



UNIVALI

REGINA DAS GRAÇAS FIGUEREDO GODINHO DREHMER

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
reflexões sobre conceitos e metodologia**

ITAJAÍ (SC)

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPPEC
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

REGINA DAS GRAÇAS FIGUEREDO GODINHO DREHMER

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
reflexões sobre conceitos e metodologia**

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação – Linha de Pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Educação Superior. Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas de Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Amândia Maria de Borba

ITAJAÍ (SC)

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

D812e Drehmer, Regina das Graças Figueredo Godinho, 1973-
O ensino de história na educação básica [manuscrito] :
reflexões sobre conceitos e metodologia / Regina das Graças
Figueredo Godinho Drehmer. – Itajaí : [s.n.], 2008.
108f.

Bibliografia: p.91-94

Inclui apêndices.

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Programa de
Mestrado Acadêmico em Educação, 2008.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amândia Maria de Borba”.

1. História – estudo e ensino. 2. Educação de base (SC). 3.
História - Metodologia. I. Borba, Amândia Maria de. II. Título.

CDU: 372.893

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO
REGINA DAS GRAÇAS FIGUEREDO GODINHO DREHMER

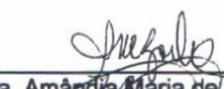
**“O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES
SOBRE CONCEITOS E METODOLOGIA”**

Dissertação avaliada e aprovada pela
Comissão Examinadora e referendada pelo
Colegiado do PMAE como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 18 de setembro de 2008.

Membros da Comissão:

Orientadora:



Dra. Amândia Maria de Borba

Membro Externo:



Dr. Adelar Heinsfeld

Membro representante do Colegiado:



Dra. Cássia Ferri

Dedico este trabalho àqueles professores de História, que assim como eu, lutam pela melhoria da qualidade do ensino, buscando conscientizar os alunos a lutarem por um mundo melhor, mais justo, mais humano, mais pacífico e ecologicamente sustentável.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI, pela contribuição para ampliar os meus conhecimentos.

Aos diretores das escolas pesquisadas, que gentilmente cederam o espaço escolar para a realização desta investigação.

Aos quatro professores, sujeitos da pesquisa, que se dispuseram de forma incondicional a participar deste trabalho.

A todos os alunos que tive até hoje, razão maior do meu desejo em me aperfeiçoar profissionalmente.

Às revisoras deste trabalho, Helvia, pela revisão gramatical e Eliziane, pela revisão metodológica.

À Professora Doutora Amândia Maria de Borba, pela sua sabedoria e perspicácia em extrair de mim o meu melhor, em termos de produção de conhecimento.

À Professora Doutora Cássia Ferri, pelo conhecimento que adquiri em termos de pesquisa e pelas contribuições brilhantes ao meu trabalho.

À Professora Doutora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, pela disponibilidade e excelente contribuição à pesquisa.

Ao Professor Doutor Adelar Heinsfeld, que na minha graduação foi fonte de minha admiração e grande responsável pelo desenvolvimento do gosto pela História. Agradeço também por ter aceito fazer parte da banca de avaliação do meu trabalho, emprestando excelentes contribuições à melhoria do mesmo.

À minha amiga Maristela, pela sua amizade durante as aulas.

À minha amiga Raquel, pelas horas de estudo juntas e outras mais, dispensadas a me ouvir, incentivar e animar.

Às minhas irmãs: Maria e Ana Maristela, que professoras como eu, adoram o que fazem e valorizam sobremaneira o conhecimento.

Ao meu irmão Sandro, pelos livros emprestados que me propiciaram divagar pela imaginação...

Ao meu pai, que apesar de não ter tido a oportunidade de completar o Ensino Fundamental, sempre se orgulha com as minhas conquistas.

E de uma maneira muito especial, agradeço à minha mãe, pela sua grande luta para que seus filhos estudassem e pudessem ter uma história diferente da sua. Infelizmente, ela já

partiu deste mundo, e não poderá compartilhar do desfecho de mais este capítulo, mas esteja onde estiver, eu sei que sempre vai estar em meu coração e nas minhas lembranças, sendo fonte de força e coragem para a continuidade da minha história.

Com muito carinho, agradeço também aos meus filhos: Giordana, Bruna e João Vítor, por terem compreendido tão bem os momentos de ausência em que “a mamãe tinha que estudar e fazer o seu trabalho”.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional à realização de mais essa etapa em meus estudos e pelo auxílio, cuidando dos nossos filhos para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho. Sem dúvida esse fator foi muito importante para a finalização do meu mestrado.

É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas.

René Rémond

RESUMO

Este trabalho, na linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Educação Superior, teve por objetivo analisar os conceitos que os professores da disciplina de História estão abordando em suas aulas e a metodologia utilizada para desenvolvê-los. A pesquisa foi realizada na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizando-se a metodologia descritivo-interpretativa. Os procedimentos para a coleta de dados foram os seguintes: análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Ensino Fundamental), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, projeto político-pedagógico das duas escolas pesquisadas (uma da rede estadual de ensino e a outra da rede particular) e plano de ensino de História dos quatro professores, sujeitos desta pesquisa; observação de dez aulas ministradas por cada professor e entrevista realizada individualmente. A categorização dos dados foi realizada após a leitura cuidadosa do material coletado, embasada na fundamentação teórica, delineando as seguintes categorias: concepção de história, conceito, conteúdo, metodologia e avaliação. As mesmas foram sistematizadas em quadros contendo as informações/opiniões coletadas durante a investigação e, em seguida, foi realizada a análise dos dados que indicam haver, nas escolas pesquisadas, um ensino de História caracterizado pelo repasse do conteúdo, organizado de forma linear, pouco contextualizado com a vida dos alunos. Os conceitos estruturadores da disciplina são abordados de forma superficial, e nem todos os que são indicados pelos referenciais curriculares são efetivamente desenvolvidos pelos professores. A metodologia utilizada na maioria das aulas se caracteriza pela aula expositiva e dialogada e a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores demonstra que há preocupação na verificação dos conteúdos trabalhados. Os resultados indicam a necessidade de revisão da disciplina de História com foco nos conceitos estruturadores da disciplina e na sua metodologia de ensino, integradas com o contexto sócio, político e cultural da vida do aluno.

Palavras-chave: Ensino de História. Conceitos. Metodologia.

ABSTRACT

The objective of this work, which is part of the line of research Policies for Basic Education and Higher Education, was to analyze the concepts addressed by History teachers in their classes, and the methods they use to teach this subject. The research uses a qualitative approach, with the descriptive–interpretative methodology. The data collection methods were as follows: documentary analysis of the National Curricular Parameters – PCNs (Elementary Education), Curricular Guidelines for Secondary Education – OCEM, Curricular Proposal for the State of Santa Catarina, the political-pedagogical plans of the two schools investigated (one in the state education network and the other private) and the teaching plans of four History teachers, the subjects of this research; and observation of ten classes given by each teacher and interviews, carried out individually with the teachers. The data were categorized based on a careful reading of the material gathered, supported by the theoretical framework. The following categories were outlined: perception of history, concept, content, methodology and evaluation. The categories were drawn up in tables showing the information/opinions gathered during the investigation, then the data were analyzed, indicating that in the schools investigated, History teaching is characterized by a transmission of content, organized in linear form, with little contextualization with the students' lives. The structural concepts of the subject are dealt with only superficially, and not all those recommended in the curricular parameters are effectively developed by the teachers. The methodology used in the majority of the classes is characterized by exposition and dialogue, and the learning assessment carried out by teachers demonstrates that there is a concern with verifying the subjects dealt with. The results indicate a need to review History as a subject, focusing on its structural concepts and the teaching methodology, in a way that is integrated with the social, political and cultural context of the students' lives.

Key words: History teaching. Concepts. Methodology.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Percepção dos professores pesquisados durante a entrevista	53
Quadro 2 – Categorias e sujeitos pesquisados	56
Quadro 3 – Categoria 1: concepção de História.....	58
Quadro 4 – Categoria 2: os conceitos estruturadores da disciplina de História.....	62
Quadro 5 – Categoria 3: os conteúdos	67
Quadro 6 – Categoria 4: a metodologia	73
Quadro 7 – Categoria 5: a avaliação	78

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 01 – Currículo Formal: Diretrizes e Conceitos dos Documentos Oficiais	96
APÊNDICE B – Quadro 02 – O Plano de Ensino de História: as opções dos professores	100
APÊNDICE C – Quadro 03 – Principais conceitos observados durante as aulas	102
APÊNDICE D – Quadro 04 – Outros conceitos	104
APÊNDICE E – Quadro 05 – Metodologia de Ensino.....	106
APÊNDICE F – Quadro 06 – Síntese das entrevistas	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	18
2.1 Estudos curriculares: fundamentos para o ensino de História.....	18
2.2 O conhecimento histórico	23
2.3 O ensino de História na Educação Básica: implicações.....	26
2.4 O ensino de História e as correntes historiográficas	28
2.5 O conhecimento histórico e as possibilidades de ensino e aprendizagem.....	32
2.6 O ensino de História: a investigação como metodologia.....	34
2.7 A base legal para o ensino de História: eixos referenciais.....	39
3 METODOLOGIA.....	45
3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	46
3.2 Procedimentos da pesquisa.....	49
3.2.1 Observação	49
3.2.2 Entrevista	50
3.2.3 Análise documental	53
3.3 Categorização dos dados.....	54
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	57
4.1 A concepção de História	57
4.2 Os conceitos estruturadores da disciplina	61
4.3 Os conteúdos.....	67
4.4 A metodologia.....	72
4.5 A avaliação.....	76
4.6 A percepção e o olhar dos professores: possibilidades e limitações no exercício da docência.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – SUGESTÕES PARA A REVISÃO DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	84
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorrem todos os dias e os alunos percebem essas mudanças no seu cotidiano e também pelos meios de comunicação, sejam na área da política, da economia, da tecnologia ou do meio-ambiente... enfim, eles têm o acesso a inúmeras informações. Schmidt (2005, p. 63) ressalta que “apesar do crescente aumento da informação e dos meios de difundi-la e gestioná-la, ocorre paralelamente um aumento da distância entre os que sabem e os que não sabem articulá-las, pensá-las, refleti-las”. Dessa forma, todo o ensino, mas de forma especial o de História, possui um papel fundamental para auxiliar os alunos a fazerem uma leitura crítica da realidade, ou seja, das informações que obtêm todos os dias.

Sendo assim, ensinar História neste novo milênio, em que o passado parece estar cada vez mais sendo destituído de importância pelas novas gerações, tornou-se um grande desafio. Pinski e Pinski (2005, p. 19) afirmam que “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”. Assim sendo, de nada adianta lutar contra o grande número de informações que todo dia “bombardeiam” os nossos alunos, mas procurar despertar neles o interesse pelo entendimento das questões que tornaram o presente como é, usando como ponto de partida a sua realidade, historicizando-a, comparando com outras realidades e sociedades em outros tempos e espaços.

É importante considerar que ensinar História consiste em fazer com que o aluno perceba-se como sujeito ativo do processo histórico, parte importante na sociedade e responsável pelos seus atos. Portanto, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 51) “ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula”. Dessa forma, o ensino dessa disciplina ao valorizar a realidade do aluno, estará “incluindo-o” na História, despertando o seu interesse, fazendo com que ele perceba os vários entrelaçamentos que a mesma possui.

No entanto, hoje, em muitas escolas, o ensino de História ainda se configura como há muitos anos atrás, tanto na rede particular, como na rede pública.

Atitudes conservadoras em relação à História e ao seu ensino podem ser encontradas tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino. Pela insistência na repetição dos mesmos conteúdos e formas de ensiná-los, consolidou-se um modelo escolar de História, difícil de ser superado (ROCHA, 2004, p. 52).

Sendo assim, o ensino de História, em muitos casos, não tem se configurado de modo a valorizar a realidade do aluno, focando a descrição dos fatos históricos relacionados aos conteúdos tradicionalmente estabelecidos, sem relacioná-lo com a sua vida. Percebe-se também, que não há aprofundamento nas questões históricas, pois o conteúdo é tratado de forma bastante superficial e sem a contextualização necessária para o seu entendimento. Além disso, alguns conceitos estruturadores da disciplina não são trabalhados, prejudicando a sua compreensão. A disciplina de História tem sido vista pelos alunos como algo distante de suas vidas e sem utilidade prática em estudá-la.

Por isso, discutir o ensino de História é uma tarefa importante no momento atual, em que atitudes conservadoras ainda se configuram, inviabilizando a prática de um ensino que permita o desenvolvimento de uma postura investigativa perante o conhecimento, além de impossibilitar o aperfeiçoamento de atitudes e valores necessários para o aluno exercer a cidadania.

Sendo assim, e de acordo com o contexto apresentado, surgiu o meu interesse em investigar os conceitos e a metodologia do ensino de História, uma vez que sou licenciada nessa área e leciono essa disciplina há quinze anos, atuando do 6º ao 9º ano¹ e no Ensino Médio.

Na minha prática profissional tenho questionado o porquê do desinteresse dos alunos em estudar História, o que justifica um aprofundamento nos estudos que realizei no Mestrado em Educação. Minha formação nessa área proporcionou fundamentos para minha compreensão sobre a História, *como uma ciência que estuda a vida das pessoas no tempo e no espaço. Busca compreender como elas se relacionavam, trabalhavam, moravam, transformavam o local onde moravam, seus costumes e leis... permitindo conhecer e comparar a vida de diferentes grupos humanos de épocas e territórios distintos, possibilitando o entendimento do mundo em que vivemos, e o respeito pelas diferenças.*

¹ Para garantir uma nomenclatura que seja comum às várias formas de organização do Ensino Fundamental (ciclos, séries ou outros) de acordo com o artigo 23 da LDB nº 9.394/96, o MEC (Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais), sugere a seguinte: Anos Iniciais: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano e Anos Finais: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. (BRASIL, 1994). O Plano da Educação Nacional – PNE e a determinação legal – Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental, prevê a implantação progressiva do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Os estados, municípios e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para realizá-la. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, para facilitar o entendimento dos processos históricos pelo aluno, é necessário abordar determinados conteúdos estruturadores da disciplina. Os conceitos abordados por mim, ao longo desses anos como professora de História foram história, tempo, espaço, cidadania, sujeito histórico, processo histórico, poder e cultura. Destes, os seis primeiros eram mais enfatizados e lembrados ao longo das aulas ministradas, porém, muitas vezes, esses conceitos foram abordados de forma superficial.

Sendo assim, as aulas ministradas por mim, em sua maioria eram expositivas e dialogadas, alternadas com trabalhos em grupo, principalmente aqueles em que os alunos deveriam elaborar um roteiro sobre o conteúdo estudado ou parte dele e dramatizá-lo. Além disso, realizava júri-simulado (ou algo parecido) em que a classe era dividida em duas partes, sendo que a primeira deveria defender uma determinada posição relacionada ao conteúdo: os senhores de escravos, por exemplo, e a segunda deveria posicionar-se contra, argumentando a respeito. Outras atividades também eram realizadas, como maquetes, história em quadrinhos e discussão a respeito de um filme assistido em sala de aula. Porém, havia aquelas relacionadas ao livro didático, que muitas vezes era utilizado. Nem sempre, ou melhor, poucas vezes a realidade dos alunos foi levada em conta, havendo apenas a preocupação em estar contextualizando ou procurando situações do presente que pudessem ser relacionadas ou comparadas com o conteúdo estudado.

No entanto, minhas observações ainda que empíricas, indicam mudanças de rumos no ensino de História, na minha e na de meus pares. Desenha-se assim, a problemática da pesquisa, que se refere à metodologia do ensino de História do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, que os professores desenvolvem para abordar os conceitos estruturantes da disciplina. Com base nesses fatos, surgiu a seguinte questão: “Que conceitos os professores da disciplina de História estão trabalhando nas aulas e qual a metodologia utilizada para desenvolvê-los?”

A presente pesquisa tem como objetivo geral **analisar os conceitos que os professores da disciplina de História estão abordando nas aulas e a metodologia utilizada para desenvolvê-los.**

A partir deste objetivo, identificam-se os objetivos específicos que esta pesquisa pretende alcançar:

- Analisar a metodologia desenvolvida pelos professores no ensino de História, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

- Identificar os conceitos estruturantes da disciplina abordados pelos professores no ensino de História para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Apresentar sugestões para a revisão do currículo da disciplina de História com foco na metodologia.

Para a realização da investigação, optou-se pela abordagem qualitativa por atender a necessidade de compreender e aprofundar os conhecimentos relacionados a um determinado contexto ou situação. Dessa forma, esta abordagem fundamenta a metodologia descritivo-interpretativa dos dados e é indicada para a realização de estudos na educação, principalmente nas unidades escolares.

A investigação foi desenvolvida em duas escolas: uma da rede pública estadual de ensino e outra da rede particular, sendo ambas localizadas no município de Itajaí, Santa Catarina. Os sujeitos escolhidos para a realização da investigação foram quatro professores da disciplina de História, dois de cada instituição, que trabalham do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Os procedimentos para a coleta de dados foram: a análise documental do plano de ensino dos professores, do Projeto Político-pedagógico das escolas, e das seguintes diretrizes curriculares: PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; observação de quarenta aulas ministradas pelos quatro professores, sujeitos desta pesquisa e entrevistas realizadas com cada um dos professores pesquisados. Estas fontes documentais proporcionaram a identificação das diretrizes para o ensino de História: a concepção, os conceitos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, depois da coleta dos dados, realizou-se a sua categorização em quadros e a sua posterior análise, confrontando a ação dos professores, o que eles registraram em seus planos de ensino e o que afirmaram na entrevista. Além disso, a análise comparativa se ampliou com a contribuição de outros dados contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, nos PCNs, nas OCEM e no projeto político-pedagógico das escolas.

No que tange à organização da pesquisa, a mesma conta com o capítulo 2, dedicado aos referenciais teóricos, onde é desenvolvida a fundamentação do trabalho, destacando estudos curriculares como fundamentos para o ensino de História, o conhecimento histórico, as implicações do ensino de História na Educação Básica, as correntes historiográficas, as

possibilidades de ensino e aprendizagem da disciplina, a investigação como uma metodologia eficiente para tornar a aprendizagem significativa para o aluno e os eixos referenciais para o ensino de História.

No capítulo 3 é apresentada e descrita a metodologia na qual a pesquisa se pautou para desenvolver a investigação e no capítulo 4, é realizada a análise dos dados referentes às diretrizes estabelecidas para o ensino de História, a percepção e o olhar dos professores diante das possibilidades e limitações encontradas pelo exercício da docência. No quinto capítulo, além das considerações finais que apresentam os resultados obtidos com esta investigação, apresenta sugestões para a revisão do currículo da disciplina de História.

Sendo assim, a realização dessa pesquisa nesta área do conhecimento mostra-se relevante pela necessidade de analisar o atual ensino de História, confrontando-o com a produção bibliográfica existente na área, buscando oferecer subsídios que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino desta disciplina.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Estudos curriculares: fundamentos para o ensino de História

O currículo é o meio no qual são especificados os conteúdos historicamente construídos pela humanidade, aplicáveis nas escolas, sem o qual é impossível o fazer pedagógico. Por meio dele são apresentadas as escolhas, os interesses e a ideologia de quem o elaborou e de quem o aplica nas unidades escolares. Essa é apenas uma entre tantas definições dadas ao currículo, uma vez que este, como campo de estudo, é recente, e há muitas discussões a respeito.

Entretanto, há vários estudiosos de currículo que levam em consideração as diversas maneiras de pensá-lo, e por esse motivo, procuram defini-lo. Para Pacheco (1996, p. 20), o currículo

define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Portanto, sob essa perspectiva, o currículo é algo realizado na coletividade, e envolve todos aqueles que fazem parte do processo escolar. Já de acordo com Sacristán (2000, p. 36, grifo do autor), o currículo tem um significado amplo, e pode ser definido como “*o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*”. Ainda segundo Sacristán (2000, p. 102), “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”. Ao mesmo tempo em que o currículo tem o poder de configurar um espaço escolar e tudo o que nele estiver implicado, o mesmo configura o currículo, de acordo com as situações que ali se interpõem.

O currículo se constrói desde o momento em que é pensado, configurado, colocado em ação e no qual, as práticas pedagógicas são realizadas. Essa construção ocorre até mesmo na avaliação, na qual se verifica o resultado das intervenções que nele ocorreram.

O currículo se desenvolve em momentos distintos. De acordo com Sacristán (2000, p. 104), há “seis momentos, níveis ou fases no processo de desenvolvimento” do currículo:

a) O currículo prescrito – O sistema educativo está sempre submetido a algum tipo de regulação, principalmente a escolaridade obrigatória, devido a sua importância e abrangência social, fazendo com que haja algum tipo de prescrição ou orientação sobre o seu conteúdo.

Sendo assim, a política curricular é um campo específico que ordena de forma decisiva a educação, e conseqüentemente, de uma maneira menos acentuada, as ações dos professores e alunos. Além disso, ela determina a seleção dos conteúdos, influenciando assim, no sistema escolar e na distribuição do conhecimento. Essa ordenação, é um meio através do qual o Estado intervêm na organização da sociedade, seja influenciando na cultura das pessoas como também na economia.

A prescrição de diretrizes curriculares e de conteúdos mínimos comuns para a educação básica de um país, “na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Sendo assim, essa idéia de um mesmo currículo a todos os alunos, tem como premissa garantir igualdade para todos, independentemente de sua classe social.

No caso do Brasil, de dimensões territoriais gigantescas, são grandes também, as diferenças culturais e econômicas de sua população. Entretanto, o currículo é igual para todas as regiões, definindo as aprendizagens para os alunos. De acordo com Sacristán (2000, p. 111) essa prescrição “implica a expressão de um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida”. Nesse sentido, a prescrição dos conteúdos mínimos curriculares pode garantir que a parcela menos favorecida da população também tenha acesso a uma quantidade razoável de conhecimento, para que possa ter condições de competir de uma forma menos desigual com o restante da população.

Nesse sentido, a prescrição acontece nos mais variados aspectos escolares: nos conteúdos, na avaliação, nos materiais didáticos, no espaço escolar, no funcionamento da escola etc. e pode ser concretizada em diferentes graus, podendo se apresentar como um auxílio aos professores quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Entretanto, de acordo com Sacristán (2000, p. 115), “a administração pode e deve regular o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo”, restando aos professores autonomia para

tomar decisões que melhor se adaptem às especificidades do local em que trabalham. Nesse sentido, o mesmo autor (2000, p. 118) ressalta que

o currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas.

Por outro lado, a prescrição e a determinação dos conteúdos mínimos, é uma forma da administração educacional sugerir referenciais a fim de que possa controlar a qualidade da educação e todo o sistema educativo, seja por meio de avaliações externas ou de inspeções. Sendo assim, as formas de ensino e conteúdo regulados constituem o currículo prescrito, que é um importante condicionante por meio do qual, os professores e as escolas podem se desenvolver sem deixar de lado a autonomia, princípio importante para o desenvolvimento da democracia na escola.

b) Currículo apresentado aos professores – Diferentes instâncias traduzem para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Porém, as prescrições são insuficientes para orientar a atividade educativa nas aulas e o nível de formação dos professores. Além disso, as condições de trabalho dificultam a organização e a prática a partir do que prescreve o currículo. Um meio utilizado para facilitar o trabalho do professor nesse sentido é o livro didático, por exemplo.

c) O currículo moldado pelos professores – O currículo é algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo do seu desenvolvimento. Portanto, é preciso ver o docente não como um mero aplicador do currículo, mas como um agente ativo, que “intervém na configuração dos significados das propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

d) O currículo em ação – A ação é o momento que o currículo é colocado em prática, pois é por meio dela que toda finalidade, todo conceito, todo plano se torna realidade, manifestando-se e adquirindo significado e importância, independentemente do que fora declarado inicialmente. É aqui que se percebe a ação pedagógica, tornando possível “notar o significado real do que são as propostas curriculares”. A forma como a prática é estruturada depende de vários determinantes, justificados “em parâmetros institucionais, organizativos, tradições

metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

e) O currículo realizado – A prática produz efeitos variados e complexos, como afetivo, cognitivo, moral, social etc., que, por vezes, são percebidos com demora e que, por esse motivo, ficam ocultos, refletindo-se em aprendizagem dos alunos e afetam também os professores no que diz respeito à socialização profissional, projetando-se no ambiente familiar, social etc.

f) O currículo avaliado – Pressões externas diversas (culturais, ideológicas etc.) fazem com que os professores ressaltem aspectos coerentes ou incoerentes do currículo, conferindo critérios que direcionam a prática de ensino do professor e a aprendizagem dos alunos. Desde cedo, os alunos percebem que as atividades e os resultados são valorizados. Esse currículo, atravessado pelos procedimentos de avaliação é, por fim, o currículo mais valorizado, pois se revela como a concretização última do seu significado para os professores, levando os alunos a perceberem os critérios que determinam sua avaliação.

Nesse sentido, é importante considerar que, no caso da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais são um grande exemplo de currículo prescrito, e um dos seus objetivos é o de orientar conteúdos mínimos para a Educação Básica. No que diz respeito à disciplina de História, o seu ensino “envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico” (BRASIL, 1997, p. 33), realizando reflexões no nível pedagógico e construindo uma identidade social pelos alunos, relacionada à realidade em que estão inseridos.

É um ensino que deve realizar uma mediação entre o que aconteceu e foi produzido historicamente e o que é trabalhado em sala de aula, contextualizado com a realidade e a vivência do aluno, a fim de possibilitar uma reflexão crítica a respeito de tudo que o cerca e se refere à sua vida.

No entanto, o professor de História se depara com uma grande quantidade de conteúdos, pois a História da humanidade é longa, além de sua simultaneidade nas diversas regiões do planeta. Cabe a ele selecionar esses conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do ano letivo e as necessidades do aluno e do contexto em que vive. Além disso, é importante que o

professor esclareça, à sua classe, a importância da apropriação dos conhecimentos históricos de forma crítica, e relacioná-los com mais de uma fonte bibliográfica, a fim de que o aluno perceba que os historiadores se utilizam de métodos diferenciados e que, portanto pode haver várias versões para um mesmo fato histórico.

Os conceitos podem ser o ponto de partida para a seleção dos conteúdos. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “os conceitos estruturadores da História, além de expressarem o arcabouço da prática da tradição historiográfica, são os pontos nucleares a partir dos quais se definem as habilidades e as competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino da História” (BRASIL, 2006, p. 80).

Outra forma de seleção de conteúdos pode estar relacionada ao momento histórico que se vive, podendo partir de problemáticas atuais. Além disso, muitas vezes sua escolha fica determinada a uma esfera maior, que são as Secretarias de Educação e a comunidade escolar por meio do projeto político-pedagógico. Apesar dessas instâncias que interferem na escolha dos conteúdos, cabe ao professor selecionar aqueles que venham ao encontro das necessidades reais de aprendizagem de seus alunos.

A metodologia a ser escolhida para trabalhar os conteúdos é de suma importância, podendo comprometer o seu entendimento se for aplicada de forma inadequada. Além disso, ao planejá-la, é necessária a mobilização das habilidades imprescindíveis para trabalhar os conceitos. Segundo a literatura, atividades que façam o aluno buscar soluções para os problemas, utilizar frequentemente a pesquisa, e contextualizar os temas trabalhados são algumas alternativas produtivas, pois fazem com que o aluno perceba o significado do que está estudando, por meio da utilização de instrumentos que promovam a análise, a mobilização dos conceitos e as habilidades. No desenvolvimento do currículo, um conjunto de conhecimentos, valores e princípios é veiculado, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, moral, afetivo etc. dos alunos, ou seja: na sua maneira de pensar, ver e se ver no mundo.

A fim de que possa verificar o que o aluno aprendeu, o professor realiza a avaliação mediante determinados critérios. Por meio dela, o professor poderá conhecer o nível de aprendizagem dos seus alunos e tomar decisões em benefício da mesma.

Nessa perspectiva, é importante uma revisão sistemática da prática do currículo de História para que o ensino dessa disciplina se torne atrativo e interessante para os alunos, a fim de que possam perceber a relevância dela para o seu crescimento pessoal e social. A

integração do ensino de História com as outras disciplinas também precisa ser pensada pois, muitas vezes, a disciplina de História sozinha não dá conta de explicar um determinado acontecimento, e por isso, se faz necessário buscar as respostas em outras áreas do conhecimento. O contrário também acontece, num movimento interdisciplinar. Porém, essa integração não é tarefa fácil e exige um aprofundamento na área, além de um método comum a todas as disciplinas. Independentemente das dificuldades, as informações fazem parte do currículo escolar e exigem explicações cada vez mais complexas. A integração do ensino poderá ser uma solução para tornar o ensino da disciplina de História mais interessante.

2.2 O conhecimento histórico

A História procura explicar as relações humanas, as diferenças e as semelhanças, e seus embates, como as rupturas marcadas pelas regularidades ou uniformidades resultantes das ações sociais. O primeiro objetivo do conhecimento histórico é possibilitar a compreensão dos sujeitos e dos processos históricos e revelar as relações entre diferentes grupos humanos em tempos e espaços diversos. Neste sentido, a História busca compreender a problematização da sociedade, permitindo a investigação para identificar as relações sociais de grupos de diferentes espaços: locais, regionais, nacionais e mundiais. Além disso, permite a comparação entre problemáticas atuais e de outros tempos, contribuindo aos estudiosos uma visão crítica da realidade em que se vive.

A História foi e é construída por muitas pessoas, que de uma forma ou de outra, auxiliaram na tecitura de suas tramas. Portanto, a História não é o resultado apenas das ações de poucas pessoas, mas do esforço de muita gente anônima que direta ou indiretamente, foi tão importante quanto aquelas que têm seus nomes reconhecidos e, por muitas vezes, lembrados. Por isso, é importante que o ensino de História possibilite ao aluno o entendimento de que todas as pessoas fazem a História, inclusive ele. De acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 125):

[...] um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua História individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a História.

Nesse sentido, há a possibilidade educativa da disciplina de História, que pode exercer um papel muito importante na formação do homem que vive em uma sociedade de muitos contrastes e muitas desigualdades. A esse respeito, Fonseca (2003, p. 89) ressalta que devemos pensar a História como “disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”.

Nesse caso, ao fazermos a pergunta: Por que ensinar História no Ensino Fundamental e Médio? Cabrini (2000, p. 36) responde que isto é importante:

para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a História produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico.

Estudos de Cruz (2004) têm demonstrado que o ensino da referida disciplina, em muitas escolas, pouco tem contribuído para desenvolver, nos alunos, o sentimento de pertencimento à história, fazendo com que eles não se sintam parte dela, pois o que é ensinado pertence a um passado distante, possuindo personagens centrais que praticamente a fizeram sozinhos. Além disso, há atualmente, a diminuição do sentido histórico nos jovens, enfatizado por Bodei (2001, p. 72) que afirma que:

é necessário acrescentar, hoje, a percepção difusa da *diminuição do sentido histórico* que estaria desaparecendo nos jovens, na geração do *no future* e do *now*, aquela cujo horizonte estaria restrito somente ao presente. A responsabilidade de tal embotamento vem amiúde atribuída aos meios de comunicação de massa, os quais, vinculando os indivíduos à imediatez do ‘tempo real’, despejam sobre as suas distraídas consciências um fluxo já ingestível e indigerível de informações sobre os acontecimentos que ocorrem quotidianamente no mundo e que ninguém está agora em condição de questionar a sua veracidade.

Diante desta situação, na qual os jovens recebem uma quantidade muito grande de informações, o que impossibilita que haja tempo para questioná-las e para compreendê-las, o papel da escola poderia ser o de possibilitar momentos de reflexão a respeito das informações e situações presentes, contextualizando-as com o passado da humanidade. Talvez dessa forma, o interesse do jovem pelo passado possa ter significados importantes para a sua vida, condição fundamental para o ensino de História. Hobsbawm (1995, p. 13) também alerta para esse fato, afirmando que:

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

Assim, o trabalho dos historiadores mostra-se cada vez mais importante, pois a sua função consiste em lembrar e conservar o que as pessoas esquecem, e como o interesse pelo passado parece estar se desvanecendo nos jovens, o ensino de História torna-se cada vez mais necessário e importante, pois as informações sobre “o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola, [entre outras], levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania”. (BEZERRA, 2005, p. 47).

Os objetivos fundamentais do ensino de História, de acordo com Bezerra (2005) são: (a) sentir-se como sujeito fundamental no processo de construção da História; (b) respeito às diferenças políticas, culturais, religiosas e étnicas; (c) busca individual e coletiva de possíveis soluções para os problemas encontrados na comunidade; (d) atuação contra as injustiças de forma consciente; (e) aprender a dar valor ao patrimônio sociocultural; (f) valorização dos direitos inerentes à cidadania, buscando a efetivação da democracia; principalmente por fazer frente a essa “cultura do presente”, em que somente o que interessa é o momento atual, sem a realização de interrogações, ou reflexões.

Para desenvolver nos alunos, o interesse pelo passado, Dmitruk (1998, p. 69) sugere que se comece “resgatando a experiência individual de alunos e professores, amarrando o individual com o social”. Ao se trabalhar com a memória dos familiares, pode-se fazer um resgate da identidade, além da valorização de outras identidades e outras memórias em diferentes espaços, podendo este, ser o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula. Começa-se pelo individual, depois parte-se para o grupal, buscando perceber a conexão existente (política, econômica, social, cultural) entre os primeiros e o mundo e entre os primeiros e o passado. Além disso, nesta perspectiva, os “excluídos” da história oficial, passarão a dar visibilidade à sua própria história e daqueles que o cercam, para perceber o entrelaçamento entre as diferentes histórias. Portanto, é a realização do resgate da história da população, que poucas vezes é lembrada e pouco tem a sua história valorizada.

Ainda de acordo com essa perspectiva, é necessário que o ensino de História desenvolva uma postura indagativa nos alunos, para proporcionar questionamentos a respeito de como se constituíram determinados fatos históricos, a favor de quais interesses, e tantas outras questões que poderão surgir. Um ensino diferente em relação ao ato de conhecer e as idéias cristalizadas, voltado à indagação e à construção do conhecimento, buscando integrar teoria e prática, ensino e pesquisa. Segundo Dmitruk (1998, p. 68), o ensino de História,

apresenta-se como um processo de mão-dupla que, tanto exige uma mudança de abordagem radical em relação às formas tradicionais de ensinar, como nas formas de aprender. Pois, nessa empreitada, muitos professores defrontam-se com o desafio de superar a apatia e o desinteresse dos alunos pela História e a resistência em tornar-se sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O desinteresse pelas aulas de História, pode estar relacionado à forma em que o conteúdo é apresentado. Silva (1985, p. 67) salienta que “a maioria de nossos estudantes não compreende a história que estuda e nem as suas finalidades”. O aluno não vê sentido em estudar História, pois percebe uma distância muito grande entre o que estuda e a realidade em que vive (o que ele vê, lê, assiste, ouve, acessa a Internet, o local onde mora etc.). Portanto, pode-se iniciar o estudo de História a partir de questões vivenciadas pelo aluno, resgatando-as e refletindo historicamente sobre as mesmas.

2.3 O ensino de História na Educação Básica: implicações

Hoje, nas escolas, de acordo com Toledo (2000, p. 83), “configura-se ainda um ensino cuja abordagem dominante, permanece sendo aquela que privilegia os fatos e a memorização de conteúdos linearmente estabelecidos”. Esse ensino caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mostrando-os como a única verdade existente, sem deixar margem para o aluno refletir, buscar e produzir o seu próprio conhecimento. Além disso, a sua realidade é desvalorizada e os conteúdos trabalhados, por vezes, são fragmentados, o que impossibilita uma visão crítica da sociedade, passando a aceitá-la como a única possível. Trata-se de uma história que tem uma idéia de progresso como algo que fatalmente acontece, mas que é global e positivo, tendo como principal característica, a exclusão: “sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos” (FONSECA, 2003, p. 90). Dessa forma, a história tem um início, um meio e um fim definidos e não há nada que mude essa seqüência.

A história ensinada a partir de fatos fragmentados, não permite o entendimento do todo, dando a impressão de que um fato começa, se desenvolve e termina, impossibilitando ao aluno perceber, que em outros lugares, a história também acontece: havendo a chamada simultaneidade. Além disso, há o tempo da duração, que não é o mesmo, em todos os espaços. Por exemplo: a escravidão não começou ao mesmo tempo em todos os lugares em que ocorreu e nem apresentou as mesmas características.

Desconsiderar a história do aluno é desconsiderá-lo. Ele não vê sentido em estudar História, pois está distante da sua vida, desconectada do seu presente e do que conhece. Silva (1985, p. 19) considera que:

o interesse dos alunos pelo que lhes aparece como uma História mais imediata é olímpicamente desprezado em nome de uma reflexão mais aprofundada sobre o tempo histórico que muito freqüentemente dissimula a recusa de um compromisso frente à História vivida ou um fascínio pelo que se considera ‘pronto’ e ‘acabado’ – e, para tanto, quanto mais ‘afastado no tempo’, melhor.

Pode ser um dos motivos pelo desinteresse dos alunos em estudar História, a distância que ele percebe entre o que estuda e a realidade em que vive. Munhoz (1985, p. 67) afirma que:

a maioria de nossos estudantes não compreende a história que estuda e nem as suas finalidades. Talvez resida aí um dos principais motivos do constante desinteresse pelo estudo da História, pelo estudante de 1º e 2º graus. Acreditamos que esse desinteresse seja somente ao que concerne à História ensinada em nossas escolas.

Esta abordagem no ensino da História, distante em tempo e espaço, parece ao aluno, que nada tem a ver com a sua vida. Nesse sentido, Cabrini (2000, p. 34) salienta que:

geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos já cristalizados no ensino da história e que parecem muito distantes da realidade imediata por eles vivida. [...] os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. No entanto, é uma história acabada, ‘verdadeira’, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentada aos alunos. Não parece necessitar que eles a repensem: é aceitá-la e consumi-la, quem sabe para quê?... esse é o ensino da história que prevalece hoje nas escolas de 1º e 2º graus.

A posição do autor indica as dificuldades da escola em abordar conteúdos que não façam parte dos conteúdos de História, isto é do “currículo oficial”, o que contribui para a formação de alunos sem condições de questionar outras alternativas de conteúdo. Dessa forma, Cabrini (2000), ao aprofundar esta questão, reconhece que há avanços, ainda que pontuais e raros. Os professores já desenvolvem metodologias alternativas para as aulas expositivas como idas a museus, bibliotecas, arquivos públicos, mas ainda referente ao conteúdo tradicional. “É o famoso divórcio entre a escola e a vida” (CABRINI, 2000, p. 34).

Entretanto, ainda que continue o referido ensino, em grande parte das escolas, é possível perceber algumas tentativas para melhorar ou até mesmo transformá-lo, por meio de diferentes caminhos e práticas para ampliar o campo da história ensinada. Segundo Fonseca (2003, p. 96):

a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz.

2.4 O ensino de História e as correntes historiográficas

Várias são as concepções de história existentes. De acordo com Bittencout (2004), para que se consiga uma aprendizagem eficiente, é importante que os professores acompanhem e conheçam as principais inclinações da produção historiográfica, pois será fundamentando-se em uma concepção de história, que se poderão adquirir critérios e garantir uma aprendizagem coerente e eficaz.

De acordo com Fonseca (2003), ao contrário do que acontece nas universidades, as escolas transmitem uma ou outra leitura historiográfica, ensinando de forma superficial e fragmentada, apenas uma versão da História como a única existente e verdadeira. As diferentes formas de abordagem do ensino dessa disciplina estão relacionadas às tendências historiográficas pelas quais podemos compreender e analisar a história.

Sendo assim, a História Social tem como principal fonte de preocupação “a explicação global dos fatos humanos, nas suas dimensões culturais, econômicas, políticas, etc.” (DMITRUK, 1998, p. 51). Até a metade do século XIX, a expressão “História Social”, de acordo com Hobsbawn (1972 *apud* CASTRO, 1997), foi utilizada ligada principalmente a três acepções diferentes: história social sujeitada a uma abordagem culturalista, enfatizando as tradições e os costumes nacionais, geralmente ligada ao pensamento conservador, com produção realizada à margem das posições mais prestigiadas dos historiadores. Na Inglaterra, devido ao movimento operário e à ampliação das idéias socialistas, desenvolveu-se uma história social do trabalho e do movimento socialista, em que a ação política coletiva tornou-se seu objeto principal; e a história econômica e social, que desde a década de 1930, desenvolvia-se sob a influência dos Annales, com maior destaque à história econômica, mas abordando as diferenciações e hierarquias sociais.

Foi somente nas décadas de 1950 e 1960 que a História Social se constituiu como especialidade: “a História Social em sentido restrito surgiria, assim, como abordagem que

buscava formular problemas históricos específicos quanto ao comportamento e às relações entre os diversos grupos sociais” (CASTRO, 1997, p. 48). Já nas décadas de 1960 e 1970, a História Social, assim como toda a historiografia, esteve fortemente marcada no que tange à metodologia, devido a um grande aprimoramento dos métodos quantitativos para analisar as fontes históricas.

Atualmente, a História Social “mantém, entretanto, seu nexó básico de constituição, enquanto forma de abordagem que prioriza a experiência humana e os processos de diferenciação e individuação dos comportamentos e identidades coletivos – *sociais* – na explicação histórica” (CASTRO, 1997, p. 54). Além disso, investiga como se desenvolvem os meios de controle, dominação e exploração de grupos de pessoas sobre outros e em que relações acontecem, se sociais, políticas, econômicas ou outras.

A História Cultural se apresenta como mais uma das tendências historiográficas. Foi somente no final da década de 1960 que as mentalidades passaram a fazer parte da historiografia francesa, passando a ocorrer a mudança de inquietações que possuíam uma “base socioeconômica ou da vida material para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações” (VAINFAS, 1997, p. 136).

Foi durante a década de 1970 que a história das mentalidades, disciplina puramente francesa, tentou se firmar como uma disciplina ou campo específico do conhecimento histórico. Desde o início foi contestada e alvo de críticas

quer por afastar-se da tradição dos *Annales*, quer por dela herdar os defeitos. Criticada por ser ‘demasiadamente antropológica’, ao privilegiar a estagnação das estruturas na longa duração, ou condenada pelo contrário, [...]. Acusada de ser pretensiosamente ‘nova’, seja por instaurar modismos tão atraentes quanto passageiros, seja por reeditar o antigo estilo historizante de fazer história, o factualismo, a narrativa memorialista etc (VAINFAS, 1997, p. 128).

Os temas abordados pela história das mentalidades giram em torno do cotidiano e as representações, os modos de comer, vestir, beijar; a morte; os homossexuais; a família; a crianças; o corpo etc. “Microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social. Quanto ao estilo, costuma-se realçar seu apego à narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante” (VAINFAS, 1997, p. 137). Além disso, e da sua vocação interdisciplinar, a história das mentalidades preocupa-se com a quantificação e a abrangência documental, mas esta não é uma regra universal que todos os historiadores deverão seguir.

Apesar de ter conquistado espaço importante nos centros de produção historiográfica, de acordo com Vainfas (1997, p. 144), “o mesmo não se pode dizer da disciplina ou do

próprio conceito de mentalidades, vítimas de um desgaste quase irreversível em face das inúmeras críticas que se lhes moveram”. Dessa forma, a história das mentalidades refugiou-se na História Cultural, que atualmente é conhecida como Nova História Cultural, que procura unir a macro-história com a micro-história e expandiu-se em escala mundial. De acordo com Bittencourt (2004, p. 149),

Essa tendência renovou a história das mentalidades e, sobretudo, a ‘velha história das idéias’, inserindo-as em uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as idéias e confrontos de idéias de todos os grupos sociais.

Ao agir dessa forma, a história das mentalidades procurou “defender a legitimidade do estudo do ‘mental’ sem abrir mão da própria história como disciplina ou ciência específica [...] e buscando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades dos anos 70”. (VAINFAS, 1997, p. 148). As suas preocupações giraram em torno de resgatar o papel dos conflitos sociais, das classes sociais e da estratificação. Além disso, continuou a ser uma história plural, apresentando vários caminhos para a pesquisa histórica, chegando somente em meados da década de 1980, na historiografia brasileira,.

A História do tempo presente é uma tendência historiográfica que se dedica ao que acontece mais recentemente. Vários historiadores têm se dedicado a ela. No entanto, essa história possui algumas exigências conceituais e metodológicas para que não fique superficial na sua análise. Um ponto importante é situar

essa história dentro do conceito de contemporâneo e situar sua periodização. Com base no conceito de *longa duração*, pode-se perceber que a história do presente tem outras escalas de tempo e espaço. No que se refere ao tempo, a concepção de contemporâneo está associada a uma temporalidade de mudanças aceleradas, e, no que se refere ao espaço, trata-se de pensar em uma história mundial. (BITTENCOURT, 2004, p. 153).

Muitos historiadores rejeitam essa história, pois afirmam que no momento em que os fatos acontecem, quem os analisa é envolvido emocionalmente e, por esse motivo, é difícil apreendê-los objetivamente. Entretanto, para quem a defende, um ponto importante é a maneira com que refaz a história política, sem centrar apenas nas ações institucionais do estado-nação, bem diferente das demais correntes historiográficas anteriores (BITTENCOURT, 2004).

Com relação à História Econômica, de acordo com Frago e Florentino (1997), está havendo cada vez mais o abandono da pesquisa e da reflexão nessa área. Eles indagam se isto

está ocorrendo devido ao interesse cada vez maior por outros campos do saber historiográfico. Segundo os mesmos autores (1997, p. 36) “a história econômica agoniza” e várias são as razões pelas quais houve o enfraquecimento dessa História e uma delas merece destaque: após o fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos cresceu rapidamente e a economia socialista conseguiu se afirmar. Ao mesmo tempo, estava havendo pobreza e lutas por libertação nacional de vários territórios, movimentando políticos e estudiosos, por meio de temas como dependência econômica, industrialização acelerada etc. Não obstante, a vontade de realizar mudanças globais era grande, sendo que o ponto para iniciá-las era o campo econômico-social (FRAGOSO; FLORENTINO, 1997).

Sendo assim, a teoria econômica se firmou, e passou a haver um grande crescimento da história econômica nas décadas de 1960 e 1970, causado pelos economistas que foram os responsáveis em desencadear a criação de departamentos e institutos, sem qualquer ligação com departamentos de história. De acordo com Fragoso e Florentino (1997, p. 37) essa foi uma situação contraditória, pois,

ao invés de criar uma identidade específica para a reflexão sobre as estruturas e conjunturas, ela acabou por abrir campo para isolar esta última. Em outras palavras, da separação institucional derivaram em cadeia, o isolamento intelectual, a fragilização e, por fim, a marginalização de um ainda muito fértil campo de investigações.

Já no Brasil, não houve a separação entre os institutos de História e de História Econômica, e o apogeu desta última, ocorreu com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil. As áreas que foram impulsionadas foram aquelas em que se desenvolveram os seguintes estudos: demografia, história empresarial, mercado interno, comércio exterior etc.

Pode-se dizer que a História Política Tradicional iniciou-se com os gregos. Foi a partir deles que se originou uma determinada concepção de história na qual eram narrados acontecimentos em que se destacavam certas ações (heróicas) humanas. Dessa forma,

a cidade-estado, os impérios, as monarquias, ou, num plano mais abstrato, a República e/ou Estado, foram os centros ou núcleos que polarizaram as narrativas históricas, e, nestas, o papel dos políticos e/ou homens de estado, as teorias filosóficas, jurídicas e teológicas acerca das origens, instituições e fins da República. Surgiu e consolidou-se assim, ao longo de muitos séculos, a ‘história dos historiadores’ ou, apenas, a história. Bem mais tarde, esta história foi identificada como um tipo de história: *a história política tradicional*. (FALCON, 1997, p. 62, grifo do autor).

Apesar da visão institucionalizada e centralizada do poder, a História Política Tradicional foi, aos poucos, determinando princípios, métodos, temas e objetos. Estreitamente ligada ao poder, essa história, se reservou o direito de preservar a memória dos acontecimentos e o fez durante séculos. Entretanto, no período de 1945 a 1968/70, essa história conheceu a sua crise final, sendo alvo de várias correntes metodológicas: Marxismo, Annales, Quantitativismo, Estruturalismo e outras. Todas elas confluíram no sentido de desqualificar qualquer pretensão científica que pudesse existir em relação à história política tradicional.

Foi a partir de 1968/70 que houve a progressiva constituição da nova história política que aproveitou o auxílio recebido do “movimento historiográfico mais geral, que contava com alguns profissionais que propunham abertamente uma redefinição válida para a história em geral, em termos de entendê-la como ciência social histórica do passado” (FALCON, 1997, p. 75) como a terceira geração dos Annales, as novas correntes marxistas e outras para efetivar-se como tal. Apesar disso, ela ainda continua em processo de construção, buscando a formação de uma “história política realmente *nova*” (FALCON, 1997, p. 78, grifo do autor). Dessa forma, as temáticas possíveis à nova história política são os sistemas políticos (funcionários e estruturas institucionais), a dinâmica política (evolução dos regimes, reformas, revoluções), agentes políticos (massas e elites), o comportamento eleitoral das massas, instituições políticas e burocráticas, dentre outras.

A historiografia praticada no Brasil orientou-se principalmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa. Nas últimas décadas do século XX, temas que até então não eram valorizados, passaram a ser objetos de estudo. Nesse período, houve o aumento das possibilidades de utilização de fontes e novos temas e problemas passaram a ser investigados. Passou-se a discutir diversas possibilidades de interpretar e investigar a história.

2.5 O conhecimento histórico e as possibilidades de ensino e aprendizagem

Uma das condições fundamentais para o ensino da disciplina de História é a nitidez da concepção de História do professor e a seleção de conteúdos coerentes com a mesma. Além dessa questão, a forma de abordagem de como ensinar e como o aluno vai aprender tem sido uma preocupação de pesquisa na área de História. Segundo Baldin (1989, p. 72),

para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, é verdade, não se pode desconsiderar a importância **do domínio do conteúdo da Ciência**. Mas, apresentar o mero domínio do conteúdo em sala de aula não significa executar uma atuação pedagógica consciente, porque, ao julgar-se sabedor do **conteúdo**, o professor poderá não se preocupar com a **forma** de transmiti-lo. Logo, não se preocupará também com o que poderá ocorrer com a cabeça do aluno. Neste processo, a relação metodológica entre a **forma de transmissão do conteúdo** e a **forma de recepção deste conteúdo** passará a ser ignorada. O emprego de uma metodologia pedagógica de trabalho, no entanto, não deve ser feito de maneira indefinida, mas deverá considerar uma completa relação entre professor e aluno, a **Ciência** em estudo, os meios, e as formas de transmissão. (grifo da autora).

Tal reflexão nos leva a outros questionamentos que são primordiais para o ensino de História. Afinal, como se adquire o conhecimento? O que é aprendizagem? Segundo Rocha (2004, p. 63)

a aprendizagem é um processo em que um sujeito assume, invariavelmente, uma postura ativa diante do objeto que deseja apreender, mesmo que o sujeito não tenha plena consciência disso. É necessário que ele desmonte e torne a montar o objeto, não necessariamente obtendo o mesmo produto final. Ao se isolar as partes que compõem o todo, novas combinações podem ser produzidas, criando-se as possibilidades para a emergência do novo. O conhecimento é adquirido, desse modo, por meio da ação do sujeito sobre o objeto que se dá a conhecer. O conhecimento histórico não foge à regra. Ele segue este mesmo padrão de aprendizagem.

Para que haja a apropriação do conhecimento histórico, é necessário que o aluno compreenda determinados conceitos, e para tanto, é necessário, segundo Vigotsky (1987 *apud* ROCHA, 2004, p. 66) “propiciar um ambiente tal que o educando possa construir a ponte entre o significado que já possui e o correlato de maior nível de abstração proposto”. Para que isso ocorra, é necessário que o aluno domine os conceitos cotidianos e que o professor verifique o que o aluno já sabe (conhecimentos prévios), partindo desse conhecimento, para selecionar conteúdos históricos a fim de o aluno possa relacionar os novos conceitos aos que já possui, passando a constituir então, em uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, de acordo com Cruz (2004, p. 82),

a contribuição de Vigotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui uma referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para a construção de estruturas mentais complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar o conceito já construído pelo aluno, e a partir daí, desenvolver um trabalho para que ele o amplie ou reestruture, dando significado aos conteúdos históricos trabalhados. Schmidt e Cainelli (2004, p. 69) alertam para alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com conceitos, como “a adequação de conceitos à realidade do aluno, a preocupação em situar os conceitos em contexto histórico bem definido e o respeito ao processo de construção de representação individual do aluno”. Além disso, esse trabalho não deve ser feito de forma isolada, mas continuamente, integrado com as atividades desenvolvidas em sala de aula. “Os conceitos que devem resultar das atividades programadas são conceitos historicizados e não absolutizados, uma vez que sustentados na análise da documentação e dos testemunhos de época”. (KNAUSS, 2004, p. 43).

É importante considerar que há conceitos fundamentais no ensino de História, pois são intrínsecos ao conteúdo histórico, independente das visões de mundo que o professor possa ter. Esses conceitos fazem parte de um conjunto, que foi constituído pelos historiadores ao longo do tempo. Além disso, de acordo com Rocha (2004), para facilitar o entendimento pelo aluno, de um conceito central, e perceber diferentes adaptações para um mesmo conceito, é possível trabalhar com variados recortes textuais escritos. Assim, o aluno poderá perceber que um mesmo conceito pode ser utilizado em situações diversas e em contextos diferentes, e assumir uma variação de acordo com o tempo em que ocorreu.

2.6 O ensino de História: a investigação como metodologia

Diante de tanto desinteresse pelo conhecimento histórico por parte dos jovens, como então despertar o gosto pelo conhecimento histórico? Como tornar as aulas interessantes, instigantes e atrativas para os alunos? Alguns autores defendem a utilização da realidade dos alunos como ponto de partida para o ensino de História. Mas, o que isso significa? Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 53) significa “trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva”.

Ao se trabalhar com a realidade do aluno, pretende-se que ele possa articular a sua história individual com outras histórias (social, coletiva e de classes), levando-o a perceber que todos fazem a história. Nessa perspectiva de ensino, o seu estudo deve se desvencilhar do

estudo dos fatos pertencentes à classe dominante e partir para o estudo do que interessa para os alunos: algo que esteja ao seu alcance, com o que tenham contato e sobre o que façam alguma idéia a respeito, como as suas histórias, as de suas famílias, dos seus bairros, contrapondo-as com a história de outros lugares, outras sociedades, a fim de que possam também refletir sobre as suas condições de vida e buscar meios para superá-las. “Busca-se, enfim, um saber histórico que potencialize o pensar e o agir atual. Daí que a via de entrada, freqüentemente, seja o presente, o aqui e o agora sendo construído por homens, sujeitos e agentes da História” (DMITRUK, 1998, p. 61). O ponto de partida a ser utilizado pode ser o presente, pois faz parte da realidade do aluno. A partir dele, buscam-se informações que auxiliem a desvendar o passado, assim como compreender como o presente se constituiu.

Entretanto, há algumas armadilhas em se trabalhar com a realidade do aluno. Para evitá-las, é necessário ter cuidado com a escolha do objeto de estudo (que deve fazer parte da realidade mais próxima do aluno), sem reduzi-lo a apenas uma investigação do seu cotidiano. Uma outra armadilha é partir da realidade do aluno, apenas para motivar inicialmente um conteúdo tradicional e por último, o professor deverá ficar atento à comparações do tipo: “antigamente era melhor, hoje a situação é pior”, pois não interessam para a busca da realidade, mas se caso surgirem, é necessário realizar um aprofundamento a fim de que se realize uma reflexão histórica (CABRINI, 2000).

Para partir da realidade do aluno, ou qualquer problemática que seja, é necessário realizar uma pesquisa, entendida de acordo com Knauss (2004, p. 33) “como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo”. Na escola, a pesquisa pode ser realizada de forma coletiva, e com muito diálogo entre os alunos e professor. A comunicação é o meio mais utilizado entre os pares na troca de informações a respeito do objeto do conhecimento e a pesquisa, o meio pelo qual se proporciona a aprendizagem. É necessário que o professor pense o ensino como um processo contínuo de indagações e descobertas, tanto da parte dele, como dos alunos.

Para que seja realizada a pesquisa, é fundamental problematizar o conhecimento histórico. Mas o que isso significa? De acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) “significa partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”. O passado deve ser investigado e interrogado a partir de questões que queremos compreender no presente. Segundo Pinski e Pinski (2005, p. 23) “as

aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente”.

A pesquisa realizada pelos alunos na sala de aula é muito importante, pois aproxima o aluno do passado na medida em que o investiga para descobrir questões que lhe são próximas e que fazem parte do seu interesse e de sua realidade. É necessário que o aluno “aprenda a fazer História” é o que já afirma Fenelon (1982 *apud* BALDIN, 1989, p. 72). Ainda de acordo com o autor,

(...) a história que ensinamos está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma – de um passado morto. Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer Ciências, a fazer História.

Para a mudança do ensino de História na direção oposta a esta perspectiva há possibilidade de se desenvolver um ensino pela prática da pesquisa, desenvolvendo projetos com a participação de alunos e professores. Esta proposta, segundo Cabrini (2000, p. 16) é

uma prática alternativa, embora anunciada por uns e efetivada em algumas iniciativas, não faz parte ainda da prática diária da sala de aula. A seleção de um problema a ser estudado e analisado dentro de uma temática atual, que possa ser significativo para os alunos é pois, ainda uma ‘tarefa urgente’ a ser incorporada pela prática diária do professor.

O trabalho com projetos de pesquisa, propicia ao aluno, a busca pelo conhecimento, o diálogo dele com o passado e o presente, a reflexão histórica, o rompimento com a linearidade e a compreensão dos diferentes tempos históricos, enfim, possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades, pois

trata-se de uma metodologia democrática, que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores. [...] Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar do desejo, do gosto, a imaginação e da curiosidade pela compreensão da história. Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil (FONSECA, 2003, p. 124).

Nesse sentido, se constitui numa alternativa e numa possibilidade de metodologia, que facilita a apreensão do conhecimento histórico. Assim, é preciso “entender professores e alunos de História, em diferentes graus, como historiadores” (SILVA, 1995, p. 81). Não significa que os alunos deverão se tornar historiadores e dominar técnicas de pesquisa,

juntamente com os seus professores, mas realizar pequenos (e talvez grandes) passos em investigação histórica, produzindo o seu próprio conhecimento.

A intenção do professor que estimula o aluno a pesquisar, não é transformá-lo em um pequeno historiador, mas colocá-lo em contato com diversas fontes históricas para que possa ampliar o seu conhecimento e visualizar coisas da época estudada tirando suas próprias conclusões, passando a possuir um olhar consciente para si próprio e para a sociedade em que vive. Além disso, Bezerra (2005, p. 42) destaca que:

Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos.

Entretanto, é necessário tomar alguns cuidados para que a pesquisa se desenvolva adequadamente. De acordo com Joasilho (1996, p. 77-78):

[...] a compreensão de que não se está contando ou pesquisando *tudo* o que aconteceu, e sim está sendo empreendida uma tarefa local e específica, sem nenhuma pretensão de totalidade [...]. A segunda precaução será a de que o acontecimento pesquisado pode e deve ser inserido num contexto mais amplo, produzindo a noção de inter-relação. [...]. A terceira precaução é a noção que se produz *uma* verdade, e não A verdade, pois trata-se, como já foi dito, de um trabalho local [...]. A quarta precaução refere-se ao trabalho com a memória. Ela só terá um sentido se houver a inferência do historiador, isto é, entendê-la como participante de processos sociais.

Além das referidas precauções, é importante ressaltar que não se deve inventar uma problemática apenas para desenvolver uma investigação, mas sim, suscitar algo vivido pelos alunos. “Levantar a problemática vivenciada pelos diferentes sujeitos significa dar-lhes voz, confrontar suas propostas, fazer emergir suas contradições” (CABRINI, 2000, p. 48). Por isso, é necessário que o professor realize um levantamento de informações a respeito dos alunos, para descobrir um problema vivido por eles e o que se pode pesquisar a partir daí. A mesma autora propõe que se trabalhe com a realidade do aluno, para aproveitar o conhecimento que o mesmo possui e a sua experiência de vida, entendendo que a realidade mais próxima do aluno é tudo o que está ligado à sua experiência de vida, o que faz, sente, se interessa, conhece, se preocupa etc., estando marcada pela experiência do meio social e cultural em que ele vive. Ela acredita ainda, que esta é a forma mais eficiente para envolver o aluno no estudo, possibilitando o conhecimento concreto do objeto estudado.

A utilização da metodologia da investigação implica determinadas posturas, tanto do aluno quanto do professor. Da parte do professor, é necessário que possua domínio do conteúdo que vai ser trabalhado e tenha consciência dos objetivos que deseja alcançar, organização das atividades que serão desenvolvidas, seleção de textos e recursos de ensino-aprendizagem e familiaridade com os métodos e a produção do conhecimento histórico. Também é necessário que sejam planejados momentos em que o conhecimento seja sistematizado, preferencialmente no final de cada etapa do trabalho. Vale, também, no final do processo, realizar uma síntese (VILLALTA, 1998 *apud* SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

Em uma metodologia investigativa para o ensino de História, é importante considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, tem como objetivo analisar a assimilação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de estudo e pesquisa, e a partir desta constatação, redirecionar o trabalho pedagógico para atingir os objetivos propostos. Além disso, a avaliação deverá contribuir para o aluno se auto-avaliar e traçar seu percurso de aprendizagem.

No entanto, esta forma de avaliar nem sempre é utilizada nas escolas. Muitos professores ainda utilizam instrumentos de avaliação voltados a mensurar a apreensão de conhecimentos transmitidos nas aulas. Sob esta ótica Schmidt e Cainelli (2004, p. 149) afirmam:

tradicionalmente, o ensino da história tem proposto formas de avaliação que enfatizam a memorização e a apreensão passiva, pelo aluno, de idéias, conceitos e habilidades propostas pelo professor. A forma mais conhecida dessa avaliação é o questionário e seu equivalente instrumento de avaliar, as provas escritas e orais.

Apesar desta prática culturalmente estabelecida nas escolas, alguns avanços são reconhecidos pela introdução de algumas inovações nos instrumentos de avaliação como pesquisas ou trabalhos em grupo. No entanto, tais mudanças não têm causado conseqüências positivas no ensino de História (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). Sendo assim, a avaliação deve ser reconhecida como um processo contínuo a ser desenvolvido ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, verificando se o conhecimento foi apropriado de forma significativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de compreender e interpretar a História. De acordo com Borba (2002, p. 31), o ato de avaliar é “um diagnóstico das relações que interagem nos processos de aprender dos alunos, favorecendo regulações didáticas ao professor, para proceder intervenções éticas e intencionais da ação pedagógica, visando mudanças qualitativas nos resultados da aprendizagem”.

Neste sentido, a avaliação do ensino-aprendizagem tem a característica de ser sistemática, dinâmica e sinalizadora das necessárias intervenções a serem feitas pelo professor. Neste processo, o aluno também vai identificar os seus avanços e dificuldades. Assim, a avaliação passa a ter a função de ser formativa, isto é, a de

dar um *feedback* ao professor e ao aluno sobre as mudanças relacionadas com o conhecimento, bem como detectar os problemas de ensino-aprendizagem. Sua utilização deve ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem e incidir sobre cada objetivo significativo da unidade. Os aspectos enfatizados na avaliação formativa são os resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos, a comparação entre diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno, o processo de aprendizagem que permitiu a obtenção dos resultados e as causas dos insucessos na aprendizagem (SCHIMDT; CAINELLI, 2004, p. 148).

É importante considerar que o desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem com a função de ser formativa, está integrado a uma mudança na forma de abordar os conteúdos do ensino e na condição de uma metodologia que tenha condições de ser dialógica e investigativa.

2.7 A base legal para o ensino de História: eixos referenciais

No Brasil há importantes referenciais para o ensino de História. Dentre eles serão destacados os seguintes: Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental), as OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Os PCNs são documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, que foram produzidos pela necessidade de “se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998, p. 9) e que pudessem ser interpretados, discutidos e efetivados em projetos educativos por todas as escolas, nas várias regiões brasileiras.

No que tange, às disciplinas, os PCNs destacam a sua relevância para a formação dos alunos e consideram o valor da disciplina de História no currículo escolar. Segundo este documento, a disciplina de História pode contribuir para o “desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 30).

Os PCNs também apontam para a importância social do conhecimento histórico e o diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico, que reestruturam “a importância social da área na formação dos estudantes”. (BRASIL, 2001, p. 34). De acordo com o referido documento, (BRASIL, 2001), esse ensino, pode possibilitar ao aluno refletir sobre as suas ações cotidianas e os seus valores, relacionando-os com problemáticas históricas próprias do contexto e local em que vive e com a sociedade da sua região, nacional e mundial. Uma das escolhas citadas é o trabalho que possibilita ao aluno construir noções de permanência, transformação, semelhança e diferença, auxiliando-o a identificar e distinguir quem é o “eu” e o “outro” e a compreender melhor o contexto em que vive. Nesse sentido, o ensino dessa disciplina poderá desempenhar um papel importante na formação da cidadania, e possibilitar momentos de reflexão sobre a ação das pessoas com as quais se convive, suas relações com estas e com o coletivo e sua participação na sociedade.

Quanto à abordagem de conceitos no ensino de História, os PCNs afirmam que “nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem de História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo” (BRASIL, 2001, p. 39). A compreensão do professor em relação a cada um desses conceitos (fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico) é importante para definir e orientar a sua concepção histórica, podendo, inclusive, orientar na escolha dos temas e fatos que deverão ser trabalhados e investigados os sujeitos que serão ouvidos e as idéias de tempo que serão cogitadas.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, sugere-se a realização de uma seleção, baseada em determinados critérios, e a escolha daqueles que sejam relevantes para os alunos. Esses conteúdos devem possibilitar o entendimento de que os acontecimentos e os problemas atuais não podem ser explicados somente com o que se passa no momento presente, é preciso fazer questionamentos ao passado e ensinar aos alunos procedimentos, estimulando atitudes de acordo com o ensino de História, tais como: coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; distinguir diferentes versões históricas; identificar ritmos e durações temporais; e diferenciar contextos históricos.

Quanto às atitudes, é importante que os alunos adquiram, aos poucos, iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos, valorizem a diversidade cultural, desenvolvam o interesse pelo estudo da História, valorizem a preservação do patrimônio sociocultural e despertem o interesse pela pesquisa em fontes diversas e outras.

Os PCNs (BRASIL, 2001, p. 46) sugerem que o professor “problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos”, e faça relações com questões políticas, econômicas, sociais e culturais de outros espaços e tempos, para que prevaleça a História do Brasil, suas relações com a História da América e demais sociedades e culturas do mundo.

Para avaliar os alunos, os PCNs sugerem que a avaliação deve ser realizada no dia-a-dia, a fim de que o educador possa guiar o seu trabalho por meio dela, redimensionando-o se for necessário. Esse documento sugere ainda eixos temáticos, desdobrados em subtemas para o ensino de História, com o objetivo de levar o aluno a compreender e refletir criticamente sobre as sociedades humanas e as suas obras com base em informações mais aprofundadas, frutos de questionamentos, pesquisa, investigação e debates.

As Orientações Curriculares Nacionais – OCEM, iniciadas em 2004 e finalizadas em 2006, a partir de intensos debates e contribuições entre os segmentos envolvidos com a educação, que constituíram este importante documento, têm como primeira intenção trazer “referências e reflexões de ordem estrutural” (BRASIL, 2006, p. 9) para que possam servir de apoio à proposta de trabalho dos professores.

No que tange ao ensino de História, destaca-se que o mesmo deve se articular com o ensino das outras disciplinas para oferecer condições aos alunos de desenvolver competências que os “instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 67).

Tendo em vista a abrangência da História, a seleção dos temas depende de escolhas metodológicas e de preferências ideológicas do professor. Nesse caso, “optou-se por apresentar como parâmetros os ‘conceitos básicos’ que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 70, grifo do autor). As OCEM sugerem que seja feita uma reflexão acerca desses conceitos e de procedimentos importantes do conhecimento histórico. Indicam que os conceitos históricos devem ser entendidos em sua historicidade, ou seja: os conceitos que foram criados para explicar uma determinada realidade histórica servem apenas para aquela realidade, e não devem ser utilizados indistintamente em outras realidades que se assemelhem. Independentemente da situação, é impossível não abordar esses conceitos ou parte deles, pois o que torna diferente as tantas concepções de História é a forma como os procedimentos e os conceitos são compreendidos e trabalhados.

Quando os conceitos são atribuídos a uma compreensão mais ampla, “relacionada a realidades histórico-sociais semelhantes” (BRASIL, 2006, p. 71), podem receber a denominação de categoria. Por exemplo, as categorias homem, revolução etc. Quando são conferidas a essas categorias as suas especificidades históricas, como trabalho escravo, trabalho servil, essas passam a ser conceitos podendo especificá-los ainda mais, como por exemplo, trabalho escravo no Brasil. Sendo assim, as OCEM explicitam os conceitos estruturadores para a disciplina de História: processo histórico, história, tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

Os conceitos são os pontos centrais nos quais, são definidas as habilidades e as competências que deverão ser desenvolvidas por meio do ensino de História. No entanto, a elaboração de atividades adequadas supõe que se coloque o aluno no centro do processo, proporcionando o desenvolvimento de um processo criativo, problematizando constantemente os conceitos, pois não são simples de serem entendidos e dependem de um certo nível já adquirido pelos alunos em relação aos conceitos cotidianos correspondentes. Tornar esses conceitos carregados de significados para eles é um grande desafio para os professores.

Segundo as OCEM, os conteúdos são “o conjunto de temas e assuntos de cunho histórico a serem organizados para fins didático-pedagógicos em sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 85). Sendo assim, estes requerem a articulação entre as competências a desenvolver, os objetivos do Ensino Médio, os sentidos atribuídos no esforço da contextualização, o caráter interdisciplinar dos conhecimentos mobilizados, a articulação com as habilidades específicas do conhecimento histórico e os conceitos estruturadores da disciplina. A qualidade das estratégias didático-pedagógicas vai garantir que a articulação referida se efetive na prática, e proporcione situações em que os alunos serão levados a buscar as soluções de problemas e a contextualização de situações significativas envolvendo o conteúdo, a prática permanente da pesquisa e a prática pedagógica interdisciplinar, dentre outras.

Já a Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento que serve como referencial para a prática pedagógica nas escolas da rede estadual de ensino. A versão de 1998 traz algumas diretrizes sobre o ensino de História, na qual a concepção a respeito desse ensino possibilita: “o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

As diretrizes para o ensino de História são:

- 1) Conteúdo: É necessário deixar de lado a abordagem eurocêntrica e colonizada e passar a utilizar a história européia apenas quando houver a necessidade de entender as relações do Brasil e da América com aquele continente e com o mundo. A proposta orienta que é necessário privilegiar a reflexão da história do lugar em suas dimensões estruturais, conjunturais, espaciais e temporais (SANTA CATARINA, 1998). Além disso, sugere os seguintes temas gerais: Para a 5ª série, é indicado a diversidade étnico-cultural de Santa Catarina; para a 6ª série, o tema central é a ocupação territorial e os vários conflitos fundiários; na 7ª série, deve-se ter como tema central a cultura e; para a 8ª série, tem-se como tema as relações sociais de produção.
- 2) Papel do professor: Este “passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).
- 3) Metodologia: No que diz respeito à produção do conhecimento, a proposta sugere que se inicie a partir de um tema existente que, para ser formulado, precisa partir de um problema que o referencie, além de um exercício de recuperação historiográfica.

A proposta ressalta que é necessário sobrepujar o ensino de História que trabalha apenas com o repasse de informações e superá-lo, trabalhando com projetos de pesquisa a fim de que as pessoas possam compreender que são “sujeitos da sua história” e que o conhecimento histórico é construído coletivamente. Pretende-se que sejam introduzidos novos temas e que haja “abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais” (SANTA CATARINA, 1998, p. 161), nas quais possam ser consideradas históricas também as experiências vencidas e não somente as vencedoras, como acontece na maioria das vezes, pois as primeiras podem revelar uma riqueza muito grande a ser pesquisada.

- 4) Avaliação: Esta deverá ser processual, devendo partir de um diagnóstico inicial, no qual o professor identificará os conhecimentos que o aluno possui e, a partir desses, deverá elaborar seu “projeto de curso”, com a finalidade de modificar e complementar os conhecimentos que considerar necessários. Desta forma, deverá ser realizada a avaliação para diagnosticar o conhecimento adquirido pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto de ensino.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina cita, ainda, algumas categorias que devem ser destacadas no ensino de História: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade.

Estes três documentos: PCNs, OCEM e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina se constituem importantes documentos para orientar a prática dos professores, pois oferecem orientações didático-pedagógicas, orientam sobre a escolha dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem. Além disso, delineiam o currículo do ensino de História, numa perspectiva de aprendizagem reflexiva e investigativa.

3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que é muito utilizada em pesquisas da área educacional, por atender a necessidade de compreender e aprofundar os conhecimentos relacionados a um determinado contexto ou situação, e os seguintes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, observação e entrevista.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características: o investigador é o instrumento principal da coleta de dados, e o ambiente natural é a fonte direta de dados; é descritiva, pois os pesquisadores registram os dados e tentam interpretá-los em sua totalidade e singularidade; os pesquisadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; o significado dado às coisas e à vida pelas pessoas recebe atenção especial por parte do pesquisador e a análise dos dados converge para um processo indutivo.

Essa abordagem procura interpretar o fenômeno na sua totalidade, na qual o pesquisador é uma peça importante no desenvolvimento de toda a pesquisa, pois é ele quem vai coletar os dados, analisá-los e realizar as inferências necessárias a fim de compreender os significados concedidos pelas pessoas. Segundo Almeida (2002, p. 39), na referida abordagem,

os dados são recolhidos sob forma de palavras ou imagens, seus conteúdos muitas vezes são narrativos em que nada é trivial ou descartado, o texto é analisado em sua riqueza, procurando respeitar a forma como fora registrado ou transcrito. As categorias de análise não são definidas a priori, mas construídas a partir do estudo dos dados.

Esta abordagem fundamenta a metodologia descritivo-interpretativa dos dados e é indicada para a realização de estudos na educação, especialmente nas unidades escolares. Sob essa ótica, esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas: uma da rede pública estadual de ensino e outra da rede particular. Os sujeitos escolhidos foram professores da disciplina de História. Os dois professores da rede pública estadual possuem apenas graduação na área e os dois professores da rede particular, possuem mestrado.

Destaca-se que é necessário que o pesquisador tenha sensibilidade durante a coleta de dados para reunir o que é realmente importante, para que possa captar as mensagens implícitas e explícitas durante o estudo. Essa sensibilidade também é útil ao pesquisador para

que este perceba, com clareza, as suas idéias, percepções e até mesmo, preconceitos com relação ao objeto estudado e saiba como lidar com isso a fim de que não influencie negativamente a sua pesquisa. A sensibilidade também é necessária na hora da interpretação dos dados, pois é por meio dela que se vai perceber o que é realmente significativo. Ser comunicativo também é uma característica muito importante, pois, ao saber se comunicar com clareza, o pesquisador terá mais chances de obter respostas mais claras. Ao ser comunicativo, o pesquisador conseguirá obter mais facilmente, a simpatia e a confiança dos informantes. Saber ouvir também faz parte dessa característica, pois, ao fazê-lo, também se estabelece uma comunicação, além de fazer interferências nos momentos certos, caso seja necessário.

Uma outra característica muito importante na opinião de André (2005, p. 43) é a “habilidade de expressão escrita” a fim de que o pesquisador possa anotar com clareza os dados coletados e saber escrever a sua interpretação de forma precisa, de modo que o leitor consiga compreender o que foi escrito. Tão ricas quanto os dados coletados devem ser a interpretação e a forma como são escritas essas informações.

Segundo Lüdke e André (1986), o papel do pesquisador é o de ser um instrumento perspicaz entre o que já foi produzido na área e as novas comprovações surgidas com a pesquisa. É por meio do seu trabalho que novos conhecimentos poderão e deverão surgir, portanto, o pesquisador tem uma grande responsabilidade no estudo que realizará.

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa ocorreu em duas escolas: uma da rede pública estadual e a outra da rede particular de ensino. A Escola 1 pertence à rede pública estadual, oferece Ensino Fundamental e Médio, está localizada na zona urbana em um bairro próximo ao centro da cidade de Itajaí. Essa escola possui somente um andar, distribuído em dois grandes blocos interligados por um pátio coberto e mais uma sala de aula separada das demais.

O primeiro bloco possui um hall de entrada, uma secretaria, uma diretoria, a sala da administradora, uma sala para depósito de material da secretaria, um laboratório de informática, sala de Educação Física, sala para Educação Especial, cinco salas de aula e três banheiros (dois para os professores e o terceiro para os serventes).

O segundo bloco possui cinco salas de aula, uma biblioteca com poucos exemplares atualizados, uma cozinha, uma despensa, banheiros masculinos e femininos, cantina e sala dos professores. Nos dois blocos há um corredor amplo que ladeia todas as salas de aula, um pátio externo que fica entre o pátio interno e os dois blocos de sala de aula, fazendo frente ao portão de entrada dos alunos. No final do segundo bloco, há um pequeno espaço vago de aproximadamente 2 metros e em seguida há mais uma sala de aula e um banheiro. Na parte de trás da escola há um amplo terreno em que está situada a quadra de esportes coberta e um campo de futebol para a prática de Educação Física.

Quanto ao estado de conservação, o prédio encontra-se em péssimas condições, com alguns vidros quebrados, pintura velha e descascada e buracos no forro e no piso de algumas salas de aula.

Estudam nessa instituição, seiscentos e dezessete alunos, distribuídos em vinte e duas turmas. A escola possui um diretor, um assessor de direção, um administrador, dois orientadores, um assistente de educação, vinte e nove professores, e seis funcionários. Deste conjunto, participaram da pesquisa, dois professores de História e aproximadamente quatrocentos e dez alunos, distribuídos em treze turmas, durante as observações realizadas nas aulas ministradas pelos respectivos professores.

Para facilitar a identificação, os professores de História desta escola serão chamados professor 1 e professor 2. O professor 1 possui a seguinte qualificação:

- a) é licenciado pela UEL – Universidade Estadual de Londrina;
- b) leciona na área de História há dois anos;
- c) tem uma carga horária de trabalho de 60 horas semanais, em três escolas diferentes.

O professor 2:

- a) é licenciado e bacharel em História pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e realizou especialização em História pela mesma instituição.
- b) atua na área de História há doze anos;
- c) tem carga horária de 40 horas semanais, em duas instituições, sendo que, na escola onde a pesquisa foi realizada, o mesmo realiza complementação de carga horária, pois faz parte do quadro efetivo de professores do magistério público estadual.

Os materiais de apoio ao ensino de História, utilizados por estes professores foram: quadro de giz, alguns livros didáticos, televisão e aparelho de DVD. Além destes materiais a escola possui um retro projetor e computadores.

A Escola 2 pertence à rede particular e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Localiza-se na zona urbana, no centro de Itajaí.

Essa escola possui dois blocos. No primeiro bloco, de quatro andares, há uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala para a direção, uma sala para a APC (Associação dos Professores da Instituição), uma para orientação educacional, banheiros masculino e feminino nos dois primeiros andares e quatorze salas de aula distribuídas no primeiro, segundo e quarto andares, pois o terceiro andar é destinado ao laboratório de informática. Cada andar é ladeado por um amplo corredor, sendo que o corredor do primeiro andar é aberto e na parte externa deste mesmo bloco, há um pequeno pátio.

O segundo bloco possui somente um andar e é destinado à educação infantil. Possui quatro salas de aula, uma sala para a coordenação, sala dos professores, sala de TV e DVD, biblioteca, sala de sucatas, brinquedoteca, sala de Educação Física e cozinha. Possui um amplo pátio externo, com vários brinquedos. O prédio encontra-se em bom estado de conservação, não sendo possível observar locais que estivessem necessitando de reparos.

Esta instituição conta com um diretor, um coordenador geral, quatro responsáveis por área de ensino (gestores), dois orientadores educacionais, setenta e oito professores, seis funcionários e setecentos e vinte e cinco alunos em vinte e nove turmas. Deste grupo, participaram dois professores de História, que serão chamados professor 3 e professor 4 e cento e setenta e oito alunos, dispostos em seis turmas diferentes, durante as observações nas aulas de História.

O primeiro (professor 3), possui a seguinte qualificação:

- a) é licenciado e bacharel em História pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, fez especialização e mestrado na mesma área na mesma instituição;
- b) atua no magistério há 13 anos na área de História;
- c) possui uma carga horária de 23 horas semanais na mesma instituição, em 2 campus diferentes.

O segundo, (professor 4):

- a) é licenciado e bacharel pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, realizou especialização em História na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina e mestrado pela UFSC;
- b) leciona há 12 anos na área de História;
- c) trabalha 40 horas semanais na mesma instituição, porém, parte destas horas no Ensino Superior.

Os materiais de apoio ao ensino de História, utilizados por estes professores durante a realização da investigação foram alguns textos elaborados pelos próprios professores e o quadro de giz. Além destes, a escola dispõe de aparelhos de data-show, laboratórios de Informática, Física, Química e Biologia, todos amplos e bem equipados, uma biblioteca ampla e moderna, com milhares de exemplares. Possui ainda um ginásio de esportes, uma quadra coberta, uma quadra descoberta e uma piscina para a prática de Educação Física.

3.2 Procedimentos da pesquisa

Como a presente pesquisa objetiva analisar os conceitos que os professores da disciplina de História estão abordando nas aulas e a metodologia utilizada para desenvolvê-los, foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental.

3.2.1 Observação

Constitui-se uma técnica preciosa para coletar dados, principalmente aqueles não-verbais, pois, com a utilização de outra técnica, não seria possível obtê-los. Segundo Vianna (2003, p. 12) “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”, pois o contexto da escola é dinâmico, está em constante mudança, seja pela troca de professores, diretores e demais funcionários ou pela saída ou chegada de novos alunos, enfim, nunca é o mesmo.

Nesta pesquisa foi observada a prática dos quatro professores do ensino de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no período de dois meses. Em cada uma dessas instituições de ensino, foram observados dois professores, durante dez horas/aula que cada um ministrou, em turmas diferentes, nas seguintes situações: sala de aula e contatos individuais.

Segundo Lüdke e André (1986) a observação apresenta uma série de vantagens:

- a “experiência direta” é o melhor meio para verificação sobre como está ocorrendo um fenômeno;
- por ser o instrumento principal na investigação, o observador poderá utilizar-se de suas próprias experiências para entender e interpretar um fenômeno e, além disso, poderá recorrer à sua “reflexão pessoal”;
- ao observar diretamente, o observador estará mais perto dos sujeitos e das suas perspectivas e os significados que eles dão à realidade à sua volta e ao que fazem;
- as técnicas de observação são de grande utilidade para descobrir novas informações de um problema;
- a observação permite recolher dados onde não existem outras formas de comunicação.

3.2.2 Entrevista

É importante porque inclui “como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (LAKATOS, 1993 *apud* SZYMANSKI, 2004, p. 10). Esses conteúdos possuem igual importância e apenas a observação não daria conta de obtê-los.

É importante considerar que a entrevista consiste em uma interação entre entrevistador e entrevistado, na qual ambos se confrontam, estudam-se e procuram defender os seus interesses: o entrevistador pretende adquirir informações, e o entrevistado organiza respostas da melhor maneira possível para sair-se bem daquela situação. Apesar disso, é uma técnica que permite obter dados muito significativos.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34)

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim sendo, a entrevista foi realizada com os quatro professores da disciplina de História, elaborada previamente, contendo as seguintes questões:

- 1) Qual é a concepção de História, na sua opinião?
- 2) Que conceitos da disciplina você mais aborda em suas aulas?
- 3) Qual a lógica que você se utiliza para a organização dos conceitos? (livro didático, apostila, textos...)
- 4) Que documentos básicos você utiliza para organizar seu plano de ensino? (PCNs, Proposta Curricular de SC, a experiência dos planos que você já fez, o livro didático, os assuntos da atualidade)
- 5) Que metodologia você tem considerado mais significativa para a aprendizagem dos alunos?
- 6) Que sugestões você apresenta para a área de História e para as escolas no sentido de se alcançar uma aprendizagem significativa?
- 7) Você pretende fazer ou continuar a carreira como professor de História? Quais as dificuldades você vê nesse processo?
- 8) Tanto nos PCNs, quanto nos planejamentos dos professores, a avaliação da aprendizagem tem como finalidade identificar a aprendizagem dos alunos, portanto ela tem que ser processual. Como você tem lidado com essa questão, isto é, o foco está na verificação do conteúdo, na habilidade do aluno compreender, falar e produzir sobre a História, ou está no comportamento dos alunos? Ou os três focos fazem parte do seu processo de avaliação?

A entrevista foi agendada com os professores de acordo com a sua disponibilidade de horário e realizada individualmente. Sendo assim, para que nenhuma informação importante deixasse de ser captada, as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos sujeitos da pesquisa, em um aparelho MP3 e transcritas posteriormente.

As opiniões e percepções dos professores expressas durante a entrevista, permitiram a organização de uma síntese dos principais conceitos estruturadores assumidos e outros manifestados pelos professores:

Categorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
1) Concepção de História	“É uma ciência que estuda o homem no tempo e espaço”.	“Materialismo histórico. [...] é a teoria que trabalha com contradições, [...] você pode trabalhar com a forma mais cotidiana, [...] mais detalhada [...] e também com a coisa mais geral”.	“É fundamental pro cidadão [...], trazê-lo para uma realidade política e social que ele está inserido. O estudo do passado ele tem muita importância a partir do momento que o professor [...] trabalha os conteúdos políticos e sociais do presente [...] a História proporciona esse elo entre passado e presente”.	“Uma leitura de mundo [...] e nessa leitura [...] ele (o aluno) possa apreender as coisas que o cerca [...] auxiliar ele na leitura dessas informações, [...] que o aluno saiba usar essa informação, ler, contextualizar [...] saber que essa informação é um ponto de partida”.
2) Conceitos abordados nas aulas	Estado, democracia, cultura, tempo e espaço.	Espaço, tempo, produção, trabalho, cotidiano, economia e cultura.	Cultura, religião.	Espaço e tempo, espaço histórico e tempo histórico.
3) Lógica de organização da disciplina	Livro didático, texto, documentos presentes em livros, revistas e jornais antigos e a internet.	Textos e filmes.	Textos, livros específicos da temática e filmes.	Textos, livros didáticos e filmes.
4) Fontes de referência para organização do plano de ensino	PCNs, Planos Curriculares de Santa Catarina e planos de outras escolas.	PCNs e Proposta Curricular de Santa Catarina.	Livros didáticos, PCNs.	Livro didático, PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina.
5) Metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas consideradas mais significativas	Leitura e interpretação.	O uso de imagens como filmes, iconográficas e internet.	Diálogo, aula expositiva, questionamentos e comparações com a atualidade.	Articulação entre a aula expositiva e o uso de imagens (vídeo, obra de arte, mapas) e também trabalhos para apresentar.
6) Sugestões apresentadas para melhorar a aprendizagem dos alunos na área de História	Mais liberdade para o professor trabalhar e investimento do Estado na educação, proporcionando mais recursos didáticos.	Formação e leitura por parte dos professores.	O professor tem que estar sempre em contato com a formação, estar em constante reunião, aperfeiçoamento, participar de cursos, de congressos, ler bons livros, boas revistas. “Tem que estar antenado”.	Buscar um equilíbrio entre os conteúdos (de forma a garantir os conteúdos mínimos) e trabalhos com projetos de pesquisa contextualizando com esses conteúdos.
7) Perspectivas na carreira como professor de História	Não pretende continuar sendo professor do Ensino Fundamental e Médio “Provavelmente não”. Tem vontade de trabalhar em arquivo e com pesquisa.	Pretende continuar na carreira.	Continuará a ser professor de História.	Pretende continuar na carreira.

Categorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
8) Avaliação da aprendizagem – descrição da prática	[...] tento avaliar a progressão do aluno, aí envolve o comportamento, envolve a disposição desse aluno, o quanto ele está disposto a aprender, o esforço dele [...] ver se ele consegue progredir [...] a habilidade do aluno aprender, falar e produzir sobre a História, [...].	Nos dois focos iniciais [...] o principal é [...] eles têm que adquirir conhecimentos sobre certos conteúdos que são clássicos, que são parte da cultura universal, mas eles têm que aprender [...] habilidades não para o mercado de trabalho, mas para a vida. E principalmente para a cidadania.	[...] esses focos fazem parte, o que eu penso ser mais importante para o aluno é interpretar, relacionar, comparar, analisar [...] que relação ele vai fazer com as discussões em sala de aula, mostrando que ele estava antenado, que ele selecionou o conteúdo.	[...] alguns aspectos do conteúdo [...] pra ver se ele conseguiu se apropriar de alguns conceitos básicos [...] o foco maior [...] é como que ele se expressa, [...] como ele organiza as idéias [...], como é que ele estrutura o texto dele, como é que ele se coloca na aula numa apresentação de trabalho [...] não só o conteúdo em si [...].

Quadro 1 – Percepção dos professores pesquisados durante a entrevista
Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

A entrevista possibilitou a comunicação com os sujeitos da pesquisa e a obtenção de novos dados, que associados aos da observação e da análise documental, possibilitou a triangulação da análise realizada. A leitura exaustiva permitiu o delineamento das categorias de análise.

3.2.3 Análise documental

É uma técnica de pesquisa que visa descobrir elementos nos documentos que venham fornecer informações para elucidar questões e confirmar ou não as hipóteses. Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39) destacam as vantagens para o uso dessa técnica de pesquisa: os documentos são uma fonte significativa de informações e perduram ao longo do tempo, podendo ser estudados por vários pesquisadores. Além disso, é possível retirar dos documentos evidências que possibilitem fundamentar “as declarações e afirmações do pesquisador”. Também representam uma “fonte ‘natural’ de informação”, e o seu custo é baixo. Uma outra vantagem é que os documentos são uma fonte de informação sobre sujeitos aos quais não se tem acesso, como no caso dos que já morreram ou quando o contato com os sujeitos pode “alterar seu comportamento e o seu ponto de vista”. E, por último, é uma técnica que poderá complementar as informações adquiridas por outras técnicas de coleta de dados.

Segundo Phillips (1974 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação

sobre o comportamento”. Dessa forma, são exemplos de documentos: arquivos escolares, diários de classe, planejamento de ensino, diários pessoais, diários de classe, revistas, jornais, cadernos, cartas, leis, normas e outros.

A análise documental desta pesquisa foi realizada a partir dos seguintes documentos:

- a) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs;
- b) Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM;
- c) Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina;
- d) Projeto político pedagógico das duas escolas pesquisadas e
- e) Plano de ensino da disciplina de História organizado pelos professores investigados.

Estas fontes documentais proporcionaram à pesquisadora identificar as diretrizes para o ensino de História: aquelas definidas em âmbito institucional e aquelas selecionadas pelos professores para direcionar o seu trabalho durante o ano letivo. Os quadros sínteses destas diretrizes foram sistematizados a partir de cada fonte e estão apresentados no apêndice A.

3.3 Categorização dos dados

Os procedimentos assumidos nesta pesquisa proporcionaram elementos fundamentais para a discussão dos dados, procurando responder aos objetivos propostos. Para tanto, foi necessário analisar criteriosamente os dados coletados e categorizá-los, após uma leitura atenta e cuidadosa de todo o material.

Além disso, a fundamentação teórica foi o suporte que embasou a seleção e categorização das informações para que este procedimento acontecesse de forma mais clara e precisa e atendesse ao objetivo proposto.

À medida que a leitura de todo o material coletado foi sendo realizada, especialmente as diretrizes curriculares nacionais (PCNs e OCEM) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, as categorias principais foram aos poucos sendo delineadas:

- a) concepção de História;
- b) conceito;
- c) conteúdo;
- d) metodologia;

e) avaliação.

Estas categorias de análise foram sistematizadas em quadros contendo as informações/opiniões coletadas durante a investigação.

Das observações (inicialmente amplas e absorvendo todas as relações que interagem na escola), sistematicamente registradas e após leitura atenta, foi possível organizar os grandes focos da observação. São eles: o contexto e a estrutura da escola, o trabalho dos professores de História, a metodologia e as técnicas utilizadas por eles.

O quadro a seguir permite a análise comparativa dos dados por categorias e sujeitos pesquisados, no que se refere à observação.

Categorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Concepção de História	O estudo dos fatos históricos.	O estudo dos fatos históricos, destacando principalmente as relações de poder e dominação nas sociedades.	O estudo dos fatos históricos destacando as “características culturais, sociais e econômicas”, contextualizando com fatos do presente.	O estudo dos fatos históricos de forma linear. Nas aulas, abordou o conteúdo, demonstrando que a História é um processo, e como tal, ocorre em todo lugar.
Conceitos	Abordou o conceito de tempo, explicando os motivos pelos quais levaram as sociedades a elaborá-lo.	Abordou o conceito de trabalho, principalmente se referindo ao conceito tradicional e historicamente aceito nas sociedades históricas, raramente mencionando outras formas e localizou os fatos históricos no tempo.	O conceito de processo histórico foi abordado principalmente ressaltando os aspectos de continuidade e permanência, fazendo comparações entre o passado e o presente. O conceito de tempo foi abordado em todos os conteúdos, situando os acontecimentos no tempo. O conceito de religião também foi abordado.	Abordou o conceito de processo histórico principalmente nos sentidos de continuidade, ruptura, e como algo que pode ter relações com outros grupos sociais, tanto locais, regionais, nacionais e mundiais. Em todas as aulas situou os acontecimentos no tempo, abordando o conceito de tempo, estabelecendo relações de sucessão e simultaneidade.
Conteúdos	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino, na mesma ordem registrada.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino, na mesma ordem registrada.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino, na mesma ordem registrada.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino, na mesma ordem registrada.
Metodologia	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, interpretação de textos da Bíblia, manuseio e limpeza de fontes históricas. Materiais: revistas antigas e a Bíblia.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, exibição de um filme sobre o conteúdo. Materiais: livro didático e um filme	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aula expositiva e leitura dos textos pelo professor e alunos. Materiais: um texto impresso e o livro “O despertar da Europa”.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aula expositiva e dialogada. Materiais: um texto impresso.

Categorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Avaliação	Textos elaborados a partir de fontes históricas: o primeiro utilizando a Bíblia e o segundo utilizando revistas Veja e Manchete das décadas de 70 e 80. Os alunos também elaboraram um trabalho de pesquisa em horário extra-classe e entregaram em sala de aula para o professor.	Trabalhos em grupo (resolução de exercícios). Relatório do filme. (todos trabalhos escritos).	O professor passou no quadro o tema para a pesquisa “bimestral” do quarto bimestre, além do roteiro que deveria ser seguido na sua elaboração. Disse também que além da nota da pesquisa, os alunos teriam mais duas, referentes à prova bimestral e à uma outra. Além disso, especificou os critérios que seriam avaliados no trabalho.	Foi realizada uma produção textual com consulta e em dupla, referente ao conteúdo estudado.

Quadro 2 – Categorias e sujeitos pesquisados

Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

A categorização só foi possível a partir da leitura atenta de todos os dados, permitindo o aprofundamento e a interpretação dos mesmos e organizando os capítulos deste trabalho.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e organização dos dados permitiu levantar categorias para a discussão, e confrontar a ação do professor, o que ele registrou em seu plano de ensino e o que afirmou na entrevista. Esta análise comparativa se ampliou com a contribuição de outros dados contidos no projeto político-pedagógico das escolas, nos PCNs, na Proposta Curricular de Santa Catarina e nas OCEM.

A discussão está organizada conforme as categorias a seguir:

4.1 A concepção de História

Dentre as várias concepções de História, o professor pauta sua ação docente por um conjunto de fundamentos apoiados nas tendências historiográficas existentes. O quadro 3, a seguir, explicita a concepção de História dos professores pesquisados:

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 1	Compreensão da realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais destacando os compromissos e atitudes de indivíduos, de grupos e de povos no processo de construção e reconstrução das sociedades.	O estudo dos fatos históricos de acordo com a história oficial.	“É uma ciência que estuda o homem no tempo e espaço”.
Professor 2	Compreensão de que a realidade histórico-social foi construída por diversos sujeitos, independentemente da concepção social dos mesmos, e que essa realidade é passível de transformações. Respeito ao modo de vida de diferentes grupos sociais em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.	O estudo dos fatos históricos de acordo com a história oficial, destacando principalmente as relações de poder e dominação nas sociedades.	“Materialismo histórico. [...] é a teoria que trabalha com contradições, [...] você pode trabalhar com a forma mais cotidiana, [...] mais detalhada [...] e também com a coisa mais geral”.

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 3	A História possui diferentes etapas, características culturais, sociais, econômicas.	O estudo dos fatos históricos de acordo com a história oficial, destacando as “características culturais, sociais e econômicas”, contextualizando com fatos do presente.	“É fundamental pro cidadão [...], trazê-lo para uma realidade política e social que ele está inserido. O estudo do passado ele tem muita importância a partir do momento que o professor [...] trabalha os conteúdos políticos e sociais do presente [...] a História proporciona esse elo entre passado e presente”.
Professor 4	Processos que produzem transformações.	O estudo dos fatos históricos de forma linear e os conteúdos de acordo com a história oficial. Nas aulas, abordou o conteúdo, demonstrando que a História é um processo, e como tal, ocorre em todo lugar.	“Uma leitura de mundo [...] e nessa leitura [...] ele (o aluno) possa apreender as coisas que o cerca [...] auxiliar ele na leitura dessas informações, [...] que o aluno saiba usar essa informação, ler, contextualizar [...] saber que essa informação é um ponto de partida”.

Quadro 3 – Categoria 1: concepção de História

Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

De acordo com a categoria 1 – concepção de História, é possível perceber que há certa dicotomia entre o que o professor 1 registrou no plano de ensino, a sua prática em sala de aula e o que ele afirmou na entrevista. No plano de ensino, o professor 1 descreve a História como algo dinâmico e diverso, na qual, indivíduos participam ativamente da sua construção. Na prática em sala de aula, o professor demonstrou que trabalha os conteúdos de forma linear, de acordo com a seguinte organização: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Já na entrevista, o mesmo demonstrou que a sua concepção de História é mais ampla, estudando os homens (de uma forma geral) no tempo e no espaço. O projeto político pedagógico da Escola 1 (apêndice A), onde esse professor trabalha, não se refere a uma concepção de História.

Esta diferença entre as concepções anunciadas pelo professor 1 pode indicar que falta um maior aprofundamento nas tendências historiográficas. Além disso, a formação do professor é um fator considerável que poderá influenciar na sua concepção de História. Baldin (1989, p. 63) ressalta que

a formação [do professor de História] não se restringe apenas à ‘formação teórica’ adquirida através dos bancos escolares, mas abrange a formação ideológico-cultural que permeia os seus atos políticos, e também a formação prática que adquire seja empiricamente, pelas experiências de trabalho, seja cientificamente, pelas pesquisas e estudos que realiza.

Em contrapartida, as evidências apresentadas pelo professor 4 indicam que há uma coerência entre os fundamentos anunciados, principalmente no que se refere à História como um processo, embora na sala de aula, aborde os conteúdos de forma linear. Na entrevista, ele afirma que é a História que possibilita o aluno realizar “*uma leitura de mundo*” a fim de compreender o momento presente. Esta percepção do professor não está diversa das outras duas. O que foi observado, o que consta no plano de ensino do professor e o que ele afirmou na entrevista, demonstrou indicações de que o mesmo possui mais conhecimento a respeito da corrente historiográfica História Política. Quanto ao que consta no projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A), “*apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais destacando os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades*”, o professor está parcialmente em desacordo, pois os conteúdos foram abordados dando pouca ênfase à atualidade.

É importante considerar, que estes dois professores pesquisados atuam no Ensino Fundamental. O currículo prescrito nesse período estabelece que a História seja “entendida como conhecimento, experiência e prática social” (BRASIL, 2001, p. 36). Este documento ressalta a importância da História para auxiliar a desenvolver a formação intelectual do aluno e a formação de laços de identidade entre gerações passadas e o seu presente, a fim de desenvolver nele atitudes de cidadão, para que atue na sociedade em que vive e perceba as possibilidades de agir e transformar o local em que vive. Nas concepções apresentadas pelos professores 1 e 4 não há menção a esse caráter de formação do aluno cidadão e identificado com o passado da humanidade. Somente o professor 4 sinaliza para a “*leitura de mundo*”, mas não indica a possibilidade do aluno poder atuar no local onde vive.

No que diz respeito ao professor 2, ao descrever a sua concepção de História no plano de ensino, o faz relatando que a História é construída por vários indivíduos, independente da concepção de sociedade que possuam e que esta está sempre sujeita às transformações. O professor relata ainda o respeito às diferenças econômicas, políticas e culturais dos povos. Na prática em sala de aula, esse professor trabalha os conteúdos também de forma linear, destacando principalmente as relações de poder que existiam na época evidenciada. Na entrevista, o professor afirmou que a sua concepção de História encontra-se no “materialismo histórico” justificando que esta concepção trabalha as contradições existentes na sociedade, sendo possível trabalhar situações mais detalhadas ou mais gerais. Não há menção a uma concepção de História no projeto político-pedagógico da Escola 1.

Assim é possível perceber uma sintonia entre a concepção abordada nas aulas e o que ele registrou no plano de ensino, principalmente no que diz respeito à questão da sociedade, demonstrando que há uma coerência, ainda que restrita entre o que ele afirma e o que realiza na prática. Nesta perspectiva, há indicações de que o professor 2 detém mais conhecimento da tendência historiográfica, História política. Esta compreensão do professor favorece o encaminhamento da concepção do que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina anuncia para o ensino de História: “permite o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

A concepções de História do professor 3, destacada no plano de ensino, nas observações das aulas e na entrevista, indicam uma coerência quanto à concepção de História que ele possui. Nas três situações, aparecem fundamentos que constituem a concepção de História desse professor, tais como características econômicas, políticas e sociais, referentes ao contexto local e global e em duas, a contextualização entre presente e passado, embora aborde, na prática da sala de aula, os conteúdos de forma linear. O professor demonstra conhecer as seguintes correntes historiográficas: História cultural, História econômica e a História política. No que se refere a uma relação entre a concepção do professor e o que consta no projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A) há indicações de que há um entrelaçamento entre ambas, e uma sintonia entre a prática realizada pelo professor e o que consta no documento.

Esta análise permite fazer as seguintes inferências:

a) Há certa distância entre o currículo formal e o currículo vivenciado nas aulas de História. Sobre a concepção de História, as OCEM, (apêndice A), ressaltam que ela “adquire seu pleno sentido para o ensino-aprendizagem quando procura contribuir, com sua potencialidade cognitiva e transformadora, para que *os objetivos da educação* sejam plenamente alcançados” (BRASIL, 2006, p. 66, grifo do autor).

b) Os dados indicam que na prática do ensino de História do grupo de professores pesquisados há poucas atividades que possibilitam a ampliação de estudos interdisciplinares. O ensino de História pode se articular com o ensino das outras disciplinas para oferecer condições aos alunos de desenvolver competências que os “instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 67). Tudo isso para se adequar à nova identidade do Ensino

Médio, que tem como objetivo preparar o aluno para a vida e o exercício da cidadania, para se inserir no mundo do trabalho de forma qualificada, habilitando-o a aprender de forma permanente e com autonomia.

c) Os dados indicam ainda, que os professores parecem se preocupar em abordar o conteúdo histórico escolar já consagrado e ordenado cronologicamente em detrimento de conteúdos voltados para a explicitação do real e do momento em que se vive, prevalecendo sobre a concepção de História que dizem possuir. No entanto, a concepção de História delineada nas diretrizes nacionais propõe a formação intelectual do estudante a partir dos conhecimentos históricos, o fortalecimento da sua identidade, a sua atuação como cidadão e o estudo e a reflexão sobre as problemáticas contemporâneas. Entretanto, no currículo vivenciado, o conteúdo histórico é abordado com pouca ênfase sobre a sociedade atual e a sua cultura, e são realizadas poucas contextualizações entre o presente e o passado, o que impossibilita ao aluno estabelecer uma “relação entre o conteúdo da história como ciência e o movimento da realidade social” (TOLEDO, 2000, p. 88). O ensino de História é configurado por aqueles que o desenvolvem: os professores, o que, de acordo com Sacristán (2000, p. 166),

significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Portanto, é na prática escolar que o currículo se revela, de uma forma ou de outra, através da mediação do professor, que dá o seu significado de acordo com a sua interpretação do currículo oficial e de outros elementos configuradores e definidores do ensino de História, como a comunidade escolar, os recursos que dispõe e a concepção de História que tenha incorporada e que de certa forma direciona o seu trabalho.

4.2 Os conceitos estruturadores da disciplina

Os historiadores criaram vários conceitos para facilitar a compreensão de determinados tempos históricos como feudo, mercantilismo etc. Esses conceitos foram solidificados pelos historiadores e são delimitados no tempo e no espaço. A História escolar

utiliza esses conceitos e essas noções. Os historiadores também se utilizam de conceitos provenientes de outras áreas, além daqueles utilizados no senso comum. Esses conceitos devem ser explicitados para que sejam utilizados de forma correta, tais como: processo histórico, tempo, cidadania etc.

No quadro 4, a seguir serão apresentados os conceitos estruturadores da disciplina, registrados nos planos de ensino pelos professores, abordados na prática em sala de aula e mencionados na entrevista.

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 1	Menciona apenas o tempo, referindo-se às “múltiplas dimensões temporais”.	Abordou o conceito de tempo, e explicou os motivos pelos quais levaram as sociedades a elaborá-lo.	Estado, democracia, cultura, tempo e espaço.
Professor 2	<ul style="list-style-type: none"> – Concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. – Relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. – Identidade pessoal e social na dimensão histórica. – Papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos. 	Abordou o conceito de trabalho, principalmente se referindo ao conceito tradicional e historicamente aceito nas sociedades históricas, raramente mencionando outras formas e localizou os fatos históricos no tempo.	Espaço, tempo, produção, trabalho, cotidiano, economia e cultura.
Professor 3	<ul style="list-style-type: none"> – Tempo histórico: diferentes formas de marcar o tempo e a relação com os eventos históricos. – Cultura: conceitos de cultura e a percepção do aluno como um ser cultural. – Civilização: cita como um conceito, mas não especifica. – Divisão de classes: diferentes classes sociais da sociedade feudal. – Trabalho: forma de organização do trabalho. – Poder: ações do poder. 	<p>O conceito de processo histórico foi abordado principalmente ressaltando os aspectos de continuidade e permanência, fazendo comparações entre o passado e o presente.</p> <p>O conceito de tempo foi abordado em todos os conteúdos, situando os acontecimentos no tempo.</p> <p>O conceito de religião também foi abordado.</p>	Cultura, religião.
Professor 4	Nada consta	Abordou o conceito de processo histórico principalmente nos sentidos de continuidade, ruptura, e como algo que pode ter relações com outros grupos sociais, tanto locais, regionais, nacionais e mundiais. Em todas as aulas situou os acontecimentos no tempo, abordando o conceito de tempo, estabelecendo relações de sucessão e simultaneidade.	Espaço e tempo.

Quadro 4 – Categoria 2: os conceitos estruturadores da disciplina de História

Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

O professor 1 abordou o conceito de tempo em uma das aulas que ministrou, e localizou no tempo os fatos históricos abordados. Porém, não destacou as “múltiplas dimensões temporais”, registradas em seu plano de ensino. Além disso, afirmou na entrevista, que aborda os conceitos de Estado, democracia, cultura, tempo e espaço, indicando que pode haver uma incoerência nos conceitos que o professor afirma abordar, o que ele registra no plano de ensino e o que ele desenvolve, na prática, em sala de aula.

Nesse sentido, é importante destacar que um dos conteúdos abordados pelo professor 1 foi “A Grécia Antiga”, havendo a possibilidade de abordar, além do conceito de tempo, os de Estado, democracia, cultura e espaço ainda que de forma superficial e sem maiores detalhes, mas isso não aconteceu. Já com o professor 2, foi possível perceber que dentre os conceitos citados na entrevista, abordados em sala de aula e registrados no plano de ensino, somente os conceitos de tempo e trabalho foram abordados pelo professor durante as aulas observadas.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (apêndice A) da Escola 1 em que esses professores (1 e 2) trabalham, refere-se à vivência do aluno como ponto de partida para a apropriação e a elaboração dos conceitos, relacionando-os com a sua realidade e tornando-os próximos ao aluno, no sentido de apropriação do seu significado e relação com a sua vida, pois no documento está registrado “oportunizar a apropriação de conceitos a partir da vivência do aluno”. Durante a investigação, estas evidências não se apresentaram perceptíveis, pois os conteúdos, ao serem abordados, não foram relacionados com a realidade do aluno, sendo referidos apenas ao contexto histórico em que estes se desenvolveram.

No desenvolvimento de atividades do ensino e na abordagem dos conteúdos, as OCEM (BRASIL, 2006) ressaltam que os conceitos não são fáceis de serem entendidos e dependem de um certo nível já adquirido pelos alunos em relação aos conceitos cotidianos correspondentes. Destacam também, que os conceitos são “um norte analítico”, além de sintetizar idéias e raciocínios e trazer consigo as marcas do momento histórico em que se desenvolveram e concretizaram, sendo importante a problematização constante desses conceitos.

Muitas vezes, os alunos não têm experiência direta com os conceitos trabalhados e, por isso, parecem-lhes distantes e sem significado. Tornar esses conceitos carregados de significados para os alunos é um grande desafio para os professores. Apelar para a analogia e, além disso, torná-los capazes de utilizar procedimentos de análise de diferentes fontes, poderá auxiliar os alunos a compreender os conceitos. Nas fontes, que são tratadas como documentos

históricos, podem ser identificados elementos desses conceitos em cada momento histórico. A partir do momento em que o conceito é apropriado, poderá levar o aluno a fazer novos questionamentos às fontes e aos conhecimentos históricos.

Os conceitos abordados em sala de aula pelo professor 3 foram os de tempo, processo histórico e religião, sendo que o primeiro e o segundo são citados no plano de ensino, e o terceiro na entrevista e na prática. Este último foi abordado contextualizando-o com a atualidade. Já no plano de ensino do professor 4, não há registros sobre conceitos, mas na prática ele abordou o conceito de tempo e processo histórico. Na entrevista, ele afirmou trabalhar tempo e espaço: *“eu tenho trabalhado mais nessa perspectiva [...] de pontuar [...] o que é tempo histórico e o que é espaço histórico”*. Sendo assim, pode-se perceber indicações de que esse professor prioriza apenas os conceitos mencionados, pois foram os únicos a que ele se referiu, embora na prática tenha sido percebido um terceiro conceito (processo histórico).

No que tange aos conceitos registrados no projeto político-pedagógico (apêndice A) da Escola 2, em que os professores 3 e 4 trabalham, a escola *“acredita na importância que a formação dos conceitos científicos têm na constituição e no desenvolvimento do ser humano. O conceito ao ser trabalhado deve estar inserido em uma esfera mais ampla, ou seja, contextualizado”*, referindo-se aos conceitos científicos, afirmando acreditar na sua importância para a formação intelectual e o desenvolvimento dos seus alunos e que, para tanto, devem ser abordados de forma contextualizada. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 80) o trabalho com os conceitos como instrumentos de conhecimento requer a articulação entre os conceitos estruturadores da disciplina de História e as habilidades indispensáveis para *“trabalhá-la como um processo de conhecimento”*. Além disso, os conceitos são os pontos centrais nos quais, são definidas as habilidades e as competências que deverão ser desenvolvidas por meio do ensino de História.

Nas atividades didático-pedagógicas, é importante que seja possibilitado o trânsito entre os conceitos cotidianos e os conceitos históricos, assim como a sua construção e apropriação. Nessa perspectiva pode ser desafiador para o professor selecionar atividades significativas para o desenvolvimento de conceitos e noções que giram em torno do objeto histórico. Assim, o professor de História, cuidadoso nesta questão, precisa ficar atento ao trabalhar os conceitos, pois cada um tem a sua historicidade e conotação de acordo com cada contexto, e situá-lo no tempo é tarefa fundamental. Bittencourt (2004, p. 193) afirma que:

a história é sempre história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda, que possui movimento até mesmo quando se trata de período de longa duração, que parece imutável, e os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história.

De acordo com o que consta no projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A) e na práticas dos professores (3 e 4) há pouca evidência entre o que a escola demonstra valorizar como conceitos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos seus alunos e o que os professores abordam em sala de aula, pois a contextualização referida no documento, poucas vezes foi observada.

Sendo assim, foi possível perceber incoerência entre o que os professores afirmam abordar na sala de aula, o que efetivamente trabalham e o que consta no projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas. Parece que estes documentos não estão afinados com o trabalho pedagógico que efetivamente é desenvolvido. Percebeu-se também que os conceitos que deverão ser trabalhados durante o ano letivo, citados no planejamento de ensino dos professores, em sua maioria não são lembrados pelos professores, podendo indicar que não são valorizados e, portanto, não são abordados.

As situações destacadas sinalizam que, no caso dos conceitos que as escolas destacam que devam ser abordados e que os professores dizem que o fazem, há certa distância entre o que é registrado e o que é realizado na prática. Não estão sendo discutidas aqui as mudanças e as adaptações que são, muitas vezes, necessárias durante as aulas, devido a imprevistos, a interesses dos alunos por outros temas e a algum grande acontecimento do momento que requer atenção imediata, mas os conceitos que deixaram de ser trabalhados, sendo que estes são de grande importância para o entendimento da disciplina.

É importante destacar também que alguns dos conceitos trabalhados em sala, pelos professores, foram realizados de forma implícita e não declarada, mas o foram por serem inerentes aos conteúdos ministrados. “Independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos uma parte importante deles” (BEZERRA, 2005, p. 41), pois ao longo dos tempos, alguns conceitos básicos passaram a fazer parte da estrutura da prática dos historiadores e construiu-se, então, um conjunto de conceitos e procedimentos que se tornaram parte significativa das preocupações dos historiadores. Independentemente da situação, torna-se impossível deixar de trabalhar com esses conceitos, ou parte deles, pois o que torna diferentes as tantas concepções de História é a forma como os procedimentos e os conceitos são compreendidos e abordados. Além disso, as OCEM

ressaltam que estes ajudam a entender determinadas realidades históricas específicas, auxiliando a realização de questionamentos e facilitando o processo de conhecimento (BRASIL, 2006).

As OCEM sugerem que seja feita uma reflexão acerca de alguns conceitos e procedimentos importantes do conhecimento histórico. Indicam que os conceitos históricos, em primeiro lugar, devem ser entendidos em sua historicidade, ou seja: os conceitos que foram criados para explicar uma determinada realidade histórica servem apenas para aquela realidade, não devendo ser utilizados indistintamente em outras realidades que lhe se assemelham. Sendo assim, os conceitos, quando utilizados em sua definição mais ampla devem servir apenas como referência de expectativas analíticas e não como modelos.

Quando os conceitos são atribuídos a uma compreensão mais ampla, “relacionada a realidades histórico-sociais semelhantes” (BRASIL, 2006, p. 71), podem receber a denominação de categoria. Por exemplo, as categorias homem, revolução etc. Quando são conferidas a essas categorias as suas especificidades históricas, como trabalho escravo, trabalho servil, trabalho assalariado, essas passam a ser conceitos podendo especificá-los ainda mais, como, por exemplo, trabalho escravo no Brasil. Portanto, os conceitos não devem ser abordados sem um contexto que lhes dê sustentação. O estudo do conceito pelo conceito se esvazia de significado, e pode perder o sentido para quem o estuda.

Além dos conceitos estruturadores constantes das diretrizes e dos planos de ensino, outros foram abordados de forma superficial durante as aulas: documento histórico, corrupção, classe, sexualidade, identidade, socialismo e capitalismo (apêndice D).

Na análise referente à categoria “conceitos estruturadores” da disciplina de História, há evidências de que exista um “vácuo” entre o ensino de História e os conceitos estruturadores da disciplina. Parece que ainda não há uma consciência por parte dos professores pesquisados de que estes servem de base para a compreensão dos conteúdos e sobre a importância da sua abordagem durante as aulas.

Esses dados revelam que é importante possibilitar aos professores, momentos de reflexão e debate acerca da relevância dos conceitos que estruturam a disciplina, sendo fundamental aprofundá-los e contextualizá-los de acordo com o contexto histórico abordado em sala de aula, pois os conteúdos só poderão ser compreendidos pelos alunos quando os conceitos inerentes ao mesmo forem explicitados.

4.3 Os conteúdos

Na disciplina de História, a discussão de conteúdo é aprofundada por vários autores, abordando o tema como a incorporação dos vários conhecimentos adquiridos pelo aluno em vários contatos, além da escola, integrados à “aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 106).

A terceira categoria a ser analisada foi a dos conteúdos como é apresentado no quadro 5, a seguir:

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 1	Os conteúdos estão organizados de modo a integrar a História do Brasil e da América e a História Geral, porém segue a divisão tradicional da História: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino e na mesma ordem registrada.	Utiliza os PCNs, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e planos de outras escolas para definir os conteúdos.
Professor 2	Os conteúdos estão organizados de modo a integrar a História do Brasil e da América e a História Geral, porém segue a divisão tradicional da História: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino e na mesma ordem registrada.	Utiliza os PCNs e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para definir os conteúdos.
Professor 3	Os conteúdos estão organizados de forma linear, seguindo a divisão tradicional da História. Há uma integração da História Geral e do Brasil em um determinado conteúdo (Pré-história) e nos restantes, somente História Geral.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino e na mesma ordem registrada.	PCNs e livros didáticos.
Professor 4	Os conteúdos estão organizados de forma linear, referindo-se apenas à História Geral, não citando conteúdos referentes ao Brasil.	Trabalhou os conteúdos que constavam no plano de ensino e na mesma ordem registrada.	Utiliza os PCNs, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e livros didáticos para definir os conteúdos.

Quadro 5 – Categoria 3: os conteúdos

Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

Nesta categoria analisada, há indicações de que haja coerência entre o que o professor 1 registrou no plano de ensino e demonstrou na prática da sala de aula. Porém, pode haver uma contradição, de acordo com o que afirmou na entrevista sobre utilizar as diretrizes dos PCNs que indicam a organização dos conteúdos em eixos temáticos para serem desdobrados em sub-temas, a partir das problemáticas amplas, podendo ser realizados estudos interdisciplinares e relações entre “acontecimentos e contextos históricos no tempo”

(BRASIL, 2001, p. 46). Sendo assim, na prática pesquisada do professor 1 e no plano de ensino, os conteúdos abordados seguem uma ordem linear, integrando a história do Brasil, da América e a história Geral.

Nos PCNs, a organização dos conteúdos em eixos temáticos possui a intenção de que ao apresentar ao professor uma variedade grande de conteúdos, ele possa fazer escolhas de acordo com:

a) o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudar e refletirem sobre questões históricas; b) aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social, e intelectual do estudante; c) as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 2001, p. 47).

Esta é uma proposta que apresenta ao professor a flexibilidade para fazer suas escolhas no que diz respeito aos conteúdos e métodos de ensino, incentiva-os a criar momentos significativos para a aprendizagem dos alunos e valorizar as reflexões sobre as relações que a História do Brasil (e também a História Geral) estabelece com a realidade que o aluno vivencia (BRASIL, 2001).

O professor 2 em seu plano de ensino, assim como na prática em sala de aula, organiza os conteúdos como o professor 1 ou seja, de acordo com a seguinte divisão: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea e integra a História do Brasil, da América e a História Geral. Entretanto, os PCNs e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, documentos em que o professor afirmou fundamentar as escolhas dos conteúdos, não sugerem exatamente essa seqüência. Os PCNs (BRASIL, 2001, p. 47) propõem que seja trabalhado como eixo temático para o terceiro ciclo (5^a e 6^a séries) a “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e para o quarto ciclo (7^a e 8^a séries) a “História das representações e das relações de poder”. Essa escolha é justificada pelos temas que deles derivam e por darem conta de “duas questões históricas tão clássicas quanto atuais”. A primeira questão se refere

aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e representações internas das sociedades, e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Favorecem a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade (BRASIL, 2001, p. 47).

A segunda questão refere-se “às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações” (BRASIL, 2001, p. 48). Sem dúvida, esse tema pode ser remetido para questões atuais e históricas, possibilitando a percepção das transformações produzidas pelos homens em relação à natureza, entre si mesmos e com as maneiras de apreender a realidade e o tempo.

No projeto político-pedagógico da Escola 1 (apêndice A) não há referência sobre o conteúdo. Já a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, no que tange aos conteúdos, enfatiza que é necessário deixar de lado a abordagem eurocêntrica e colonizada e passar a utilizar a história européia apenas quando houver a necessidade de entender as relações do Brasil e da América com aquele continente e com o mundo. A proposta destaca também, que é necessário privilegiar a reflexão da história do lugar em suas dimensões estruturais, conjunturais, espaciais e temporais (SANTA CATARINA, 1998).

O professor 3 abordou os conteúdos em sala de aula, na mesma ordem linear em que estavam registrados. Na entrevista ele mencionou os PCNs e livros didáticos que auxiliam na organização e escolha dos conteúdos. Porém, como já mencionado anteriormente, essa organização não é indicada pelos PCNs. Quanto ao professor 4, os conteúdos registrados no plano de ensino, também estão organizados de forma linear, o que contraria a indicação dos PCNs e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, documentos nos quais o professor diz fundamentar a escolha dos conteúdos.

Quanto ao conteúdo, o projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A), ao se referir ao ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, deixa claro que

o pressuposto básico é que o aluno pode compreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Propõe estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a Escola 2 (apêndice A) diz estar embasada nas sinalizações apontadas na reformulação² do Ensino Médio no Brasil e, em especial, nos

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, concede ao ensino médio uma nova identidade, estipulando o ensino médio como uma etapa que conclui a educação básica, deixando de ser uma etapa que preparava para outra (o ensino superior), ou apenas profissionalizante. Essa reformulação acolhe às necessidades de atualização da educação, pretendendo atender a uma quantidade maior da população e fazer frente a desafios apresentados pela globalização, que cada vez mais exige uma qualificação maior dos trabalhadores e pela sua falta, tem excluído muitas pessoas do mercado de trabalho.

PCNs+³. Não faz menção a conteúdo, mas cita as competências a serem trabalhadas na disciplina de História. Sendo assim, os professores 3 e 4 têm liberdade para selecionar e organizar os conteúdos, estando de acordo com esse documento.

É importante considerar, que há indicações de que os professores pesquisados parecem estar mais interessados na transmissão dos conteúdos próprios da História do que em articulá-los com outras disciplinas ou desenvolver competências. Este conteudismo expressa uma história factual, linear, fragmentada, fraca em reflexão e criticidade, que poderá ter graves conseqüências, e que “induzem necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são indevidos ao raciocínio histórico, falsificando-o” (CABRINI, 2000, p. 38).

O professor pode questionar o conteúdo que ensina, quanto à sua necessidade, importância, aplicação, relação com a vida e a realidade dos alunos, pois ao fazê-lo, ele “rompe com a concepção de que a história é apenas uma disciplina escolar e estabelece a relação entre o conteúdo da história como ciência e o movimento da realidade social” (TOLEDO, 2000, p. 88). Assim,

é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, é importante realizar uma seleção baseada em determinados critérios, pois é impossível trabalhar todos os conteúdos existentes na disciplina de História e, conseqüentemente, da História da Humanidade. O professor pode, então, selecionar aqueles conteúdos que sejam relevantes para os alunos, propiciando-lhes “o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas” (BRASIL, 2001, p. 45). Esses conteúdos devem possibilitar o entendimento de que os acontecimentos e os problemas atuais não podem ser explicados somente com o que se passa no momento presente, é preciso fazer questionamentos ao passado.

Os conteúdos a serem trabalhados não se restringem somente a conceituações históricas e a acontecimentos, faz-se necessário ensinar aos alunos procedimentos e estimular

³ Os PCN+ foram lançados em 2002, sendo um documento resultante de sugestões de professores que atenderam ao convite do MEC, quando do lançamento dos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, enviando sugestões. O MEC utilizou-as como ponto de partida para a elaboração do novo documento, que é um complemento ao primeiro para auxiliar o desenvolvimento do trabalho na escola.

atitudes de acordo com o ensino de História. Dentre os procedimentos citados nos PCNs, estão: coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; distinguir diferentes versões históricas; identificar ritmos e durações temporais; e diferenciar contextos históricos.

Entretanto, o ensino de História vai além da transmissão de conteúdos. Segundo as OCEM,

para fazer frente à necessidade vital de formação para a vida, o ensino pauta-se pelo conceito de educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de ‘competências’ cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno (BRASIL, 2006, p. 67).

Além disso, há o compromisso transformador da disciplina de História, que procura conscientizar o aluno, mostrando-lhe que é um sujeito histórico e, como tal, deve ser responsável por suas decisões e escolhas. “A história adquire seu pleno sentido para o ensino-aprendizagem quando procura contribuir, com sua potencialidade cognitiva e transformadora, para que os ‘objetivos da educação’ sejam plenamente alcançados” (BRASIL, 2006, p. 66, grifo do autor).

Não obstante, já há algum tempo, existe a preocupação com um currículo que priorize a formação integral do indivíduo e não somente a aquisição de conteúdo:

Na escolaridade obrigatória, o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que tem a educação. O fato de que esta vá mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 55).

Dessa forma, seria importante o currículo contemplar, além do conteúdo, o desenvolvimento global dos alunos, nos aspectos social e pessoal, ensinando-os a viver em sociedade, tanto no convívio com os outros como desenvolvendo habilidades necessárias consideradas fundamentais para tal. De acordo com Sacristán (2000, p. 55), “Por ‘conteúdo’ neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado”. É um conjunto de aspectos que devem ser levados em conta quando se faz o planejamento das aulas e no desenvolvimento das mesmas. Sendo assim, além da ênfase na abordagem dos conteúdos, o ensino da história pode ser ampliado para o estudo e a pesquisa de outros temas que ampliem a visão dos alunos para as relações que condicionam a realidade da sociedade, do trabalho e do homem...

4.4 A metodologia

Um ponto importante com o qual o professor de História se depara é como trabalhar com os alunos os conteúdos que selecionou a fim de que os mesmos realizem uma aprendizagem significativa. Esse processo no qual o saber científico é transformado em saber escolar e traduzido de uma forma que o aluno possa aprender chama-se transposição didática. De acordo com Schmidt (2005, p. 59)

em relação da transposição didática do conhecimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

Para que isso aconteça, é importante que o professor proporcione situações em que o aluno possa exercitar esses procedimentos para adquirir as habilidades (observação, investigação) necessárias para trabalhar com o conhecimento histórico na prática. É no fazer que as dúvidas aparecem e que novas questões de pesquisa podem surgir. A utilização de metodologias adequadas é de suma importância neste caso.

A quarta categoria a ser analisada é a metodologia utilizada pelos professores de História, de acordo com o quadro a seguir:

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 1	Não se refere à metodologia.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, interpretação de textos da Bíblia, manuseio e limpeza de fontes históricas. Materiais: revistas antigas e a Bíblia.	Leitura e interpretação.
Professor 2	Procedimentos: aulas expositivas, aulas práticas, aulas passeio, debates, dramatizações/interpretações, estudos dirigidos, estudos em grupo, exercícios orais, leituras individuais, visitas a locais históricos. Materiais/Recursos: vídeos/retro/episcopio, jornais e revistas (Veja na sala de aula), produções de texto, relatórios, varal literário privilegiando temas transversais.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, exibição de um filme sobre o conteúdo. Materiais: livro didático e um filme.	O uso de imagens como filmes, iconográficas e internet.

Professor 3	Procedimentos: aulas teóricas utilizando textos referentes aos assuntos da unidade, saída de campo a um museu. Materiais/Recursos: utilização do livro “O despertar da Europa”, mapas, textos e transparências, filmes elaboração de textos fundamentados nos textos trabalhados.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aula expositiva e leitura dos textos pelo professor e alunos. Materiais: um texto impresso e o livro “O despertar da Europa”.	Diálogo, aula expositiva, questionamentos e comparações com a atualidade.
Professor 4	Procedimentos: aulas expositivas e dialogadas, leitura e estudo de textos, leitura e estudo dirigido, pesquisa em fontes sobre temas relacionados ao conteúdo e pesquisa sobre os temas e estudo dirigido. Materiais/recursos: cartazes, mapas e iconografias, fontes jornalísticas, filmes e documentários.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada. Técnicas: aula expositiva e dialogada. Materiais: um texto impresso.	Articulação entre a aula expositiva e o uso de imagens (vídeo, obra de arte, mapas) e também trabalhos para apresentar.

Quadro 6 – Categoria 4: a metodologia
Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

De acordo com a análise da metodologia utilizada pelo professor 1 para desenvolver os conteúdos de História, no seu plano de ensino, pode-se inferir que ele não menciona a metodologia. Já na prática em sala de aula, abordou o conteúdo de forma expositiva e dialogada, utilizando técnicas como interpretação de textos da Bíblia e manuseio de fontes históricas e os seguintes materiais: revistas antigas e a Bíblia. Na entrevista, o professor afirmou que faz uso de leitura e interpretação para que a aprendizagem seja significativa. Sendo assim, pode-se perceber que ele é coerente de acordo com o que afirma realizar e o que realiza na prática. O professor 2 também foi coerente de acordo com o que registrou sobre a metodologia no plano de ensino, o que desenvolveu na prática e o que afirmou na entrevista.

No projeto político-pedagógico da Escola 1 (apêndice A) onde os professores 1 e 2 trabalham, não há referência sobre a metodologia que os professores de História deverão utilizar, o que indica a autonomia da ação docente para a seleção de metodologias adequadas ao ensino da História.

Os professores 3 e 4, nas suas práticas, utilizaram-se de aulas expositivas dialogadas, o que não contrariou os planos de ensino e nem o que afirmaram nas entrevistas. Entretanto, é importante ressaltar, que assim como no caso do professor 2, alguns procedimentos registrados no plano de ensino, citados por eles, não foram realizados provavelmente impedidos pelo fator tempo, pois foram observadas somente 10 horas/aula e provavelmente, não seria possível desenvolver todos os procedimentos citados nesse período.

O projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A), apresenta orientações sobre o uso da metodologia e apresenta como eixo metodológico “*a problematização dos contextos ligados à vida da criança*” justificando que a interdisciplinaridade pode contribuir para uma aprendizagem marcada por uma visão de totalidade, complexidade e globalidade de diferentes saberes e conhecimentos. No entanto, nenhum dos dois professores (1 e 2) dessa escola, durante as aulas observadas, realizou questionamentos referentes à vida dos alunos. Eles apenas contextualizaram o conteúdo, fato mais freqüente nas aulas do professor 3.

Nas observações, todos os professores, em quase todos os momentos, utilizaram-se de aulas expositivas e dialogadas. Apesar de o diálogo ser muito importante, assim como a interação entre professor e aluno, somente o uso desse tipo de procedimento, poderá não causar o impacto necessário para estimular o aluno pelo conteúdo apresentado. Nesse sentido, Nikitiuk (2004, p. 61) ressalta que

o uso abusivo das aulas expositivas na disciplina História é um fato que merece reflexão. O exagero no uso do método contribuirá, certamente, para uma visão de mundo de baixo senso crítico, uma vez que o aluno assume, em sala de aula, a condição de objeto a ser moldado. Como o aluno não é estimulado a buscar e construir conhecimentos, o resultado será, possivelmente, a sedimentação de rotinas marcadas pela passividade intelectual. Não aprendendo a andar sozinho, tornar-se-á um alvo fácil para manipulações de toda sorte.

Atualmente, ainda não são muitos os professores que ousam romper com essa velha forma de ministrar aulas que é a aula expositiva, em que o professor expõe o conteúdo e o aluno ouve. De acordo com Dmitruk (1998, p. 68)

deve-se considerar ainda que, apesar da historiografia se renovar e de existir hoje uma pluralidade de perspectivas se opondo à ‘voz da História’ (na acepção de Burke, 1992) poucos são os professores de nosso meio que se aventuram a romper com uma postura de ensino cristalizada.

Sendo assim, ao diversificar os procedimentos de ensino, o professor poderá possibilitar que o aluno se sinta estimulado a adquirir conhecimentos, seja buscando, ou construindo. Além disso, partir da sua realidade como um meio para realizar problematizações, contextualizando com outras sociedades em tempos e espaços diferentes, pode ser uma alternativa que pode fazer com que o aluno se identifique com o conteúdo. Dessa forma, poderá ser dada ao aluno a oportunidade de ser um cidadão crítico, consciente e sujeito da sua própria história.

Nesse sentido, para motivar o aluno e fazer com que ele produza conhecimento referente aos conteúdos de História, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, sugere que se inicie pela

identificação de um tema que só poderá ser formulado a partir da existência do problema que o referencia. A formulação do problema supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades (isto é: o historiador clássico que estudou o problema e seus desdobramentos críticos) e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Deste modo, o presente mobiliza o processo de produção deste conhecimento, já que o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente. (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Ao se solucionar o problema sugerido pela pesquisa para elucidá-lo, o vivido e o concebido se reencontram, possibilitando superações que levam ao entendimento do que está por vir. Para tanto, é necessário sobrepujar o ensino de História que trabalha apenas com o repasse de informações e superá-lo ao trabalhar com projetos de pesquisa a fim de que as pessoas possam compreender que são “sujeitos da sua história” e que o conhecimento histórico é construído coletivamente. Pretende-se que sejam introduzidos novos temas e que haja “abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais” (SANTA CATARINA, 1998, p. 161), nas quais possam ser consideradas históricas também as experiências vencidas e não somente as vencedoras como acontece na maioria das vezes, pois as primeiras podem revelar uma riqueza muito grande a ser pesquisada. De acordo com a Proposta Curricular, “desta forma, será possível viabilizar a interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 161).

Nessa perspectiva, são necessários o aprendizado e o uso de metodologias que permitam ao aluno fazer a síntese do conteúdo apresentado, apropriando-se dos conhecimentos de forma crítica e consciente. Pois, de acordo com Bezerra (2005, p. 42),

Ciente de que o conhecimento histórico é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos, (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto do conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar.

Muitas vezes é necessário buscar informações em outros campos do conhecimento para complementá-las, por isso, a prática interdisciplinar é importante. Nesse sentido, a

concepção de História e de ensino do professor estão por trás de todas as escolhas que realiza, ou seja, de acordo com a sua visão de mundo. Além disso, ele traz consigo, valores, atitudes, crenças e significados adquiridos ao longo do tempo e que o tornaram como é. O professor, de acordo com suas características próprias de ser, viver, proceder e ensinar transforma o conhecimento histórico em saberes que os alunos possam compreender, utilizando várias formas de estratégias e atividades de ensino. De acordo com Sacristán (2000, p. 208),

as ‘tarefas formais’, [...] são aquelas que institucionalmente se pensam e estruturam para conseguir as finalidades da própria escola e do currículo. [...] Sua complexidade é o resultado da própria complexidade dos fins que perseguem. Fins ricos em conteúdos exigem tarefas complexas; tarefas simples servem apenas para finalidades simplificadas.

Tanto o professor pode realizar atividades que sirvam para que o aluno se torne crítico e ativo, quanto para torná-lo alienado e passivo diante dos fatos e da sociedade em que vive. Tudo vai depender dos objetivos que pretende alcançar e os meios utilizados para tal tarefa.

Portanto, é importante considerar que já não é mais possível um ensino de História pautado apenas em aulas expositivas, em que o professor (apenas ele) fala e o aluno ouve. Um ensino em que o conhecimento é repassado e não produzido, em aulas monótonas em que os alunos são levados a acreditar que existe apenas uma história: aquela ensinada pelo professor. “O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta” (FONSECA, 2003, p. 121).

4.5 A avaliação

A avaliação é parte fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Sem ela é impossível perceber o quanto o aluno assimilou do conteúdo trabalhado e as habilidades desenvolvidas. Portanto, deverá informar o que já houve de avanços tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, informará o quanto o seu trabalho está surtindo efeito na aprendizagem dos alunos e o que falta para atingir o objetivo desejado. Já para o aluno, mostrará o que ele já conseguiu atingir e o quanto falta para conseguir. A partir dessas informações, começará o processo de regulação no qual, com base nos dados obtidos por meio

da avaliação, o professor e o aluno verificarão em que ponto está a dificuldade de aprendizagem e o que fazer para resolvê-la.

A avaliação da aprendizagem é a quinta e última categoria a ser analisada, como demonstra o quadro 7 a seguir:

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 1	Conceito: processual. Instrumentos: avaliações orais, individuais, escritas, coletivas. Critérios: nada consta.	Textos elaborados a partir de fontes históricas: no primeiro foi utilizada a Bíblia e no outro foram utilizadas revistas Veja e Manchete das décadas de 70 e 80. Os alunos também elaboraram um trabalho de pesquisa em horário extra-classe e entregaram em sala de aula para o professor.	[...] tento avaliar a progressão do aluno, aí envolve o comportamento, envolve a disposição desse aluno, o quanto ele está disposto a aprender, o esforço dele [...] ver se ele consegue progredir [...] a habilidade do aluno aprender, falar e produzir sobre a História, [...].
Professor 2	Conceito: contínua. Instrumentos: textos construídos a partir de conteúdos dados e pesquisados, trabalhos em grupos, manifestação oral, participação e atuação em sala de aula. Critérios: nada consta.	Trabalhos em grupo (resolução de exercícios). Relatório do filme. (todos trabalhos escritos).	Nos dois focos iniciais [...] o principal é [...] eles têm que adquirir conhecimentos sobre certos conteúdos que são clássicos, que são parte da cultura universal, mas eles têm que aprender [...] habilidades não para o mercado de trabalho, mas para a vida. E principalmente para a cidadania.
Professor 3	Conceito: avaliação por critérios (criterial). Instrumentos: avaliação escrita (prova/teste), relatório da saída de campo, relatório dos filmes, pesquisas do “bimestre”. Critérios: clareza na exposição das idéias, conexão das respostas com as discussões em sala de aula; coerência, correta observação do acervo do museu, conexão do acervo com as discussões em sala, clareza na exposição do acervo, respeito e boa conduta durante a visita aos museus, correta comparação entre a temática do filme e as discussões em sala, clareza na exposição das idéias do filme, utilização de uma linguagem objetiva, postura do aluno durante a exibição do filme, organização, apresentação estética observando: introdução, desenvolvimento, considerações finais e bibliografia. Além da Internet deverão ser consultadas bibliografias em livros (no mínimo dois) e pontualidade na entrega.	O professor passou no quadro o tema para a pesquisa “bimestral” do quarto bimestre, além do roteiro que deveria ser seguido na sua elaboração. Disse também que além da nota da pesquisa os alunos teriam mais duas, referentes à prova bimestral e à uma outra prova. Além disso, especificou os critérios que seriam avaliados no trabalho.	[...] esses focos fazem parte, o que eu penso ser mais importante para o aluno é interpretar, relacionar, comparar, analisar [...] que relação ele vai fazer com as discussões em sala de aula, mostrando que ele estava “atenado”, que ele selecionou o conteúdo.

Sujeitos da pesquisa	Plano de Ensino	Observação	Entrevista
Professor 4	<p>Conceito: avaliação por critérios (criterial).</p> <p>Instrumentos: Avaliação escrita, individual sem consulta e produção textual com consulta em dupla.</p> <p>Crítérios: clareza e coerência, uso da linguagem culta.</p>	Foi realizada uma produção textual com consulta e em dupla, referente ao conteúdo estudado.	[...] alguns aspectos do conteúdo [...] pra ver se ele conseguiu se apropriar de alguns conceitos básicos [...] o foco maior [...] é como que ele se expressa, [...] como ele organiza as idéias [...], como é que ele estrutura o texto dele, como é que ele se coloca na aula numa apresentação de trabalho [...] não só o conteúdo em si [...].

Quadro 7 – Categoria 5: a avaliação

Fonte: organizado pela pesquisadora – 2007

Nesta quinta categoria analisada, percebeu-se que há coerência no que diz respeito ao que o professor 1 registrou no plano de ensino, o que ele realiza na prática e o que afirmou na entrevista sobre a avaliação da aprendizagem. Já o professor 2 na entrevista, inclui a avaliação das habilidades que não mencionou no plano de ensino e para as quais, na prática, não são criadas situações de identificação, havendo uma incoerência nesse sentido.

No projeto político-pedagógico da Escola 1 (apêndice A), a respeito da avaliação da aprendizagem, consta que esta deverá acontecer de forma contínua, sistemática e cumulativa, utilizando-se diferentes instrumentos avaliativos (no mínimo três por bimestre, em cada disciplina) nos quais se observarão algumas competências. Sendo assim, há indicações de que os professores 1 e 2 avaliam de forma um pouco diversa do que consta no projeto político-pedagógico da escola em que trabalham, pois as competências não são mencionadas.

Sobre a avaliação, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina sugere que esta deverá ser processual, partindo de um diagnóstico inicial, no qual o professor identificará os conhecimentos que o aluno possui e, a partir desses deverá elaborar seu “projeto de curso”, com a finalidade de modificar e complementar os conhecimentos que considerar necessários. Desta forma, deverá ser realizada a avaliação para diagnosticar o conhecimento adquirido pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto de ensino.

Quanto ao professor 3, há indicações de que haja coerência entre o que registra a respeito da avaliação no plano de ensino, o que realiza em sala de aula e o que afirma realizar, demonstrando que o mesmo tem uma posição definida sobre esse aspecto. O professor 4 também demonstrou coerência na avaliação que diz realizar e a que efetivamente põe em prática. No entanto, ambos os professores não avaliam de forma processual, o que contraria o projeto político-pedagógico da Escola 2, mas realizam uma

avaliação baseada em critérios, estando nesse aspecto em concordância com a escola. Além disso, pode-se perceber que há indicativos de que para os professores há uma grande preocupação em verificar o que o aluno aprendeu e não a regulação das aprendizagens. Pode-se perceber, então, que os mesmos estão parcialmente em desacordo com o projeto político-pedagógico da Escola 2 (apêndice A) em que a avaliação desenvolvida é formativa e processual, pois menciona que a mesma “*possibilita a tomada de decisões e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes*”.

Os PCNs também consideram que a avaliação deve ser processual e contínua, pois

não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim, criar novas situações para que o aprendizado aconteça. (BRASIL, 2001, p. 40).

Além disso, destacam um aspecto importante da avaliação que é o de diagnosticar quando há necessidade do professor rever a sua ação pedagógica em prol do aprendizado dos alunos. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004, p. 149) consideram que

o ato de ensinar pressupõe uma intenção consciente do professor no sentido de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos, idéias, conceitos e habilidades; daí ser fundamental que o professor se perceba responsável por garantir que a aprendizagem do aluno se realize. Nesse sentido, a avaliação do professor e do aluno é uma maneira de estabelecer o grau de eficácia do ensino e da aprendizagem.

Assim sendo, avaliação é um ato ativo em que é atribuído valor aos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as aulas e sobre as habilidades que foram mobilizadas para o desenvolvimento das atividades. Avaliar, portanto, é o processo em que se atribui um juízo de valor sobre os atributos do processo a fim de buscar a qualidade dos resultados. Sendo assim, buscam-se, com base no processo individual do aluno, assim como no da turma, mudanças para a melhoria da qualidade da aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1991 *apud* HADJI, 2001, p. 20), é “*formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo*”.

É importante considerar que nenhum professor mencionou o caráter diagnóstico e regulador da aprendizagem referente à avaliação. Há indicações de que cada professor avalia o processo ensino-aprendizagem de uma forma, mas o ponto em comum a todos foi a preocupação em avaliar os conteúdos, verificar se os alunos haviam feito a assimilação do que

fora trabalhado durante as aulas. Mas, de acordo com Young (1981 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 181), é comum que isso aconteça, pois sendo

fruto da pressão de uma sociedade muito marcada pelo conhecimento científico e suas derivações na tecnologia, a perspectiva global dominante dos professores é a cientificista, em detrimento de posturas hermenêuticas ou críticas. Acentua-se o valor da objetividade, da estrutura interna do conhecimento e se relegam as preocupações pessoais, a totalidade do ser que conhece, as implicações e causas sociais do conhecimento. Portanto, se pretende avaliar com precisão, se pede a posse de conhecimentos acabados, sem relação com a experiência, etc.

Entretanto, há algumas tentativas por parte dos professores pesquisados em avaliar além do conteúdo, embora sejam processos bem iniciais e superficiais. Porém, há um longo caminho a percorrer no tocante à melhoria da avaliação, que ainda não pode ser considerada a ideal nas aulas pesquisadas de História, pois um ensino de qualidade supõe uma avaliação também de qualidade.

4.6 A percepção e o olhar dos professores: possibilidades e limitações no exercício da docência

Além das questões analisadas anteriormente, há outras que foram possíveis perceber e que permeiam o ensino de História, embora muitas vezes veladas ou simplesmente deixadas de lado devido a várias circunstâncias, dentre as quais, a sensação de imobilismo que muitas vezes se apodera dos professores, diante do poder estabelecido.

Nas entrevistas, os professores sinalizaram algumas questões pertinentes, que de uma forma ou de outra podem prejudicar a qualidade do ensino, e no caso específico da pesquisa, o ensino de História. Uma das questões levantadas pelo professor 1 é a falta de estrutura (material pedagógico, incentivo por parte do governo) na escola. Segundo ele “*estrutura mesmo para o professor trabalhar, incentivo, [...] a valorização para o professor pagar curso, o acesso a mais livros, [...] ele poderia pesquisar novas fontes para trazer para os alunos*”, levantando entre as questões, a da falta de disponibilidade financeira para adquirir livros, o que impossibilita a utilização de fontes diversificadas de consulta por parte do professor e conseqüentemente pelos alunos. Nesse sentido também, a questão salarial, que, além de suprir as necessidades básicas do indivíduo (professor) e de sua família, deveria possibilitar o investimento em si mesmo, profissionalmente. Essa questão também foi

levantada pelo professor 3, pois segundo ele, a mesma “*deve ser revista*” para que o professor se sinta mais motivado e possa desenvolver um trabalho com mais qualidade.

Outra questão levantada foi a falta de tempo enfrentada pelos professores e está relacionada à anterior, pois pela necessidade de ampliar os rendimentos, o profissional se submete a uma jornada de trabalho estafante, impossibilitando ao mesmo, tempo disponível para planejar melhor as suas aulas e realizar leituras. Nesse sentido, o professor 3 ressaltou que este é um fator que pode prejudicar a qualidade do ensino de História: “*nós não conseguimos apenas lecionar em um colégio, a grade é muito pequena, então geralmente o professor de História tá dando aula em dois, três colégios e isso aí o sobrecarrega com diários e isso com certeza influi também na qualidade*”. O professor 1 também se referiu a esta questão: “*o profissional tem que trabalhar sessenta horas, pra trabalhar sessenta horas ele não vai ter tempo de trazer o material, de pesquisar e entrar na Internet pra poder passar pros alunos e acaba prejudicando*”. Pode-se perceber pela entrevista dos professores, a falta de perspectiva na carreira do magistério, a insatisfação com a situação que ora se apresenta, podendo levar o profissional a se acomodar, deixar de se aperfeiçoar, estudar, lutar por novas perspectivas na profissão, e fazer até mesmo com que alguns a abandonem.

Dos professores entrevistados, somente o professor 1 pretende deixar de lecionar no ensino fundamental e médio, para trabalhar em arquivo histórico. Os outros professores (2, 3, e 4) afirmaram que pretendem continuar na profissão. O professor 3 afirmou que gosta muito da sua profissão e que pensa “*que vale muito a pena ser educador nesse país*”.

Quanto aos desafios que a profissão apresenta, o professor 4 mencionou que “*os desafios que qualquer professor tem [...] são os desafios da educação [...] ter clareza do papel da gente enquanto educador [...] não é uma simples questão só de gostar do que faz, mas é uma questão assim, do compromisso que você tem com os alunos*”. Dessa forma, cada vez mais esses desafios estão aumentando, e estabelecem uma nova configuração ao ensino, ampliando a responsabilidade dos professores, frente à sociedade atual. De acordo com Cunha (1999, p. 127),

o professor é hoje posto em cheque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividades e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

No entanto, o professor nem sempre está apto para enfrentar esses desafios, passando a encontrar muitas dificuldades nessa tarefa. Além das outras questões levantadas pelo professor 3, uma delas merece destaque e que poderá auxiliar o professor a enfrentar os desafios apresentados, é a formação. Segundo ele “*o professor tem que estar sempre em contato com a formação, ler bons livros, boas revistas [...]. Ele tem que estar em constante reunião, aperfeiçoamento, participar de cursos, de congressos, tem que estar ‘atenado’*” e justifica: “*porque as mudanças são muito rápidas e nossos alunos com todas as mídias que nós temos por aí, eles também captam de uma maneira ou de outra essas mudanças, então eu penso que temos que investir muito no profissional [...] se atualizando, e não ficar um mero cumpridor de programas ou de apostilas*”. A necessidade de constante formação é lembrada também pelo professor 1. Estes profissionais percebem a importância de participarem de constantes momentos de formação para acompanhar as diversas inovações tecnológicas que surgem todos os dias, utilizando-as como aliadas no fazer pedagógico.

No que tange a estas questões levantadas pelos professores, Cabrini (2000, p. 11) afirma que

o ‘dilúvio’ de informações, com que a incorporação e uso das diferentes linguagens (imprensa, programas de TV, vídeos, cd-roms), exige uma formação contínua e permanente, mas as condições concretas (materiais e pedagógicas) da escola não viabilizam essa prática. Se, por um lado, parecem ter aumentado as exigências do trabalho pedagógico, com o crescimento de publicações e a ampliação de fontes alternativas, por outro, não se concretizaram melhorias efetivas dos recursos materiais e nas condições de trabalho docente.

Nesse sentido, há uma grande dicotomia entre a situação que ora se apresenta aos professores de História, por meio dos avanços tecnológicos que fazem com que cada vez mais seja necessário renovar o ensino dessa disciplina, e as dificuldades com as quais os professores se defrontam que são as condições concretas da escola. Em muitas delas, há quantidade insuficiente de materiais pedagógicos, como livros, DVDs de filmes e documentários, televisores, máquinas copiadoras, retro-projetores, data-show e computadores (quando possuem). Além disso, em muitos casos, há falta de espaço adequado para a instalação desses materiais, em que os mesmos têm que ser levados para a sala de aula quando utilizados, desperdiçando uma quantidade razoável de tempo em sua instalação.

Um outro fator que dificulta a prática docente é a quantidade de alunos em sala de aula, que muitas vezes ultrapassa a quantidade indicada na legislação⁴, fazendo com que o professor não consiga atender de forma adequada a todos os alunos. É importante considerar que um dos meios para superar as dificuldades que os professores enfrentam no que diz respeito à questão das mudanças que ocorrem e que são difíceis acompanhá-las, é a formação continuada desenvolvida dentro do próprio local de trabalho, ou seja, na escola. Este é um local privilegiado, que pode possibilitar a realização de trocas de experiências entre os pares, estudos teóricos, podendo-se estabelecer um canal de comunicação entre todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, e instituir o que Borba (2001, p. 193) chama de “possível vivência da cooperação, da qualidade e da parceria”, e permitir ao professor sair do isolamento da sala de aula e visualizar, juntamente com seus colegas, novas possibilidades de interação, aquisição de conhecimento e possíveis soluções para as questões que surgem todos os dias, podendo desenvolver um ensino afinado com o presente e adaptado às reais condições dos alunos e da escola.

⁴ O artigo 82 da **LEI COMPLEMENTAR nº 170**, de 07 de agosto de 1998, que prescreve sobre o Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1998) recomenda que: “O Plano Estadual de Educação articulado com os planos nacionais e municipais, será elaborado com a participação da sociedade catarinense, ouvidos os órgãos colegiados de gestão democrática do ensino, incluído o Fórum Estadual de Educação, devendo, nos termos da lei que o aprovar, contemplar: [...] VII – número de alunos por sala de aula que possibilite adequada comunicação e aproveitamento, obedecendo a critérios pedagógicos e níveis de ensino, da seguinte forma: a) na educação infantil, até quatro anos, máximo de 15 crianças, com atenção especial a menor número, nos dois primeiros anos de vida e, até os seis anos, máximo de 25 crianças; b) no ensino fundamental, máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais e de 35 alunos nas demais séries ou ciclos; c) no ensino médio, 40 alunos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – SUGESTÕES PARA A REVISÃO DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ao concluir este trabalho de pesquisa que teve como objetivo “analisar os conceitos que os professores da disciplina de História estão abordando nas aulas e a metodologia utilizada para desenvolvê-los”, questões importantes foram levantadas a partir da análise dos dados, juntamente com o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, caracterizando o ensino de História realizado nas duas escolas pesquisadas.

O ensino de História desenvolvido pelos professores, sujeitos da pesquisa, se caracterizou pelo repasse do “conteúdo da história da humanidade”. A abordagem destes conteúdos, que seguem a divisão da história de acordo com o “chamado quadripartite francês”, organizado em uma linha cronológica na direção passado-presente, segundo Fonseca (2003, p. 90), “ênfatisa a idéia de que a história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para as contingências e discontinuidades”, e podem impossibilitar a identificação do aluno com os mesmos, sem conseguir relacioná-los com a sua vida.

O ensino de História, os conceitos estruturadores da disciplina, segundo orientações curriculares, abordados pelos professores, se mostraram insuficientes, ou seja, além das oportunidades que surgiram para abordá-los de uma forma contextualizada, e explicitarem o seu significado, houve outras em que foram abordados de forma superficial. Em outras situações, os conceitos nem foram mencionados. Nesse caso, foi possível perceber que pode haver necessidade dos professores aprofundarem em suas aulas, os conceitos que estruturam a disciplina, como os de história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania, além das categorias: homem, trabalho, revolução, continente, espaço, cotidiano, relações de produção, relações sociais etc. Esses conceitos são importantes, na medida em que auxiliam o aluno a realizar uma leitura de mundo mais crítica e reflexiva.

No que tange aos conteúdos listados pelos professores em seus planos de ensino, são praticamente os mesmos, seguindo a mesma cronologia e divisão: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Nesse sentido, cabe destacar que em nenhuma das aulas observadas foram abordados conteúdos relacionados com a realidade dos alunos, havendo apenas algumas contextualizações entre o conteúdo estudado (passado) e

alguns acontecimentos da atualidade (presente), mas as mesmas ficaram apenas caracterizadas como comentários, sem nenhum aprofundamento. Sendo assim, por meio dos conteúdos listados e abordados em sala de aula, perceberam-se evidências de que a realidade dos alunos é desconsiderada e ainda permanece a existência de conteúdos somente ligados ao passado.

Quanto à metodologia, os professores demonstraram coerência entre o que registraram e o que de fato realizam em sala de aula. Porém, nas aulas observadas predominou a aula expositiva dialogada, havendo poucas exceções, em que outras atividades foram desenvolvidas. Sabe-se que hoje, devido aos inúmeros avanços tecnológicos que atraem a atenção dos adolescentes e jovens, não é mais aconselhável as aulas continuarem quase que basicamente limitadas a uma metodologia monótona, com pouca ou nenhuma ação. Seria interessante provocar movimento e inquietação nos alunos, despertar a curiosidade e o interesse por meio de situações de investigação, nas quais eles possam participar ativamente do processo da produção do conhecimento.

Na avaliação realizada na prática pelos professores e o que consta no projeto político-pedagógico das escolas, há pequenas discordâncias, demonstrando que não estão totalmente afinados. Apesar disso, já é possível visualizar indícios de alguns avanços nessa área, pois os professores demonstraram interesse em avaliar o aluno de forma contínua, e acompanhar o seu desenvolvimento, apesar de ainda não desenvolverem uma avaliação formativa, que possibilitará que, tanto o professor, quanto o aluno se avaliem, permitindo a regulação da aprendizagem.

Além dos aspectos já destacados, é importante considerar outros dois como fatores que podem influenciar na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino, que são: a diferença na formação dos professores e das redes de ensino em que atuam. Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa, realizar uma comparação entre as escolas pesquisadas, algumas considerações se fazem importantes. Sendo assim, no intuito de explicitar o primeiro aspecto, faz-se necessário lembrar a formação dos professores, as escolas e as redes de ensino nas quais trabalham: o professor 1 possui apenas graduação na área de História e o professor 2 possui graduação e especialização nesta área. Ambos trabalham na escola 1, da rede estadual de ensino. Os professores 3 e 4 possuem a mesma formação: graduação, especialização e mestrado na área de História. Os mesmos trabalham na escola 2, portanto, na rede particular de ensino. Sendo assim, foi possível perceber indicações que:

a) Na escola 1 os professores utilizaram-se de metodologias variadas: interpretação de um documento histórico, a Bíblia, manuseio e pesquisa em revistas das décadas de 70 e 80, interpretação de um filme sobre a Segunda Guerra Mundial e aulas expositivas e dialogadas. Na escola 2, houve aulas expositivas e dialogadas, leitura de textos e produção textual.

b) Todos os professores possuíam domínio do conteúdo apresentado aos alunos, porém, foi possível perceber que, com exceção do professor 1, os outros demonstraram possuir conhecimentos complementares ao que foi apresentado, como curiosidades da época, ilustrando melhor o contexto histórico apresentado, despertando ainda mais o interesse dos alunos pelo conteúdo.

c) Apesar da insuficiência de recursos materiais apresentados pela escola 1, os professores demonstraram aproveitar os recursos disponíveis, fazendo bom uso deles. Além disso, foram criativos, e utilizaram outros materiais disponíveis: a Bíblia (os alunos trouxeram de casa) e as revistas (o professor 1 as adquiriu em um sebo, por preços acessíveis). Já na escola 2, em que há uma quantidade maior de recursos disponíveis, os professores não demonstraram, durante as aulas observadas, utilizá-los, embora tenham comentado que o fazem.

A partir das indicações especificadas acima, pode-se inferir que no caso dos sujeitos e escolas pesquisadas, o fator formação demonstrou ser decisivo no domínio do conteúdo no que diz respeito à quantidade de informações a respeito de um tema, o que contribuiu para despertar o interesse pelo conteúdo por parte dos alunos. Quanto à metodologia, este fator não demonstrou ser relevante, pois não foi possível perceber que a formação foi preponderante na escolha da metodologia. Além disso, a quantidade de recursos materiais e pedagógicos disponíveis não é garantia de que sejam sempre utilizados pelos professores para mudar ou variar a metodologia de suas aulas, pois na escola 1, onde os recursos são mais escassos, os professores conseguiram fazer um bom uso dos recursos disponíveis, utilizando-se de criatividade e colaboração por parte dos alunos.

Sendo assim, como se pôde observar na maioria das vezes, a prática dos professores, bem como o que eles registraram nos planos de ensino, é diverso dos documentos que devem nortear a prática pedagógica, como os PCNs, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, as OCEM e o projeto político-pedagógico das escolas. Esse fato ocorre, de acordo com o que Sacristán (2000) afirma, porque as prescrições não são suficientes para orientar a prática educativa desenvolvida nas escolas, nem o nível de formação dos professores. Segundo ele, um outro fator que também pode interferir na forma como o currículo é

colocado na prática, são as condições de trabalho que dificultam a realização do currículo prescrito. Além disso, o docente é um sujeito ativo que à sua maneira, coloca o currículo em prática, e pode alterar o seu significado, sendo na ação que suas finalidades, conceitos e planos se tornam realidade.

Nesse caso, faz-se necessário “apresentar sugestões para a revisão da disciplina de História com foco na metodologia” de acordo com um dos objetivos específicos desta pesquisa. No entanto, é importante destacar que não basta apenas o professor ter completo domínio do conteúdo que vai ensinar, mas também saber como transmiti-lo ao aluno de forma adequada e competente, para que se efetive uma aprendizagem significativa, e se estabeleça uma “relação entre professor e aluno, a Ciência em estudo, os meios, e as formas de transmissão” (BALDIN, 1989, p. 72).

Nesse sentido, o professor interessado em proporcionar um ensino que cause impacto no conhecimento dos seus alunos, poderá encontrar maneiras apropriadas para transmitir e produzir conhecimento. Essa empreitada, portanto, exige dedicação por parte do docente, e exige que ele faça uma reflexão a respeito da metodologia que aplica, para que possa levantar novas possibilidades. De acordo com Fonseca (2003), a sala de aula não é mais o espaço onde o professor fala e os alunos ouvem de forma passiva, é preciso que o professor busque permanentemente investigar e despertar a criatividade, a curiosidade e o interesse dos alunos pelos conteúdos da disciplina de História.

Sendo assim, é interessante que o professor utilize mais de uma metodologia, pois assim poderá diversificar as suas aulas. Para o aluno, essa variação também poderá ser importante, pois ele poderá aprender o conteúdo de formas diferentes e compreender de forma crítica a realidade que o cerca. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser significativa para o aluno, compreendendo o ensino de História em duas direções, apontadas por Schmidt e Cainelli (2004, p. 50). Na primeira, “o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, [...] é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes”. Para que isso se efetive é importante que a forma atual utilizada, em que os conteúdos históricos são trabalhados primeiramente e só então são realizadas tentativas no sentido de contextualizar com a vida do aluno seja superada, partindo-se da sua realidade, a fim de que sejam estabelecidas relações entre a sua vida e a história e não o contrário. Ensinar história é estabelecer uma ponte permanente entre o presente e o passado por meio de

problematizações do conhecimento histórico, deixando de lado a constante reprodução de conhecimentos prontos e acabados e sem relação com a vida do aluno.

Nesse caso, algumas sugestões e considerações fazem-se necessárias:

a) O trabalho por projetos, sugerido por Fonseca (2003), é uma sugestão metodológica que apresenta a possibilidade de desenvolver pesquisas inter e multidisciplinares e estudos referentes à história do aluno, a fim de resgatá-las historicamente e relacioná-las a contextos históricos mais amplos. Essa perspectiva concilia conhecimento e ação, e permite que se realize o movimento presente/passado, implicando a busca pelas informações, variadas fontes históricas, diversifica os temas e amplia a compreensão histórica dos alunos. “Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar do desejo, do gosto, a imaginação e da curiosidade pela compreensão da história” (FONSECA, 2003, p. 124), sendo essa, uma sugestão que poderá contribuir para desenvolver um ensino de História diferente no nosso país.

b) Pode-se utilizar imagens, artigos de jornais e revistas, filmes, documentários, programas de TV, quadrinhos, literatura, acontecimentos do cotidiano, as vozes das pessoas e documentos históricos que poderão auxiliar no estudo de vários temas da disciplina de História, e serem utilizados para iniciar a abordagem de novos conteúdos. É uma metodologia que favorece a interdisciplinaridade. A utilização de imagens no ensino de História se constitui uma nova forma de interpretar documentos e possibilita estabelecer relações entre o presente e o passado, permitindo com que o aluno habitue-se com essas formas que representam o passado, e desenvolva neles o gosto pela análise histórica. Além disso, os documentos podem ser usados para construir uma problemática ou uma hipótese. No entanto, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 110), é importante que o professor tome alguns cuidados na utilização desses materiais, “como conhecer o sentido produzido pelas imagens canônicas, diferenciar o uso das linguagens como recurso didático e como documento histórico, e apreender o significado ou a natureza de cada linguagem”.

c) A utilização de biografias e cronologias de forma diferenciada, no sentido de interrogá-las, sempre privilegiando a investigação no sentido de se construir uma prática reflexiva a respeito do conhecimento histórico.

d) Idas a museus: a visita a este local deve ser cuidadosamente planejada, com objetivos definidos, e que os alunos possam levar um roteiro previamente elaborado e a lista dos objetos a serem observados. Além disso, é importante que essa atividade seja planejada e preparada anteriormente no sentido de que apenas os objetos relacionados com o tema estudado é que

poderão ser relatados durante a visita. O restante pode ser observado, mas sem o compromisso de fazer anotações sobre eles. Dessa forma, o aluno poderá entrar em contato com peças que fizeram parte da época estudada, ilustrá-la e trazê-la para mais perto dele. Além disso, de acordo com Bittencourt (2004, p. 355) os objetos expostos no museu, como moedas, roupas, vasos de cerâmica e outros, podem ser transformados em “documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos”.

e) Formação continuada dos professores, como espaço democrático ao acesso de novos conhecimentos, reflexão sobre a prática, troca de experiências entre os pares e participação na definição dos temas/problemas a serem estudados/discutidos pelos professores, nesses momentos privilegiados de estudo. De acordo com Rheinheimer (2006, p. 123) “é a partir do contexto escolar que as problemáticas necessitam ser identificadas para que a formação contínua adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica”.

f) Discussão do projeto político-pedagógico da escola, contemplando ações integradas dos professores no desenvolvimento de atividades interdisciplinares de pesquisa e estudos para uma aprendizagem mais significativa.

Além das sugestões mencionadas, há muitas outras que poderão fazer parte do arcabouço de possibilidades metodológicas que o professor poderá utilizar. Cabe ao mesmo ser criativo e escolher aquelas que possam ilustrar melhor o objeto estudado, relacioná-las com a realidade do aluno e estabelecer uma ponte histórica entre o presente e o passado, por meio de diálogo entre esses dois tempos.

É importante também, que o professor de História possa abandonar o reprodutivismo de conhecimentos, negando-se a aceitar as verdades prontas e imutáveis e busque constantemente explicitar o real por meio da produção do conhecimento histórico, num processo constante de descoberta e investigação em sala de aula, incentivando a prática interdisciplinar devido à complexidade do objeto que se vai pesquisar.

Assim sendo, é importante destacar que as metodologias podem fazer com que o aluno perceba os objetivos dos meios de comunicação, para que se posicione de forma crítica diante das informações recebidas diariamente, “desabsolutizando-as e demarcando a sua identidade de sujeito da própria existência” (KNAUSS, 2004, p. 48).

Para finalizar, pode-se afirmar que o ensino de História é um espaço privilegiado que possibilita a construção e reconstrução de saberes na formação de cidadãos conscientes da sua importância na história. Sendo assim, este trabalho se constituiu um capítulo importante na história desta pesquisadora, que, consciente do seu papel como professora desta disciplina, buscou aprimorar os seus conhecimentos na área, pretendendo que, de alguma forma, essa investigação possa servir como fonte de reflexão e de pesquisa, ou como ponto de partida para a realização de outros trabalhos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. C. **Ensino de História: concepções e suas implicações no currículo**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BALDIN, N. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis: UFSC/CFH, 1989.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conceitos e conteúdos básicos. *In*: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-48
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BODEI, R. **A História tem um sentido?** Bauru: EDUSC, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, A. M. de. Avaliação da aprendizagem: da norma ao conjunto referencial de critérios. *In*: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – ÉTICA E SUSTENTABILIDADE, 9., 2002, Joinville. **Anais...** Joinville, 2002.
- BORBA, A. M. de. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Itajaí: UNIVALI, 2001.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2008, 9:15.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Secretaria de Educação Básica - Departamento de políticas de Educação Infantil e Coordenação geral do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 18 de novembro 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: História**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

CABRINI, C. **O Ensino de história: revisão urgente.** São Paulo: EDUC, 2000.

CASTRO, H. História Social. *In:* CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-59.

CRUZ, M. B. A. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. *In:* NIKITIUK, S. M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 73-83.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In:* VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente.** Campinas: Papirus, 1999.

DMITRUK, H. B. **A história que fazemos.** Chapecó: Grifos, 1998.

FALCON, F. História e Poder. *In:* CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 61-89.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papirus, 2003.

FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M. *In:* CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 27-43.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: O breve século XX : 1914-1991.** Tradução Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOANILHO, A. L. **História e prática: pesquisa em sala de aula.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In:* NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-50.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MUNHOZ, S. J. Para que serve a História ensinada nas escolas? *In*: SILVA, M. A. da. **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1985. p. 65-68.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto, 1996.

PINSKI, J.; PINSKI, C. B. Por uma história prazerosa e conseqüente. *In*: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

RHEINHEIMER, A. F. **Política de formação contínua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In*: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 51-72.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Sistema Estadual de Educação. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/lei170.htm>>. Acesso em: 16 maio 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 54-66.

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

SILVA, M. A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, M. A. da. **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, [1985?].

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: _____. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 9-61.

TOLEDO, M. A. L. T. A metodologia do ensino de história em questão: para além dos livros didáticos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, UFPEL, v. 9, n. 15, p. 81-91, jul./dez. 2000.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 01 – Currículo Formal: Diretrizes e Conceitos dos Documentos Oficiais

Quadro 01 – Currículo Formal: Diretrizes e Conceitos dos Documentos Oficiais

	Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º série)	Proposta Curricular do Estado de SC	Projeto Político Pedagógico da Escola 1	Projeto Político Pedagógico da Escola 2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Concepção de História	História entendida como conhecimento, experiência e prática social. Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual (do aluno), para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje. [...] pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.	Permite o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas.	Não faz menção às disciplinas escolares, mas à educação de uma forma geral.	Apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais destacando os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades.	A História adquire seu pleno sentido para o ensino-aprendizagem quando procura contribuir, com sua potencialidade cognitiva e transformadora, para que <i>os objetivos da educação</i> sejam plenamente alcançados. [...] Requer oferecer-lhe condições para refletirem [os alunos] criticamente sobre suas experiências de viver a história e para identificarem as relações que essas guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas. [...]

	Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º série)	Proposta Curricular do Estado de SC	Projeto Político Pedagógico da Escola 1	Projeto Político Pedagógico da Escola 2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Conceitos	O Ensino e a aprendizagem de História envolvem uma criteriosa seleção de métodos e conteúdos que considerem o sujeito, o fato e o tempo. Os PCNs destacam a importância da compreensão do professor em relação a cada um desses conceitos para definir e orientar a sua concepção histórica, podendo orientar também na escolha dos fatos e temas que serão trabalhados, os sujeitos que serão ouvidos e as idéias de tempo que serão cogitadas.	Categorias básicas a serem destacadas: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade.	Oportunizar a apropriação de conceitos a partir da vivência do aluno.	Acredita na importância que a formação dos conceitos científicos têm na constituição e no desenvolvimento do ser humano. O conceito ao ser trabalhado deve estar inserido em uma esfera mais ampla, ou seja, contextualizado.	Apresenta como parâmetros os conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula. Para iniciar o aluno nos processos de ensino-aprendizagem, sugere-se uma reflexão sobre alguns conceitos e procedimentos do conhecimento histórico considerados fundamentais. Além disso, é necessário considerar que os conceitos históricos só podem ser entendidos em sua historicidade.
Conteúdos	Os PCNs orientam para que seja realizada uma seleção baseada em determinados critérios, selecionando aqueles que sejam relevantes para o aluno, propiciando-lhe o dimensionamento de si mesmo e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Esses conteúdos procuram mostrar que os problemas atuais não podem ser explicados somente com base nos acontecimentos que ocorrem no presente. É importante que se façam questionamentos ao passado para identificar e analisar relações entre as vivências sociais que ocorreram no tempo. Os conteúdos então serão organizados em eixos temáticos e desdobrados em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo. A escolha dos subtemas (conteúdos) caberá ao professor. Os conteúdos deverão estar articulados com os temas transversais.	Sugere temas gerais ou centrais: – Para a 5ª série: a diversidade étnico-cultural de Santa Catarina. – Para a 6ª série: a ocupação territorial e os vários conflitos fundiários. – Para a 7ª série: a cultura (várias tipologias culturais em diferentes momentos históricos). – Para a 8ª série: as relações sociais de produção. Para o Ensino Médio, propõe como ponto de partida a “nova ordem mundial” do ponto de vista do Brasil e da América Latina, especialmente a geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural.	Estão subordinados à Proposta Curricular do estado de Santa Catarina.	Séries finais do Ensino Fundamental: Não se refere a conteúdo propriamente dito, mas deixa claro que “o pressuposto básico é que o aluno possa compreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Propõe estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações”. Ensino Médio: a proposta curricular desse nível de ensino está embasada nas sinalizações apontadas na reformulação do Ensino Médio no Brasil e em especial nos PCNs+. Não faz menção a conteúdo, mas cita as competências a serem trabalhadas em História.	A seleção dos conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as competências e com as habilidades. Os conteúdos não podem ser trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos. A seleção dos conteúdos é realizada em diversas fases, passando por um trabalho coletivo (Secretarias de Educação dos estados, comunidade escolar através do Projeto Político Pedagógico, através do qual serão especificadas as necessidades e interesses daquela localidade. Contudo, cabe ao professor a responsabilidade da seleção última dos conteúdos.

	Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º série)	Proposta Curricular do Estado de SC	Projeto Político Pedagógico da Escola 1	Projeto Político Pedagógico da Escola 2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Metodologia	Os PCNs sugerem que o professor “problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos”, fazendo relações com questões políticas, econômicas, sociais, culturais de outros espaços e tempos, prevalecendo a História do Brasil, suas relações com a História da América e demais sociedades e culturas no mundo. Os PCNs também sugerem várias situações didáticas que poderão ser trabalhadas como trabalhos com documentos, visitas a exposições e sítios arqueológicos, estudos do meio dentre outras.	Primeiramente, identifica-se um tema a ser investigado. Este deve ser antecedido por um problema que o referencie. E este por sua vez supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Essa metodologia se propõe a romper com a linearidade tradicional, tomando um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente.	Não se refere à metodologia, mas à prática pedagógica dos professores, que deverá atender às necessidades do aluno e da comunidade.	Problematização dos contextos ligados à vida da criança (eixo metodológico). Para essa perspectiva (problematização), elegeu-se a interdisciplinaridade como visão de totalidade, de complexidade, de globalidade, de unidade de diferentes saberes e conhecimentos que compõem as diversas ciências. “As atividades de intervenção pedagógica são pautadas pelos seguintes eixos teórico-metodológicos: – investigação e pesquisa dos conteúdos significativos; – reflexão das experiências desenvolvidas pelo docente; – seleção de dispositivos didáticos; – sistematização e socialização das ações desenvolvidas; – construção de material pedagógico coerente com as necessidades da sua ação pedagógica”.	Sugere a mobilização de atividades adequadas, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Propõe a articulação entre conceitos, habilidades e atividades diárias através de um quadro explicativo.

	Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º série)	Proposta Curricular do Estado de SC	Projeto Político Pedagógico da Escola 1	Projeto Político Pedagógico da Escola 2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Avaliação da	A avaliação “não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim, criar novas situações para que o aprendizado aconteça”. Além disso, a avaliação deve ser realizada no dia-a-dia, a fim de que o educador possa guiar o seu trabalho através dela, redimensionando-o se for necessário.	Processual, devendo-se fazer um diagnóstico onde os professores deverão identificar o conhecimento que o aluno já possui, como determinadas informações históricas, temas e problemas. A partir dessas informações, o professor organizará seu projeto de curso, visando modificar e/ou complementar os conhecimentos dos alunos.	Deverá acontecer de forma contínua, sistemática e cumulativa, utilizando-se diferentes instrumentos avaliativos (no mínimo três por bimestre em cada disciplina) nos quais se observarão algumas competências.	– A avaliação possibilita a tomada de decisões e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Considera a avaliação enquanto processo.	Nada consta.

APÊNDICE B – Quadro 02 – O Plano de Ensino de História: as opções dos professores

Quadro 02 – O Plano de Ensino de História: as opções dos professores

	Plano de Ensino do professor 1	Plano de Ensino do professor 2	Plano de Ensino do professor 3	Plano de Ensino do professor 4
Concepção de História	Compreensão da realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais destacando os compromissos e atitudes de indivíduos, de grupos e de povos no processo de construção e reconstrução das sociedades.	Compreensão de que a realidade histórico-social foi construída por diversos sujeitos, independentemente da concepção social dos mesmos, e que essa realidade é passível de transformações. Respeito ao modo de vida de diferentes grupos sociais em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.	A História possui diferentes etapas, características culturais, sociais, econômicas.	Processos que produzem transformações.
Conceitos	Menciona apenas o tempo, referindo-se às “múltiplas dimensões temporais”.	<ul style="list-style-type: none"> – Concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. – Relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. – Identidade pessoal e social na dimensão histórica. – Papel do indivíduo “nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tempo histórico: diferentes formas de marcar o tempo e a relação com os eventos históricos. – Cultura: conceitos de cultura e a percepção do aluno como um ser cultural. – Civilização: cita como um conceito, mas não específica. – Divisão de classes: diferentes classes sociais da sociedade feudal. – Trabalho: forma de organização do trabalho. – Poder: ações do poder. 	Nada consta
Conteúdos	Os conteúdos estão organizados de modo a integrar a História do Brasil e da América e a História Geral, porém segue a divisão tradicional da História: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.	Os conteúdos estão organizados de modo a integrar a História do Brasil e da América e a História Geral, porém segue a divisão tradicional da História: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.	Os conteúdos estão organizados de forma linear, e seguem a divisão tradicional da História. Há uma integração da História Geral e do Brasil em um determinado conteúdo (Pré-história) e nos restantes, somente História Geral.	Os conteúdos estão organizados de forma linear, referindo-se apenas à História Geral, não citando conteúdos referentes ao Brasil.

	Plano de Ensino do professor 1	Plano de Ensino do professor 2	Plano de Ensino do professor 3	Plano de Ensino do professor 4
Metodologia	Não se refere à metodologia.	Procedimentos: aulas expositivas, aulas práticas, aulas passeio, debates, dramatizações/interpretações, estudos dirigidos, estudos em grupo, exercícios orais, leituras individuais, visitas a locais históricos. Materiais/Recursos: vídeos/retro/episcópio, jornais e revistas (Veja na sala de aula), produções de texto, relatórios, varal literário privilegiando temas transversais.	Procedimentos: aulas teóricas utilizando textos referentes aos assuntos da unidade, saída de campo a um museu, aulas teóricas. Materiais/Recursos: utilização do livro “O despertar da Europa”, mapas, textos e transparências, filmes elaboração de textos fundamentados nos textos trabalhados.	Procedimentos: aulas expositivas e dialogadas, leitura e estudo de textos, leitura e estudo dirigido, pesquisa em fontes sobre temas relacionados ao conteúdo e pesquisa sobre os temas e estudo dirigido. Materiais/recursos: cartazes, mapas e iconografias, fontes jornalísticas, filmes e documentários.
Avaliação da Aprendizagem	Conceito: processual. Instrumentos: avaliações individuais, escritas, coletivas. orais, Crítérios: nada consta.	Conceito: contínua. Instrumentos: textos construídos a partir de conteúdos dados e pesquisados, trabalhos em grupos, manifestação oral, participação e atuação em sala de aula. Crítérios: nada consta.	Conceito: avaliação por critérios (criterial). Instrumentos: avaliação escrita (prova/teste), relatório da saída de campo, relatório dos filmes, pesquisas do “bimestre”. Crítérios: clareza na exposição das idéias, conexão das respostas com as discussões em sala de aula; coerência, correta observação do acervo do museu, conexão do acervo com as discussões em sala, clareza na exposição do acervo, respeito e boa conduta durante a visita aos museus, correta comparação entre a temática do filme e as discussões em sala, clareza na exposição das idéias do filme, utilização de uma linguagem objetiva, postura do aluno durante a exibição do filme, organização, apresentação estética observando: introdução, desenvolvimento, considerações finais e bibliografia. Além da Internet deverão ser consultadas bibliografias em livros (no mínimo dois) e pontualidade na entrega.	Conceito: avaliação por critérios (criterial). Instrumentos: Avaliação escrita, individual sem consulta, produção textual com consulta em dupla e produção textual com consulta em dupla. Crítérios: clareza e coerência, uso da linguagem culta.

APÊNDICE C – Quadro 03 – Principais conceitos observados durante as aulas

Quadro 03 – Principais conceitos observados durante as aulas

Conceitos	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
História	“O conceito de História utilizado é aquele para designar as representações cognitivas que os Historiadores foram construindo utilizando a história como objeto de conhecimento”.	“O conceito de História utilizado é aquele para designar as representações cognitivas que os Historiadores foram construindo, utilizando a história como objeto de conhecimento”.	“O conceito de História utilizado é aquele para designar as representações cognitivas que os Historiadores foram construindo utilizando a história como objeto de conhecimento”.	“O conceito de História utilizado é aquele para designar as representações cognitivas que os Historiadores foram construindo utilizando a história como objeto de conhecimento”.
Processo histórico	Abordou o processo histórico de forma explicativa e narrativa problematizando-o de forma superficial.	O processo histórico foi trabalhado de forma explicativa e narrativa, porém relacionando-o a aspectos como mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo, problematizando-o e contextualizando com os dias atuais.	Esse conceito foi trabalhado principalmente ressaltando os seguintes aspectos: continuidade e permanência, e poucas vezes problematizando esses processos, procurando sempre fazer comparações entre o passado e o presente.	Trabalhou o processo histórico principalmente no sentido de continuidade e ruptura. Além disso, trabalhou o processo histórico como algo que possui “relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos”.
Tempo (Temporalidades históricas)	Deixou claro para uma turma que o tempo é um produto cultural elaborado pelas sociedades do passado de acordo com as suas necessidades.	Explicou os acontecimentos localizando-os no tempo. Não se preocupou em trabalhar o conteúdo de forma linear, fazendo algumas “incursões” na História ao longo do tempo, destacando as mudanças e transformações que ocorreram.	Todos os conteúdos trabalhados foram situados no tempo, realizando comparações com o presente, destacando as permanências e mudanças/transformações que ocorreram.	Em todas as aulas situou o conteúdo no tempo, estabelecendo principalmente relações entre continuidade e ruptura, sucessão e simultaneidade.
Sujeitos históricos	São todos os agentes sociais, individuais e coletivos responsáveis de forma consciente ou inconsciente, paulatinas e imperceptíveis pela construção das tramas da História.	São todos os agentes sociais, individuais e coletivos responsáveis de forma consciente ou inconsciente, paulatinas e imperceptíveis pela construção das tramas da História.	São todos os agentes sociais, individuais e coletivos responsáveis de forma consciente ou inconsciente, paulatinas e imperceptíveis pela construção das tramas da História.	São todos os agentes sociais, individuais e coletivos responsáveis de forma consciente ou inconsciente, paulatinas e imperceptíveis pela construção das tramas da História.

Conceitos	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Trabalho	O trabalho como forma de produzir formalmente.	Esse conceito foi trabalhado principalmente se referindo às “formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades históricas”, mencionando muito pouco, outras formas.	Esse conceito foi trabalhado principalmente se referindo às “formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades históricas”, mencionando muito pouco, outras formas.	Esse conceito foi parcialmente trabalhado na sua diversidade social, econômica e cultural.
Poder	“É o complexo de relações entre os sujeitos históricos”.	“É o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades”.	“É o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades”.	“É o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades”.
Cultura	“É o resultado das trocas e das relações que os seres humanos estabelecem entre si, podendo tanto influenciar os padrões de um determinado grupo como pode ser influenciado por ele”.	“A cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas”. Esse conceito foi trabalhado de forma superficial.	“A cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas”. Esse foi o conceito trabalhado, mas de forma superficial.	“É o resultado das trocas e das relações que os seres humanos estabelecem entre si, podendo tanto influenciar os padrões de um determinado grupo como pode ser influenciado por ele”.
Memória		Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.
Cidadania	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.

Observação: foi utilizado como fonte para consulta sobre os conceitos, as Orientações Curriculares Nacionais.

APÊNDICE D – Quadro 04 – Outros conceitos

Quadro 04 – Outros conceitos observados durante as aulas

Outros conceitos	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Divisão de classe	Não observado	Não observado	Explicou sobre como era a divisão de classes na época do feudalismo, inexistindo mobilidade social. Comparou com os dias de hoje, dando exemplos sobre como hoje há mobilidade, tanto de forma ascendente como descendente.	Não observado
Crença religiosa	Não observado	Não observado	O professor explicitou as principais diferenças e semelhanças existentes entre a Igreja Luterana e a Católica, de acordo com o pedido de alguns alunos.	Não observado
Sexualidade	Não observado	Não observado	Essa categoria derivou da anterior referindo-se ao sexo antes do casamento, que é considerado pecado por ambas as igrejas, e portanto, proibido pelas mesmas. O professor falou do sexo na atualidade dizendo que não é contra o sexo antes do casamento, porém que é necessário praticá-lo com amor, prevenção e responsabilidade.	Não observado
Identidade	Não observado	Não observado	O professor falou qual é a Igreja que frequenta e o cargo que ocupa na mesma. Falou também sobre a época de namoro com a sua esposa.	O professor falou que na adolescência foi Dark, vestindo roupas pretas e que ele e um grupo de amigos iam para o cemitério e ficavam sentados lá, apenas conversando. Mas, segundo ele foi apenas uma fase e passou.
Juventude	Não observado	Não observado		Na década de 50 os jovens eram rebeldes e não tinham causa. Já na década de 60 eles continuavam rebeldes, mas tinham uma causa, defendendo o amor livre. (Não fez referência aos dias atuais).
Socialismo e capitalismo	Não observado	Não observado		O professor explicou brevemente, definindo cada um, esclarecendo suas principais características.

Outros conceitos	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Cuidados para o manuseio de documentos históricos	O professor explicou a importância da utilização de documentos no estudo da História e os cuidados e materiais adequados ao manuseá-los para não prejudicá-los e à saúde de quem os utiliza. Nessa mesma aula, o professor distribuiu revistas das décadas de 70 e 80 explicando que eram fontes históricas que continham notícias sobre o que estava acontecendo na época. Em uma outra aula, o professor explicou que a Bíblia é uma importante fonte história, através da qual pode-se descobrir muitas informações a respeito dos povos descritos na mesma.	Não observado	Não observado	Não observado
Corrupção (da Igreja)	Não observado	Referiu-se à corrupção praticada pela Igreja Católica na época da Reforma Protestante, falando sobre a cobrança das Indulgências, a venda indiscriminada de relíquias e a compra de cargos eclesiásticos.	Referiu-se à corrupção praticada pela Igreja Católica na época da Reforma Protestante, falando sobre a cobrança das Indulgências, a venda indiscriminada de relíquias e a compra de cargos eclesiásticos. Contextualizou com os dias atuais, dando exemplo de casos de igrejas que ainda hoje vendem indulgências e manipulam seus fiéis.	Não observado

APÊNDICE E – Quadro 05 – Metodologia de Ensino

Quadro 05 – Metodologia de Ensino

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Forma de abordagem do conteúdo	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada.	O conteúdo foi abordado de forma expositiva e dialogada.
Situações didáticas (técnicas e materiais)	Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, interpretação de textos da Bíblia, manuseio e limpeza de fontes históricas. Materiais: revistas antigas e a Bíblia.	Técnicas: aulas expositivas e dialogadas, exibição de um filme sobre o conteúdo. Materiais: livro didático e um filme.	Técnicas: aula expositiva e leitura dos textos pelo professor e alunos. Materiais: um texto impresso e o livro “O despertar da Europa”.	Técnicas: aula expositiva e dialogada. Materiais: um texto impresso.
Formas de elaboração de textos/conceitos trabalhados/escritos	Texto escrito elaborado pelos alunos onde o objetivo era interpretar textos da Bíblia, uma fonte histórica . O professor passou dois textos no quadro e abordou o processo histórico .	Não foi elaborado nenhum texto.	O texto que foi distribuído pelo professor descrevia o processo histórico em que o Feudalismo se desenvolveu, a divisão de classes e o Teocentrismo Cristão, abordando os seguintes conceitos: a corrupção e o poder da Igreja Católica.	Os alunos elaboraram um texto sobre a década de 70, e abordou o processo histórico dessa época.
Avaliação da aprendizagem	Textos elaborados a partir de fontes históricas: um utilizando a Bíblia e o outro utilizando revistas Veja e Manchete das décadas de 70 e 80. Os alunos também elaboraram um trabalho de pesquisa em horário extra-classe e entregaram em sala-de-aula para o professor.	Trabalhos em grupo (resolução de exercícios). Relatório do filme.	O professor passou no quadro o tema para a pesquisa “bimestral” do quarto bimestre, além do roteiro que deveria ser seguido na sua elaboração. Disse também que além da nota da pesquisa os alunos teriam mais duas, referentes à prova bimestral e à uma outra prova.	Foi realizada uma produção textual com consulta e em dupla, referente ao conteúdo estudado.

APÊNDICE F – Quadro 06 – Síntese das entrevistas

Quadro 06 – Síntese das entrevistas

Categories	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
1) Concepção de História	“É uma ciência que estuda o homem no tempo e espaço”.	“Materialismo histórico. [...] é a teoria que trabalha com contradições, [...] você pode trabalhar com a forma mais cotidiana, [...] mais detalhada [...] e também com a coisa mais geral”.	“É fundamental pro cidadão [...], trazê-lo para uma realidade política e social que ele está inserido. O estudo do passado ele tem muita importância a partir do momento que o professor [...] trabalha os conteúdos políticos e sociais do presente [...] a História proporciona esse elo entre passado e presente”.	“Uma leitura de mundo [...] e nessa leitura [...] ele (o aluno) possa apreender as coisas que o cerca [...] auxiliar ele na leitura dessas informações, [...] que o aluno saiba usar essa informação, ler, contextualizar [...] saber que essa informação é um ponto de partida”.
2) Conceitos abordados nas aulas	Estado, democracia, cultura, tempo e espaço.	Espaço, tempo, produção, trabalho, cotidiano, economia e cultura.	Cultura, religião.	Espaço e tempo, espaço histórico e tempo histórico.
3) Lógica de organização da disciplina	Livro didático, texto, documentos presentes em livros, revistas e jornais antigos e a internet.	Textos e filmes.	Textos, livros específicos da temática e filmes.	Textos, livros didáticos e filmes.
4) Fontes de referência para organização do plano de ensino	PCNs, Planos Curriculares de Santa Catarina e planos de outras escolas.	PCNs e Proposta Curricular de Santa Catarina.	Livros didáticos, PCNs.	Livro didático, PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina.
5) Metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas consideradas mais significativas	Leitura e interpretação.	O uso de imagens como filmes, iconográficas e internet.	Diálogo, aula expositiva, questionamentos e comparações com a atualidade.	Articulação entre a aula expositiva e o uso de imagens (vídeo, obra de arte, mapas) e também trabalhos para apresentar.
6) Sugestões apresentadas para melhorar a aprendizagem dos alunos na área de História	Mais liberdade para o professor trabalhar e investimento do Estado na educação, proporcionando mais recursos didáticos.	Formação e leitura por parte dos professores.	O professor tem que estar sempre em contato com a formação, estar em constante reunião, aperfeiçoamento, participar de cursos, de congressos, ler bons livros, boas revistas. “Tem que estar antenado”.	Buscar um equilíbrio entre os conteúdos (de forma a garantir os conteúdos mínimos) e trabalhos com projetos de pesquisa contextualizando com esses conteúdos.

Categorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
7) Perspectivas na carreira como professor de História	Não pretende continuar sendo professor do Ensino Fundamental e Médio “Provavelmente não”. Tem vontade de trabalhar em arquivo e com pesquisa.	Pretende continuar na carreira.	Continuará a ser professor de História.	Pretende continuar na carreira.
8) Avaliação da aprendizagem – descrição da prática	[...] tento avaliar a progressão do aluno, aí envolve o comportamento, envolve a disposição desse aluno, o quanto ele está disposto a aprender, o esforço dele. [...] ver se ele consegue progredir [...] a habilidade do aluno aprender, falar e produzir sobre a História, [...] .	Nos dois focos iniciais [...] o principal é [...] eles têm que adquirir conhecimentos sobre certos conteúdos que são clássicos, que são parte da cultura universal, mas eles têm que aprender [...] habilidades não para o mercado de trabalho, mas para a vida. E principalmente para a cidadania.	[...] esses focos fazem parte, o que eu penso ser mais importante para o aluno é interpretar, relacionar, comparar, analisar [...], que relação que ele vai fazer com as discussões em sala de aula, mostrando que ele estava antenado, que ele selecionou o conteúdo.	[...] alguns aspectos do conteúdo [...] a gente observa [...] pra ver se ele conseguiu se apropriar de alguns conceitos básicos [...] o foco maior [...] é como que ele se expressa, [...] como ele organiza as idéias [...], como é que ele estrutura o texto dele, como é que ele se coloca na aula numa apresentação de trabalho [...] não só o conteúdo em si [...].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)