para tanto, a formação nas universidades e em serviço ou continuada, também precisam ser repensadas, pois, necessita-se de novos redirecionamentos para proporcionar uma formação mais completa, preparando os novos docentes para os desafios do mundo globalizado, que proporcione uma educação de qualidade para todos (professores e alunos).

Completamos a nossa análise com as palavras de Neves (2006, p. 209):

Penso ser possível superar os entraves observados no ensino de História e que nos cursos de formação do professor, o aluno seja introduzido à área de conhecimento, com o estudo das tendências historiográficas, percebendo-as como reproduções do real, construídas a partir de referenciais teórico-metodológicos do historiador que as propõe. Que se apropria de uma concepção de História adequada às concepções de escola, educação, ser humano, processo ensino-aprendizagem. Essas concepções encaminharão para a construção das noções de tempo, espaço, relações sociais, cultura, permanências, mudanças, semelhas, diferenças, continuidades e rupturas. Que vivencie a experiência da pesquisa, o que poderá lhe possibilitar a seleção de conteúdos, de objetivos, de um método e das formas de avaliação. A vivencia da interação entre o ensino e pesquisa, as apropriações dos procedimentos teóricos e metodológicos fundamentais serão essenciais para a atuação do professor que percebe a si e a seus alunos, seres humanos, com historicidades individuais construídas em contato com a História coletiva, da humanidade – espaço a ser investigado, compreendido, analisado, num diálogo constante com o passado, sujeitos que são do seu presente.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola Secundaria. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

ARAÚJO, F. M. L. et al. **Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Ciências Humanas e Sociais**. Fortaleza: Expressão, 2009. (Fascículo 4. O Ensino de História).

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UnB, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Do plano ao mercado**. Washington: Banco Mundial, 1996. (Relatório sobre o desenvolvimento mundial).

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino: experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. Formação de Professores/as e Ensino de História: A Perspectiva Multicultural em Debate. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 59-74, jan./jun. 2006.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, T. N. de L. **História e ensino de História**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Tradução de Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KARNAL, L; (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOMBARDI, J. C. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional**. Campinas: UNICAMP, 2005. (Livro II. Estudo, Pensamento e Criação).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1986.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 143-162, set./ago. 1993.

NEVES, V. F. **Da sala de aula, para a sala de aula: aprender, ensinar história na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: UTP, 2006.

NIKITIUK, S. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C. A Educação escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos da Cultura**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.



PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção.** Campinas: Papyrus, 1993.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

REIS, C. E. dos. **História social e ensino.** Chapecó: Argos, 2001.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme - Revista Virtual de Humanidades**, Caiacó-RN, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004.

SAVIANI, D. Percorrendo os caminhos na educação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24 jan./fev./mar./abr. 2000.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-55.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade.** São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Questionário**

Nome:- \_\_\_\_\_ Idade:- \_\_\_\_\_  
Formação:- \_\_\_\_\_ Sexo:- \_\_\_\_\_  
Tempo de Experiência no magistério:- \_\_\_\_\_  
Tempo de serviço nesta Unidade Escolar:- \_\_\_\_\_  
Situação Funcional:- ( ) OFA ( ) Efetivo  
Série que atua:- \_\_\_\_\_

- 1- Quanto à sua formação inicial, os estudos aprendidos na universidade ou nos cursos de formação profissional foram suficientes para lhe dar o embasamento teórico/prático da sala de aula? Justifique.

---

---

---

- 2- Com base na sua formação responda:  
Sua formação lhe ajuda a ministrar as aulas de História? Por quê?

---

---

---

- 3- Qual a sua opinião sobre a manutenção do componente curricular de História nas 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental – Ciclo I? Explique.

---

---

---

- 4- Você acha importante o ensino de História nas séries finais do Ciclo I do Ensino Fundamental? Por quê?

---

---

---

- 5- Qual a concepção de História que norteia o seu trabalho? Explique.

---

---

---

- 6- Em sua opinião os alunos gostam de estudar o componente curricular de História? Por quê?

---

---

---

7- Quais são em sua opinião os atuais desafios para o professor PEB I que ministra as aulas de História?

---

---

---

8- O que você sugere para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no componente curricular de História?

---

---

---

9- Falando sobre as reuniões de H.T.P.C.:

- São muito importantes  
 São pouco importantes  
 Não têm importância alguma

Por quê?

---

---

---

10- As H.T.P.Cs. têm promovido momentos de formação continuada para o professor e para o desenvolvimento do ensino de História?

---

---

---

11- Há oferta de cursos de capacitação para o componente curricular de História para o professor PEB I por parte da Secretaria de Estado da Educação? Em caso positivo, foram significativos para a melhoria de sua prática docente? Justifique.

---

---

---

12- Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos no componente curricular de História ministrada pelo Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (P.C.O.P) de sua Diretoria de Ensino? Em caso positivo, os mesmos colaboraram para a melhoria de sua prática? Explique.

---

---

---

13- Para o planejamento de suas aulas e projetos de ensino é levado em consideração os PCNs? Justifique.

---

---

---

14- As propostas elencadas pelos PCNs para o ensino de História são conhecidas por você? Justifique positiva ou negativamente sua resposta.

---

---

15- Você utiliza fontes historiográficas em suas aulas? Caso utilize, quais são?

---

---

16- Qual a abordagem assumida para o desenvolvimento do conteúdo de história (conceituais, procedimentais e atitudinais)?

---

---

17- Qual a metodologia (procedimentos) utilizada nas aulas de História?

---

---

18- Quais são os recursos didáticos utilizados por você nas aulas de História?

---

---

19- Você faz uso do livro didático em suas aulas de História? Qual a importância desse material para você? Explique.

---

---

20- Qual a sistemática de avaliação desenvolvida na sua prática pedagógica?

---

---

21- Como é avaliado o conteúdo de História por você?

---

---

22- Elenque as maiores dificuldades apresentadas pelos seus alunos no componente curricular de História.

---

---

23- O ensino vivenciado dentro da sala de aula ministrado por você possibilita a formação de um novo cidadão consciente e crítico de sua realidade a partir do confronto com outras realidades históricas? Por quê?

---

---

---

## APÊNDICE B - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA – DOCÊNCIA

PROFESSOR: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

AÇÃO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Apresenta Plano de Aula.			
Demonstra domínio do tema a ser trabalhado.			
Proporciona a participação ativa dos alunos, estimulando o desenvolvimento do pensamento e atitudes.			
Comunica-se com precisão e clareza.			
Utiliza recursos didáticos adequadamente.			
Desenvolve o tema articulando com o conhecimento prévio do aluno.			
Estimula e reforça a participação dos alunos.			
Possibilita reflexão e análise do tema trabalhado através da problematização.			
Motiva, desafia, estimula, ajuda a estabelecer relações significativas com o objeto de conhecimento em diferente tempo/espço.			
Apresenta uma visão de conjunto do tema a ser trabalhado.			
Estimula a criticidade, a historicidade e a totalidade.			
Oportuniza, verifica e reconhece permanência e mudança ao longo do processo histórico.			
A metodologia adotada favorece o processo ensino e aprendizagem.			
Incentiva os alunos a participar, discutir e expressar suas ideias.			
Estimula os alunos a formar juízo crítico perante as situações abordadas.			
Utiliza fontes historiográficas.			
Faz uso do livro didático.			
Oportuniza e verifica a aplicação do conhecimento em outras situações.			

## **ANEXO**



**ANEXO A -**

**PLANO DE ENSINO - 2009**  
**COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA**  
**SÉRIE: 4ª SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I**

**1 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual para que possa estabelecer identidades e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida no âmbito familiar, no convívio na escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais.

Permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e perspectiva que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina história nacional e de outros lugares.

**2 – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS :****1º BIMESTRE:**

- ❖ Identificar os movimentos de população existentes no Brasil atual, fazendo um paralelo com o passado, localizando as áreas de maior migração (do Leste para o Oeste, do Nordeste para o Norte e do Sudeste para o Centro-oeste) e os fatos geram essa migração.
- ❖ Acontecimentos e datas.

**2º BIMESTRE:**

- ❖ Análise das zonas pioneiras do Brasil e dos conflitos gerados pela disputa de terra no presente, no passado e uma perspectiva no futuro;
- ❖ Acontecimentos e datas.

**3º BIMESTRE:**

- ❖ Identificação da questão indígena no permanente conflito cultural e territorial;
- ❖ Acontecimentos e datas.

**4º BIMESTRE:**

- ❖ Reconhecimentos do espaço brasileiro, identificando-se as sucessivas alterações na divisão político-administrativa territorial;
- ❖ Acontecimentos e datas.

### **3 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:**

- ❖ Leitura, compreensão e análise de mapas, gravuras e textos históricos;
- ❖ Interpretar, relacionar, comparar, observar, analisar e transferir conhecimentos;
- ❖ Articular a linguagem verbal e visual;
- ❖ Estabelecer relações temporais e espaciais em diferentes momentos históricos;

### **4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS):**

- ❖ Leituras e interpretações de textos referentes aos assuntos trabalhados;
- ❖ Aulas explicativas;
- ❖ Pesquisas e relatórios;
- ❖ Utilização de reportagens;
- ❖ Entrevistas;
- ❖ Levantamento de dados;
- ❖ Desenhos, colagens, utilização de mapas;
- ❖ Utilização do material constante do kit de história;

### **5 – PROCESSOS DE AVALIAÇÕES E RECUPERAÇÃO:**

A avaliação de processos de ensino é de aprendizagem, responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como objetivo principal o diagnóstico de situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa de escolaridade.

As atividades de reforços e recuperação serão realizados de forma contínua e paralela ao longo do período letivo e de forma intensiva nas férias escolares, sempre que houver necessidades de alunos com defasagem na aprendizagem.

### **6 – TEMAS TRANSVERSAIS:**

**ÉTICA** – Desenvolver atividades que valorizem o patrimônio sociocultural e respeitem a sócio-diversidade por ser um direito de todos os povos e indivíduos promovendo o fortalecimento da democracia.

**ORIENTAÇÃO SEXUAL** – Conhecer as relações entre as pessoas e os lugares onde vivem suas histórias, suas relações afetivas ou de parentesco, suas origens, como forma de conhecer fatores determinantes da cultura local.

**MEIO AMBIENTE** – Identificar a ação do homem e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos de modo empreender uma participação afetiva nas questões sócio-ambientais locais.

**SAÚDE** – Compreender que as melhorias na condição de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos ainda não são usufruídos por todos e precisam ser democratizados.

**PLURALIDADE CULTURAL** – Oferecer meios para que a criança possa compreender o que tem direitos a exercer a cidadania e que estes direitos engloba diversas dimensões, possibilitando a compreensão dos sentidos das organizações governamentais, inclusive as internacionais como a ONU (Organizações das Nações Unidas), criada com base na consciência mundial de interdependência mútua.